

“As crianças brincam ou trabalham?”  
Conceções de crianças e  
profissionais em Jardim de Infância

Andreia Bento

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

2022-2023



“As crianças brincam ou trabalham?”  
Conceções de crianças e  
profissionais em Jardim de Infância

Andreia Bento

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

Orientadora: Prof. Doutora Catarina Tomás

2022-2023

| | ' ' | | ' ' |

## **AGRADECIMENTOS**

Estando a concluir esta grande etapa da minha vida, importa, desde já, agradecer a todos aqueles que me acompanharam ao longo deste percurso, incentivando-me sempre a continuar, ao mesmo tempo que tentavam atenuar as minhas preocupações, mostrando o seu apoio e compreendendo a minha ausência e foco.

À minha mãe e aos meus irmãos por acompanharem sempre as jornadas que têm vindo a marcar o meu percurso e por terem feito de mim a pessoa que sou hoje. Sou extremamente agradecida por vos ter e tenho um orgulho enorme em cada um de vocês.

Ao Rodrigo por estar sempre ao meu lado, celebrando comigo as minhas vitórias, como se as dele se tratassem, por me apoiar e fazer levantar os braços, pelos inúmeros desabafos e por acreditar sempre que eu seria capaz. Sou grata por te ter encontrado.

Às minhas amigas que estiveram sempre disponíveis para me ouvirem, para me darem a força que eu precisava e por me animarem. Obrigada por serem tão especiais e por terem sempre permanecido na minha vida desde que vos encontrei.

Às pessoas que se cruzaram na minha vida com a minha entrada na ESELx, em particular, à Marta que me acompanhou desde os primeiros dias. Obrigada pelas experiências que partilhámos e por termos feito este caminho lado a lado.

Não podia deixar de agradecer à professora Catarina Tomás, por me ter acompanhado e por se ter mostrado sempre disponível e presente, por todo o seu apoio, pelo seu rigor e por me fazer sempre refletir. Aprendi muito consigo e fico muito grata por me ter orientado ao longo deste percurso.

À educadora Catarina, por tão bem me ter recebido, abrindo-me a porta da sua sala. Obrigada por ter acreditado sempre em mim, com expectativas positivas, por me tranquilizar e me mostrar que errar faz parte do processo, permitindo-me que, por meio da experiência, fosse evoluindo e crescendo. Obrigada à restante equipa educativa, incluindo também as famílias das crianças, por me terem acolhido da melhor forma. Deixo também um agradecimento às restantes equipas educativas que se foram cruzando no meu caminho, recebendo-me, também, da melhor forma.

A todas as crianças com as quais tive a oportunidade de me cruzar e que me receberam sempre de braços abertos. Foi gratificante poder criar uma relação com cada uma. Obrigada por todo o carinho e abraços inesperados, que me foram tranquilizando e mostrando que estava no caminho certo. Ensinarão-me muito e ficarão para sempre na minha memória.

## RESUMO

Este relatório surge no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II, inserida no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar. O mesmo realça o período em que me integrei como estagiária num Jardim de Infância (JI), no qual estive desde 17 de outubro de 2022 a 13 de fevereiro de 2023, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos e com a respetiva equipa educativa (educadora de infância e assistente operacional).

A investigação emerge do projeto que desenvolvi *com* as crianças, no qual estas manifestaram as suas opiniões acerca do que as crianças fazem: brincam, trabalham e/ou fazem ambos. Assim, defini os seguintes objetivos: i) conhecer as conceções das crianças da sala 3 sobre se “As crianças brincam e/ou trabalham?”; ii) conhecer as conceções das profissionais da sala 3 acerca da mesma questão. Procurei, ainda, compreender como os tempos-espacos do JI influenciam a projeção de momentos direcionados para o brincar e para o trabalhar e como a prática pedagógica do/a educador/a influencia o modo como as crianças consideram os diferentes momentos da rotina no JI.

Esta investigação assume uma natureza qualitativa consubstanciada num estudo de caso. De entre as técnicas de recolha de dados utilizadas, é de destacar o recurso a entrevistas semiestruturadas e focalizadas, como forma de promover as vozes das crianças e das profissionais. A investigação, assim como a minha ação assentaram em princípios éticos. As conclusões da investigação remetem para: i) uma visão do brincar enquanto ofício da criança; ii) o reconhecimento de uma pressão social para valorizar e incentivar determinados tipos de aprendizagens, úteis futuramente; iii) a importância de dignificar o papel do/a educador/a e de contribuir para um novo olhar sobre o JI; iv) um olhar das crianças a partir do quadro dos direitos da criança.

**Palavras-chave:** Criança; Brincar; Direitos da criança; Ofício da criança; Papel do JI

## **ABSTRACT**

This report is part of the Curricular Unit Supervised Professional Practice II, inserted in the study plan of the Master's Degree of Pre-School Education. The report highlights the period in which I was integrated as a trainee in a Kindergarten, between October 17th of 2022 and February 13th of 2023, with a group of children aged between 3 and 6 years old and the education team (the Kindergarten teacher and operational assistant).

This study comes from the project I developed with the children, in which they manifested their opinions about what children do: play, work and/or do both. Thus, I defined the following goals: i) to know the conceptions of children in Room 3 around the question "Do the children play and/or work?"; ii) to know the professional conceptions of Room 3 (cooperating educator and operational assistant) about the same issue. I also tried to understand how the times-spaces of the Kindergarten influence the projection of moments directed to play and to work and in what degree can the kindergarten teacher's pedagogical practice influence the way children look at the different moments that make up their day in Kindergarten.

This investigation assumes a qualitative nature embodied in a case study. Among the choices of the data used, it is worth mentioning the use of semi-structured and focused interviews, as a way of giving voice to both children and professionals. The research, as well as my action, were based on ethical principles. The investigation's conclusions refer to: i) a vision of playing as a child's job; ii) the acknowledgement of a social pressure to value and encourage certain types of learning, useful in the future; iii) the importance of dignifying the role of the kindergarten teacher and contributing to a new look at kindergarten; iv) a vision of children from the framework of children's rights.

**Keywords:** Children; Play; Children's Rights; Child Occupation; Kindergarten's Role

## ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. “De fora para dentro” - caracterização da organização socioeducativa .....	4
2.1. “Ainda do lado de fora” – o meio envolvente ao JI.....	5
2.2. “Para lá do portão” – o contexto socioeducativo .....	7
2.3. “Os/as adultos/as que transformam o JI” – a equipa educativa .....	10
2.3.1. A equipa educativa da sala 3 .....	12
2.3.2. “Os/as adultos/as que melhor conhecem as crianças” - as famílias das crianças .....	13
2.4. “Uma sala composta por diferentes personalidades” – as crianças da sala 3... 15	
2.5. “Um espaço de descoberta e exploração” – o ambiente educativo.....	18
2.5.1. Organização dos espaços do JI .....	19
2.5.2. Os tempos e a rotina do JI .....	23
2.5.3. “Um dia-tipo no JI”: as crianças nos diversos tempos-espacos da sala do JI .....	24
3. As minhas intenções: análise reflexiva da intervenção .....	27
3.1. Uma intervenção que considera três atores educativos distintos – as crianças, as famílias e a equipa educativa .....	28
3.1.1. Intencionalidades definidas e pensadas no sentido de dar resposta a várias personalidades: o grupo de crianças da sala 3 .....	29
3.1.2. Intencionalidades delineadas e direcionadas para os/as adultos/as que melhor conhecem as crianças - as famílias das crianças.....	32
3.1.3. Intencionalidades definidas e pensadas nos/as adultos/as que transformam o JI” – a equipa educativa .....	33
4. “As crianças brincam ou trabalham?”. Conceções de crianças e profissionais – investigação em JI .....	36
4.1. O surgimento da problemática.....	37
4.2. Revisão da literatura.....	40
4.2.1. Conceções de criança – o que é ser criança?.....	40
4.2.2. Brincar como ofício da criança – papel do brincar no Jardim de Infância ...	42
4.2.3. O Brincar e/ou trabalhar no Jardim de Infância .....	43
4.3. Roteiro ético e metodológico .....	46

4.4. Apresentação e análise de resultados .....	49
4.4.1. Caracterização dos/as participantes .....	50
4.4.2. Concepções das profissionais e das crianças entrevistadas relativamente à questão “As crianças brincam e/ou trabalham?” .....	50
5. “A educadora que procuro ser” - construção da profissionalidade.....	59
6. Considerações finais.....	65
Referências .....	68
Anexos .....	74
Anexo A. Tipologia familiar das crianças da sala 3 .....	75
Anexo B. Condição social das famílias das crianças da sala 3 .....	77
Anexo C. Fotografia da plataforma <i>classroom</i> .....	80
Anexo D. Idades e percursos institucionais das crianças da sala 3.....	82
Anexo E. Planta da sala.....	84
Anexo F. Fotografias das áreas de atividades da sala 3 .....	86
Anexo G. Rotinas.....	92
Anexo H. Projeto “as crianças brincam ou trabalham?” Desenvolvido com as crianças da sala 3.....	95
Anexo I. Guião de entrevista proposto à educadora cooperante.....	138
Anexo J. Guião de entrevista proposto à assistente operacional da sala 3.....	141
Anexo K. Guião de entrevista proposto às crianças da sala 3.....	144
Anexo L. Roteiro ético.....	146
Anexo M. Protocolo de consentimento informado às famílias .....	156
Anexo N. Protocolo de consentimento informado às crianças.....	158
Anexo O. Protocolo de consentimento informado para a realização do portefólio da criança.....	161
Anexo P. Transcrição das entrevistas.....	163

## LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF	Atividades de Animação e Apoio à Família
AO	Assistentes Operacionais
IGEC	Inspeção-Geral da Educação e Ciência
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
NC	Nota(s) de campo
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
RIA	Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas

# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, que visa qualificar estudantes com formação específica para o exercício de docência na Educação de Infância. Este relatório reflete, portanto, todo o trabalho desenvolvido ao longo da PPS II, que realizei enquanto estagiária na sala 3 de um Jardim de Infância inserido numa organização socioeducativa situada no distrito de Lisboa, com crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo este percurso feito em colaboração com as suas famílias e com a equipa educativa.

A PPS II iniciou-se a 17 de outubro de 2022, tendo terminado a 13 de fevereiro de 2023. Durante este período elaborei um portefólio individual, que evidencia os processos vivenciados, assim como o desenvolvimento de uma atitude reflexiva, estando nele contidos registos de observação, reflexões sobre aspetos inerentes à Educação de Infância e à minha prática e, ainda, as planificações de propostas de atividades.

Quanto ao presente relatório, este encontra-se dividido em vários capítulos, sendo um reflexo do desenvolvimento de uma atitude investigativa, que visava compreender as conceções da equipa educativa e das crianças da sala 3, relativamente à questão que intitulou este relatório e que foi objeto de intervenção e investigação.

De modo a orientar a leitura do presente estudo e a dar a conhecer a estrutura do mesmo, torna-se essencial explicitar, desde já, a forma como este documento se encontra organizado. Assim sendo, no segundo capítulo será apresentada uma **caracterização da ação educativa**, sendo mencionadas informações relevantes que dão a conhecer o contexto onde estive inserida, nomeadamente, no que se refere ao meio envolvente, ao contexto socioeducativo, à equipa educativa, às crianças do grupo que acompanhei, às suas famílias e ao ambiente educativo. Deste modo, o/a leitor/a consegue aproximar-se do contexto de Jardim de Infância em que me integrei, “conhecendo-o”.

O terceiro capítulo é relativo às minhas **intenções**, fazendo uma **análise reflexiva da intervenção em Jardim de Infância**, pelo que, tendo por base a caracterização do contexto apresentada, se tornou fundamental definir e apresentar as minhas intenções para a ação, considerando o grupo de crianças da sala 3, as suas famílias e a equipa educativa. Posteriormente, apresento, ainda, a avaliação que faço das mesmas, no sentido de compreender se estas foram concretizadas.

Quanto ao quarto capítulo, é apresentada a investigação em torno da questão que intitulou o presente relatório “**As crianças brincam ou trabalham?**” – **Concepções de crianças e profissionais**. Neste capítulo é explicado o surgimento da problemática, procedendo-se, ainda, a uma revisão de literatura. Além disso, é apresentado o roteiro metodológico, os princípios éticos que regeram a prática e uma análise e discussão dos dados obtidos através do estudo de caso desenvolvido.

No quinto capítulo “**Que educadora procuro ser?**” - **Construção da profissionalidade** reflito sobre o percurso que tenho feito ao longo da minha formação inicial e, em particular, sobre a PPS II, reconhecendo as suas influências para a construção da minha identidade profissional. Por fim, no sexto capítulo, apresento as minhas **considerações finais**.

2. "DE FORA PARA DENTRO"  
- CARACTERIZAÇÃO DA  
ORGANIZAÇÃO  
SOCIOEDUCATIVA

| ' ' | | ' ' |

Como refere Trevisan (2015) “a criança, ou as crianças, são diferentes em diferentes momentos e contextos, e, o resgatar desse conhecimento é uma tarefa fundamental” (p.144). Uma vez que a intervenção educativa apenas adquire significado quando (o/a futuro/a) o/a educador/a de infância adquire conhecimento acerca de um determinado espaço e tempo, é fundamental que este/a observe o contexto sobre o qual irá atuar, refletindo sobre o mesmo. A elaboração de uma caracterização da organização socioeducativa torna-se imprescindível, na medida em que, através da mesma, é possível ampliar e contextualizar (sociologicamente) o nosso olhar para todos os aspetos, que de alguma forma, têm impacto no dia-a-dia das crianças e na prática pedagógica. Sarmiento (2021) defende que “apesar de profundamente embrenhadas nas culturas sociais e construídas na socialização com adultos de referência (sobretudo pais e professores) e na socialização de pares, as culturas infantis apresentam especificidades e características exclusivas” (p.181). Assim sendo, ao reconhecer que as crianças são seres únicos, que se encontram inseridas numa determinada cultura, é fundamental procurar conhecer o contexto em que se encontram, de modo a que se possa dar uma resposta mais adequada aos interesses e necessidades que cada uma apresenta e entender o JI como espaço coletivo. Segundo Ferreira (2004), as crianças, ao estarem inseridas num determinado grupo social, “são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (p.65).

Desta forma, a caracterização que dá início ao presente relatório irá possibilitar a definição das intenções pedagógicas que regeram a minha ação pedagógica e que serão expressas no capítulo seguinte, uma vez que estas são definidas tendo por base o conhecimento que é adquirido acerca do meio em que se insere o Jardim de Infância (JI), do próprio contexto educativo, da comunidade e da equipa educativa, do grupo de crianças e, ainda, do ambiente educativo.

## **2.1. “Ainda do lado de fora” – o meio envolvente ao JI**

A criança não é mero recetor das influências a que está sujeita, é também um ator em contínuo desenvolvimento e com opinião própria e pontos de vistas e interpretações sobre si e sobre o mundo, que importa ter em consideração sempre que são abordadas questões que lhes digam respeito (Tomás, 2014, p.137).

Desta forma, ao reconhecer que os indivíduos influenciam e são influenciados pelo meio onde se inserem, foi fundamental conhecer o mesmo para melhor se conhecer e compreender as crianças. Assim, foi crucial, antes de mais, considerar as crianças enquanto sujeitos de direitos e seres competentes, capazes de influenciar o contexto em que se inserem, reconhecendo-as, também, enquanto atores sociais e detentoras de inúmeros conhecimentos. Segundo Tomás (2017), “considerar a criança como ator social competente, como sujeito de direitos, requer pensar em práticas pedagógicas, educativas, sociais, culturais e éticas condizentes com tais concepções, o que implica combater visões pré-determinadas e universais de criança e infância” (p.13).

A ação de um/a educador/a de infância, ao ter por base o conhecimento adquirido acerca do meio, pode mais facilmente ir ao encontro das características das crianças e das suas necessidades, potenciando também as relações com as famílias e com o meio social envolvente, valorizando os seus contributos. De acordo com Ferreira (2004), para melhor se “compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto actores nas acções sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto colectivo de um JI” é fundamental que nos situemos no “antes” (p.65).

Neste sentido, ainda do lado de fora, foi possível verificar que a presente organização socioeducativa se situava no concelho de Lisboa, numa zona urbana, e que esta se encontrava inserida na rede pública, pertencendo a um agrupamento de escolas que inclui, na sua totalidade, cinco estabelecimentos de ensino que possuem catorze grupos de Educação Pré-Escolar. De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), este agrupamento visa dar resposta a uma população que se caracteriza pela sua heterogeneidade, quer ao nível da faixa etária, quer ao nível socioeconómico e cultural. Assim, o agrupamento serve, ainda, bairros sociais, cuja população se caracteriza pelas suas condições de vida mais agravadas. Assim, o agrupamento tem implementada a iniciativa governamental Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), que visa prevenir e reduzir os casos de abandono escolar precoce e de falta de assiduidade, bem como os casos de indisciplina, procurando, portanto, que a população escolar tenha sucesso no seu processo educativo (PEA, 2017).

Ao seu redor, foi possível identificar um elevado tráfego rodoviário, podendo destacar-se a vasta rede de transportes públicos, nomeadamente, no que se refere aos transportes rodoviários, que possibilitam uma maior facilidade de acesso ao meio

envolvente ao JI. Além disso, é de realçar que o JI se encontra rodeado por vários estabelecimentos educativos, existindo, ainda, uma predominância do setor terciário. No entanto, é possível realçar, também, a presença de infraestruturas de cariz cultural e de outras relacionadas com o lazer, o desporto e a saúde. Existem, também, alguns espaços verdes no meio envolvente ao estabelecimento educativo, que podem ser facilmente acedidos pela comunidade educativa. Através dos fatores mencionados, foi, portanto, possível compreender que existe uma grande afluência de pessoas no meio envolvente ao JI<sup>1</sup>.

## 2.2. “Para lá do portão” – o contexto socioeducativo

A presente organização socioeducativa inicia as suas funções em 1969, sendo **tutelada** pelo Ministério da Educação. Relativamente à sua **natureza jurídica**, é de realçar que não existem fins lucrativos. Apesar de pertencer a um agrupamento de escolas e de existirem linhas orientadoras para o mesmo, de acordo com o Regulamento Interno do Agrupamento (RIA), é respeitado o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, na medida em que é concedida autonomia a cada estabelecimento de ensino que integra o agrupamento.

No que se refere às **respostas educativas**, é de realçar que esta organização educativa abrange vários ciclos de ensino, entre os quais, a Educação Pré-Escolar (quatro salas), o 1.º CEB, o 2.º CEB, o 3.º CEB e o CEF, estando estes divididos por vários blocos. Ao entrar para a Instituição, existem dois portões principais, um para a entrada e saída das crianças do Jardim de Infância e do 1.º CEB, que partilham o mesmo bloco, que se localiza do lado direito da organização socioeducativa, e outro para a entrada e saída das crianças dos restantes ciclos de ensino.

Quanto à **estrutura organizacional do JI**, é de realçar que, sendo um edifício partilhado com o 1.º CEB, o JI encontra-se no piso térreo e o 1.º CEB no piso superior. Ao entrar pela porta do JI, de acesso às famílias e às crianças, encontra-se, de frente, a sala das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), que acolhe as crianças nos períodos que antecedem e sucedem as cinco horas letivas diárias. Seguindo-se

---

<sup>1</sup> “O período da tarde inicia-se com a conclusão da tarefa que iniciámos no dia do passeio pela rua da escola, no qual foi efetuado um registo do que as crianças iam observando. Assim, hoje foi necessário fazermos a contagem dos elementos observados, de modo a relembrar os mesmos e em que quantidade os observámos. Constatou-se que, durante o passeio, o elemento mais observado foi o autocarro, sendo vistos trinta, num curto espaço de tempo” (NC n.º 5 de 14 de novembro de 2022).

pelo corredor, à direita encontramos as quatro salas de JI, bem como duas casas de banho que são partilhadas, uma pelas salas 1 e 2 e outra pelas salas 3 e 4. É de realçar que cada sala tem a capacidade para receber vinte e cinco crianças, no entanto, apenas uma das salas contém este número de crianças, dado que as outras três salas integram crianças abrangidas pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, pelo que os grupos são constituídos por vinte crianças. Do lado esquerdo, acompanhando o corredor, encontra-se o espaço exterior, com quatro portas de acesso, uma por sala. No fim do corredor, é possível encontrar, ainda, uma casa de banho adequada para pessoas com mobilidade reduzida, uma sala de reuniões, com duas casas de banho para os/as profissionais e com vários cacifos, uma sala que contém um quadro interativo e, por último, uma outra porta de acesso aos/às profissionais.

No mesmo edifício, do lado direito à porta que dá acesso às famílias e às crianças, encontra-se o ginásio. Do lado oposto à porta que dá acesso ao JI, existem umas escadas, bem como um elevador, que possibilitam a passagem para o refeitório e para o 1.º CEB. Relativamente ao ginásio, é de realçar que este é partilhado pelos vários ciclos de ensino, no entanto, é dada prioridade ao Jardim de Infância e ao 1.º CEB, uma vez que partilham o mesmo edifício. Quanto ao refeitório, este é gerido pela Junta de Freguesia e é utilizado, igualmente, por todos os ciclos de ensino. É de realçar que os funcionários do refeitório cooperam com a equipa educativa, circulando pelas mesas, colaborando, também, na celebração de festividades<sup>2</sup>. O mesmo acontece com a biblioteca do estabelecimento educativo, uma vez que esta se encontra acessível a todos. É de destacar, ainda, a existência de um auditório, que pode ser, também, usado pelas crianças do JI, sendo necessário efetuar reserva para o uso deste espaço.

No que concerne às **ofertas educativas**, segundo o PEA, a componente não letiva das Atividades de Animação e de Apoio às Famílias (AAAF) é assegurada pela Junta de Freguesia. Como forma de promover as relações com a comunidade, a Instituição tem vindo a desenvolver vários projetos com a mesma, entre os quais se encontram em vigor: o Projeto Brincar ao Desporto; o Projeto Música no Jardim; e o Projeto Ciência a Pares. O primeiro, dinamizado pela Junta de Freguesia, ocorre uma vez por semana, à sexta-feira de manhã, com dois grupos de crianças de cada vez,

---

<sup>2</sup> “As crianças chegam ao refeitório e encontram pratos de Halloween.

- “Está aqui um olho” – dizem várias crianças apontando para o centro do prato, onde estava uma rodela de pepino e uma azeitona.

- “A gelatina tem um dedo. É uma goma” - dizem também, querendo tocar na mesma” (NC n.º 4 de 31 de novembro de 2022).

tendo como objetivo proporcionar às crianças condições para a prática de atividades e jogos que lhes permitam desenvolver a sua expressão motora, de forma simples e lúdica, privilegiando sempre o brincar. O segundo é proporcionado pela Associação de Pais e ocorre, duas vezes por semana, durante o período da tarde, à terça-feira para as salas 1 e 4 e à quinta-feira para as salas 2 e 3, numa sala de cada vez, com o intuito de levar as crianças a compreender as várias particularidades da Música. Por último, o Projeto Ciência a Pares é proporcionado pelo Departamento de Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB e ocorre durante o ano letivo, podendo estas recorrer ao dossiê que tem vindo a ser construído e que contém inúmeras atividades experimentais realizadas pelas docentes em anos anteriores. Este projeto visa, segundo a ficha de apresentação do mesmo, colmatar a necessidade apontada pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) no relatório de avaliação externa, melhorando a componente prática e experimental das Ciências.

O agrupamento onde a organização educativa está inserida apresenta, também, alguns **serviços especializados**, entre os quais se destacam: uma docente de Educação Especial, que dá resposta às crianças abrangidas pelo Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho; uma psicóloga; uma assistente social; e uma professora bibliotecária. Para além disso, é de realçar que são estabelecidos vários protocolos e parcerias com outras instituições, sendo de destacar como fortes parceiros do JI: a Junta de Freguesia; a Associação de Pais; e a Escola Superior de Educação de Lisboa.

Ao pertencer a um agrupamento de escolas, o presente JI partilha os seus valores e princípios educativos com o mesmo, dando, portanto, primazia às relações existentes entre os/as profissionais, nomeadamente, os/as educadores/as de infância e as crianças, bem como às interações entre todos os agentes da comunidade educativa. Tendo como **princípios orientadores**, o saber fazer, o saber ser/estar e considerando a função social que um estabelecimento de ensino possui, é realmente importante considerar um conjunto alargado de agentes, de entre os quais, fazem parte as crianças. Assim, a **visão** deste agrupamento passa por oferecer “à comunidade um serviço de qualidade, através da interação positiva e colaborativa de todos os agentes da comunidade educativa” (PEA, 2017, p.12). Quanto à sua **missão**, é de realçar que existe um esforço por parte do agrupamento, no sentido de diversificar a oferta educativa, adequando-a às características dos indivíduos que constituem a população escolar, promovendo os seus direitos, através de um exercício de cidadania. Desta forma, torna-se extremamente importante valorizar uma atitude de solidariedade para com o outro,

incentivando o espírito de cooperação. Além disso, pretende-se fomentar a autonomia e o gosto por adquirir novos conhecimentos.

Assim sendo, os **valores** que estão na base deste agrupamento de escolas, vão ao encontro da sua missão, uma vez que se procura valorizar: a cidadania; o respeito pela diferença; a responsabilidade; a autonomia; o empenho; a tolerância; a solidariedade; e a excelência (PEA, 2017). Ao possuir este conhecimento acerca dos princípios orientadores, da visão e da missão pelo qual se rege o estabelecimento educativo no qual realizei a PPS II, consegui mais facilmente adequar a minha prática pedagógica, no sentido de ir ao encontro dos mesmos, reforçando o trabalho que tinha vindo a ser desenvolvido. Considero, ainda, que os valores definidos correspondem aos que eu privilegio, uma vez que os mesmos garantem o respeito pelo próximo, a participação ativa de todos, vivências democráticas, a igualdade de oportunidades, a equidade, permitindo que as crianças possam ser elas próprias e ter um papel ativo no seu próprio processo educativo. De acordo com Vasconcelos (2007),

o jardim-de-infância, formando as crianças a nível pessoal e social, educando o seu sentido ético e estético, prepara-as para uma efectiva prática de cidadania: aprendem a importância do respeito, como é difícil negociar diferentes pontos de vista mantendo a amizade, aprendem acerca da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre os sexos, da diversidade de culturas, da importância de cuidar do ambiente e da saúde, interiorizando um sentido de responsabilidade social (p.113).

### **2.3. “Os/as adultos/as que transformam o JI” – a equipa educativa**

Sendo o trabalho de equipa um aspeto fundamental, tanto ao nível do funcionamento da própria organização educativa, como na garantia do bem-estar das crianças, torna-se extremamente importante refletir acerca do mesmo, caracterizando os profissionais que trabalham no JI e que compõem a equipa educativa. Assim sendo, é de realçar que a equipa educativa é constituída por quatro educadoras de infância e por quatro assistentes operacionais (AO), que se distribuem pelas quatro salas, acompanhando as crianças durante todo o ano letivo. Considerando que uma equipa educativa é composta por todos os elementos que, de alguma forma, têm impacto no processo educativo da criança, é de considerar que dela fazem parte, também, a docente de Educação Especial e os/as docentes externos envolvidos nos projetos com

a comunidade, que estão em vigor, podendo, até, alargar-se aos elementos responsáveis pelas AAAF.

De acordo com as observações realizadas e as notas de campo elaboradas (NC), pode constatar que o trabalho de equipa se alarga a vários níveis. Relativamente ao trabalho colaborativo entre as várias educadoras, este era visível, quer ao nível da partilha de recursos<sup>3</sup>, quer ao nível de algumas propostas que eram pensadas e postas em prática em conjunto, no sentido de envolver as crianças das quatro salas<sup>4</sup>.

Através de conversas informais com a educadora, pude constatar que se realizavam reuniões formais uma vez por mês, existindo outras reuniões informais ao longo de cada mês, sempre que existisse essa necessidade, de modo a articularem, entre si, informações importantes ou a prepararem algum evento/festividade em comum. Para além disso, a educadora informou-me que existiam, ainda, duas horas, divididas por dois dias da semana, de componente não letiva. Assim, um dos dias destinava-se à supervisão das AAAF, estando as educadoras disponíveis para ajudar os responsáveis pelas mesmas na resolução de eventuais problemas. Já o outro dia destinava-se às reuniões entre as educadoras ou realização de trabalho autónomo.

Relativamente às informações discutidas nas reuniões das educadoras, é de realçar que estas eram partilhadas com as AO's, com o intuito de estas estarem também ocorrentes das mesmas, podendo cooperar e entreajudar-se, de modo a existir coerência na ação educativa. A educadora cooperante informou-me, ainda, de que o departamento reúne, igualmente, uma vez por mês e que, caso exista algum problema no Jardim de Infância, a representante do mesmo assume a função de fazer a articulação das informações com a coordenação do estabelecimento ou com a direção.

No que se refere à docente de Educação Especial e aos/às docentes envolvidos nos projetos com a comunidade, pude observar que há um trabalho de partilha, especialmente, com as educadoras, no sentido de partilharem informações relevantes acerca dos progressos das crianças, podendo até analisar casos de possíveis sinalizações. Relativamente à docente de Educação Especial, é importante realçar que esta está presente durante três dias por semana (terça, quarta e quinta) no Jardim de Infância. Quanto aos responsáveis pelas AAAF, é de constatar que existe, igualmente,

---

<sup>3</sup> “A educadora conta a história “Bruxa, bruxa, vem à minha festa” de Arden Druce e Pat Ludlow, através do teatro Kamishibai. Este recurso foi emprestado pela educadora da sala 4” (NC n.º 5 de 31 de outubro de 2022).

<sup>4</sup> “Para celebrar o dia do *Halloween*, prepara-se um lanche partilhado no espaço exterior com as crianças das outras salas do JI” (NC n.º 6 de 31 de outubro de 2022).

uma partilha de informações, no sentido de fazer, muitas vezes, a ligação entre as famílias, a educadora e a AO de cada sala. Além disso, era notória a existência de uma articulação entre o trabalho que era realizado, promovendo-se atividades em conjunto. É de realçar que este serviço é assegurado por monitores/as que trabalham para a Junta de Freguesia da localidade, existindo uma supervisão dos mesmos por parte das educadoras.

### 2.3.1. A equipa educativa da sala 3

Chegando à sala 3, é possível destacar que a equipa educativa da mesma é constituída por uma Educadora de Infância e por uma Assistente Operacional (AO). Apesar de as mesmas assumirem diferentes funções, pude perceber que existe um grande respeito entre ambas, sendo notório o *trabalho cooperativo e de entreajuda*, bem como a *boa comunicação* existente, partilhando entre si, informações relevantes, quer relativas ao contexto socioeducativo, quer relativas às crianças. É de realçar que existia, também, uma partilha das próprias planificações semanais por parte da educadora, o que permitia uma maior coerência no modo de ação e preparação para os momentos previstos<sup>5</sup>. Através de conversas informais, pude compreender qual a formação que a equipa educativa possui. Neste sentido, é de destacar que a educadora exerce este cargo há vinte e dois anos, estando pelo sexto ano consecutivo na organização socioeducativa em questão. Quanto à sua formação, é de constatar que a mesma possui uma licenciatura em Educação de Infância, uma pós-graduação em Sociologia da Infância e um mestrado em Intervenção Precoce. Já a assistente operacional, esta exerce este cargo há quatro anos, tendo iniciado o seu quinto ano consecutivo no JI. Ambas têm vindo a trabalhar em equipa ao longo destes anos, pelo que acompanharam, também, no ano letivo anterior, oito crianças do grupo. No que concerne à formação da AO, é de realçar que esta concluiu o 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Relativamente ao modelo pedagógico utilizado na sala 3, a educadora partilhou comigo que segue, maioritariamente, o Movimento da Escola Moderna (MEM). Assim sendo, é de realçar que as suas intenções vão ao encontro do mesmo, assumindo como prioridade a aquisição de autonomia e a participação das crianças, considerando a voz

---

<sup>5</sup> “Enquanto as crianças brincam no espaço exterior, planifico com a educadora a semana seguinte, definindo, em conjunto, como se irá organizar a semana e quais os momentos que eu poderei planificar e dinamizar. A educadora partilha, também, a planificação com a AO” (NC n.º 2 de 26 de outubro de 2022).

que as mesmas possuem, fomentando um exercício de cidadania. Além disso, a educadora mencionou que, numa primeira fase, as suas intenções passavam, maioritariamente, pela aquisição e compreensão das regras e funcionamento da sala, bem como da rotina, uma vez que chegaram doze crianças novas à sala 3. É de constatar, ainda, que a avaliação é feita, através da realização de portefólios, existindo também avaliações intercalares e semestrais das crianças, do grupo e de todo o processo educativo, de acordo com o previsto no Documento dos Critérios Específicos de Avaliação do Pré-Escolar deste Agrupamento.

### 2.3.2. “Os/as adultos/as que melhor conhecem as crianças” - as famílias das crianças

Segundo Ferreira (2004), “a família constitui-se como o nexus de todas as instituições” (p.65). Considerando que as famílias são elementos fundamentais na vida das crianças, importa conhecer as mesmas, não para fazer juízos de valor ou criar rótulos, mas sim para compreender as ações das crianças e para existir, também, uma adequação ao nível da comunicação e no modo como estas são envolvidas. Deste modo, torna-se fundamental compreender que as crianças trazem consigo determinadas vivências e valores, que vão ao encontro da cultura que lhes é passada pelas suas famílias e pelo meio em que estão inseridas.

Relativamente à tipologia familiar (cf. Anexo A), é de realçar que a maioria das famílias apresenta uma estrutura nuclear, existindo, no entanto, duas famílias monoparentais e duas que apresentam situações distintas. Destas duas últimas, uma das crianças está integrada numa Instituição de Acolhimento. No que se refere ao número de irmãos das crianças da sala 3, pode constatar que treze das crianças têm irmãos/irmãs, sendo que as restantes sete não tem nenhum irmão/irmã. A maioria das crianças que tem irmãos/irmãs apresenta apenas um/a irmão/irmã, à exceção do Francisco e da Hanna que têm dois. Os/as irmãos/irmãs da maioria das crianças são mais velhos/as, sendo que apenas o Valentim e o Simão têm irmãos/irmãs mais novos. Das treze crianças, oito têm irmãos/irmãs inseridos/as no mesmo estabelecimento educativo e duas têm irmãos/irmãs no mesmo agrupamento.

Assim, tornou-se também importante caracterizar o nível de escolaridade e as profissões das famílias (cf. Anexo B), de modo a adequar-se a comunicação e a compreender-se de que forma as famílias podem ser incluídas, bem como participar no processo educativo das crianças. Quanto ao **nível de escolaridade** das famílias, é de

realçar que este varia bastante entre o 3.º CEB e o Mestrado, verificando-se o mesmo número de elementos, quer com a escolaridade até ao 3.º CEB, quer com o secundário concluído. No que concerne ao ensino superior, é de realçar que a maioria possui uma licenciatura. Tendo por base as **profissões das famílias**, que são bastante distintas entre si, foi possível caracterizá-las como pertencentes a uma condição social média, existindo quatro pessoas que se encontram em situação de desemprego. Um outro aspeto bastante relevante é relativo à **nacionalidade das famílias**, pois, apesar de a maioria ter nacionalidade portuguesa, existem oito famílias cujos elementos que constituem as mesmas possuem outra nacionalidade. Das oito famílias, três apresentam nacionalidade brasileira, uma é de nacionalidade romena, duas apresentam dupla nacionalidade e existe uma família em que apenas um dos elementos possui outra nacionalidade.

Posto isto, importa desenvolver uma boa comunicação entre a escola e as famílias, para que partilhem informações entre si, que lhes permitam conhecer melhor as crianças, bem como as práticas que ocorrem diariamente e para que possa existir alguma coerência no modo de agir, respeitando-se, ao mesmo tempo, as várias culturas existentes. “Quando profissionais e pais comunicam eficazmente, é mais fácil desenvolver relações de confiança, pois existe maior proximidade e uma melhor compreensão de dificuldades, papéis e objetivos mútuos” (Mata & Pedro, 2021, p.34).

Assim sendo, partindo das observações realizadas, é de realçar, desde já, que houve uma grande tentativa por parte da equipa educativa em promover essa relação, na medida em que se verificava a existência de uma partilha de dificuldades, tentando compreender se os comportamentos das crianças no JI se assemelhavam ou se distanciavam daqueles que ocorriam nas suas casas, junto das suas famílias. Para tal, a educadora disponibilizava um dia por mês para reunir com as famílias, caso estas necessitassem, ou, em caso de maior urgência, combinava com a respetiva família um dia para partilharem determinado aspeto que pudesse ser mais preocupante.

Neste sentido, de modo a estreitar a comunicação entre o JI e as famílias<sup>6</sup>, a educadora utilizava a plataforma *Classroom* para partilhar informações importantes, fazendo um balanço de cada semana, com uma breve descrição dos momentos/atividades principais que ocorreram, acompanhados de fotografias dos

---

<sup>6</sup> “Ao fazer o registo das suas ideias, o João comenta que os pais veem as fotografias que a educadora coloca na *Classroom*” (NC n.º 4 de 10 de novembro de 2022).

mesmos. Esta plataforma contava com a equipa educativa, incluindo-me com a minha chegada à sala 3, de modo que as famílias também me pudessem conhecer melhor. Apesar de haver um esforço por parte da educadora, para que todas as famílias estivessem presentes e acompanhassem a plataforma, apenas as famílias de treze crianças aderiram à mesma. A par da plataforma, a educadora recorria ao email para transmitir informações mais diretas, nomeadamente, para pedir o contributo das famílias para alguma atividade. É de realçar que foi, também, elegida uma representante das famílias, procurando-se que esta reforçasse as informações junto destas e funcionasse como elo de ligação à Associação de Pais, representando os interesses e necessidades das crianças da sala 3.

Relativamente à participação das famílias, verificou-se que as mesmas se mostravam bastante participativas quando lhes era pedida a sua colaboração ao nível prático, enviando objetos ou materiais solicitados. Quanto à minha relação com as mesmas, foi crucial desenvolver uma relação de proximidade, integrando-as na minha prática, promovendo a sua participação através de desafios, como é exemplo o desafio da família, que surgiu como forma de adquirir um maior conhecimento acerca das famílias e das crianças<sup>7</sup>, desafiando-as a enviar objetos que fossem importantes em determinados contextos/situações. Além disso, fui comunicando com as mesmas, através da plataforma *Classroom* (Anexo C), promovendo também a sua colaboração e os seus contributos para o projeto e atividades realizadas.

#### **2.4. “Uma sala composta por diferentes personalidades” – as crianças da sala 3**

Por meio da observação, da escuta ativa e do diálogo, pude ir conhecendo o grupo, que *tão bem me recebeu e acolheu* e cada uma das individualidades que compõe o mesmo, bem como as suas características, interesses, dificuldades e potencialidades, acompanhando os seus progressos. Por meio de conversas informais com a equipa educativa, pude fazer uma troca de informações relevantes acerca das crianças, enriquecendo e alargando o conhecimento que possuía das mesmas. Este

---

<sup>7</sup> “Questionei as crianças sobre os objetos que estas tinham trazido de casa, de encontro ao desafio que propus às famílias, no sentido de as conhecer melhor. As crianças mostram os objetos que trouxeram, falando sobre eles, lemos as descrições que as famílias escreveram para acompanhar os objetos e as crianças, por meio das interações, puderam conhecer melhor as outras crianças e as suas famílias” (NC n.º 3 de 3 de novembro de 2022).

conhecimento que fui adquirindo ao longo de toda a Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) foi crucial para que pudesse adequar a minha prática educativa, indo ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, permitindo-me também construir e definir as minhas próprias intencionalidades.

O grupo de crianças da sala 3 era constituído por vinte crianças, no entanto, uma das crianças encontrava-se fora do país de férias no país de origem. No dia em que me apresentei às crianças, estas também o fizeram, apresentando-se, dizendo o seu nome e a sua **idade**. Deste modo, pude verificar que a criança mais nova do grupo, a Luísa, tinha ainda três anos e que a criança mais velha, o Francisco, tinha seis anos. As restantes crianças apresentavam idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos (cf. Anexo D). Um aspeto que caracterizava, também, o grupo era o facto de existir mais meninos do que meninas, sendo que treze crianças são meninos e sete são meninas. Para além disso, existem duas crianças ao abrigo do Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho. O Francisco M. que apresenta uma paralesia espástica unilateral esquerda (hemiparesia), sendo acompanhado pela especialidade de Terapia Ocupacional e Fisiatria. É de destacar que esta criança é, ainda, seguida no Centro de Paralisia Cerebral. O Lorenzo apresenta uma perturbação da linguagem com défice de atenção e um atraso de desenvolvimento motor. Ambas as crianças são acompanhadas pela especialidade de Terapia da Fala. Quanto à **nacionalidade** das crianças, foi possível constatar que a maioria das crianças são portuguesas, no entanto, existem cinco crianças brasileiras e, ainda, uma com dupla nacionalidade, brasileira e holandesa.

Relativamente ao **percurso institucional** das crianças da sala 3, é de realçar que apenas oito frequentaram o Jardim de Infância em questão, sendo que as restantes doze chegaram pela primeira vez, este ano letivo, à sala 3. É de destacar que destas doze crianças, apenas uma frequentou anteriormente a Creche, sendo que as restantes tinham frequentado outro Jardim de Infância. Assim sendo, os primeiros meses destinaram-se a um período de adaptação, quer para as crianças, quer para a própria equipa educativa, de modo que estas se pudessem conhecer, sendo fundamental que existisse uma resposta para os interesses e necessidades de todas as crianças.

No que se refere à **autonomia** das crianças, é de constatar que estas revelaram ser autónomas, quer nos momentos de higiene, quer no espaço da sala, no entanto, foi necessário investir na compreensão das rotinas, dado que a maioria das crianças se encontrava pela primeira vez neste contexto socioeducativo, pelo que a gestão da rotina constituía uma das suas maiores dificuldades. As práticas da educadora privilegiaram a

aquisição da autonomia por parte das crianças, sendo valorizada a voz que as mesmas possuem e transmitidos valores de uma vivência democrática, tal como é possível verificar através da nota de campo n.º 3 do dia 27 de outubro de 2022, em que

a educadora propõe que as crianças realizem uma votação para decidirem qual a sala a que vão apresentar o seu teatro *Este é o lobo*. Cada criança vota numa das salas e, através das contagens, percebem que a sala que obteve mais votos é a sala 4.

Quanto à alimentação, foi possível verificar que as crianças se encontravam, ainda, a desenvolver a sua autonomia, tendo alguma dificuldade em iniciar a refeição<sup>8</sup>, nomeadamente, o almoço, sendo que algumas chegavam mesmo a pedir a ajuda à pessoa adulta. Além disso, as crianças referiam, muitas vezes, que não gostavam de vários alimentos, principalmente, dos legumes. A equipa educativa incentivava as crianças a provar os alimentos, para que estas pudessem realmente perceber se gostavam ou não dos mesmos.

Uma outra dificuldade apresentada pelo grupo de crianças da sala 3, refere-se à gestão de conflitos, nomeadamente, no espaço exterior com a gestão dos triciclos, no sentido em que solicitavam com frequência a ajuda da pessoa adulta. As crianças demonstraram, também alguma dificuldade no conhecimento das regras de outros jogos, sendo sempre difícil a escolha dos mesmos, dado que cada uma tinha uma ideia diferente<sup>9</sup>.

No que se refere às potencialidades do grupo, é de realçar a criatividade e o empenho das crianças nas tarefas que se dispunham a realizar, procurando explorar os seus interesses. Além disso, as crianças *mostraram-se bastante participativas*, realizando diversas partilhas em grande grupo e colaborando na tomada de decisões. As crianças *demonstraram, também, uma boa capacidade de comunicar com o outro*, interagindo com os pares. O grupo *demonstrou ter um interesse particular pela*

---

<sup>8</sup> “As crianças, de um modo geral, *demonstram dificuldade* em começar a comer, demorando a pegar na colher e a colocá-la dentro da sopa” (NC n.º 6 de 27 de outubro de 2022).

<sup>9</sup> As crianças brincam pelo espaço, no entanto, grande parte das mesmas demonstra vontade em brincar com os triciclos existentes. Surgem, assim, vários conflitos entre as crianças das quatro salas. Algumas tentam já combinar soluções com as outras crianças para resolver os conflitos, mas há outros que continuam no triciclo ou não respeitam o acordo, pelo que várias crianças se dirigem a mim, tristes e chateadas. (...) Durante o jogo surgem novamente vários conflitos entre as crianças, uma vez que nem todas respeitam as mesmas regras” (NC n.º 5 de 27 de outubro de 2022).

exploração das Expressões Artísticas, possuindo uma grande vontade de movimentar o seu corpo.

As crianças da sala 3, para além das cinco horas letivas diárias, frequentavam, ainda, as **AAAF**, maioritariamente, entre o período das 15h às 17h<sup>10</sup>, no entanto, algumas crianças frequentavam também estas atividades no período das 8h às 9h. Apenas uma criança do grupo, a Yasmin, não se encontrava inscrita nas AAAF, pelo que era a única criança que permanecia no Jardim de Infância apenas durante o período letivo diário.

## **2.5. “Um espaço de descoberta e exploração” – o ambiente educativo**

A organização do ambiente educativo, não só faz transparecer as intenções do/a educador/a de infância e a dinâmica do grupo, como se trata de um elemento de extrema importância que pode facilitar ou inibir as ações e aprendizagens das crianças. Assim sendo, é fundamental que o/a adulto/a priorize a organização prévia dos espaços e tempos, envolvendo as crianças no processo, de modo que estas possam participar ativamente no processo de tomada de decisões, garantindo que a organização dos espaços e tempos vão ao encontro dos seus interesses e necessidades. Segundo Ferreira (2004), “a organização prévia de espaços, tempos e actividades pelo adulto, visando a cooperação e a acção colectiva, torna-se central, constituindo-se numa estratégia para criar um ambiente de acção com um mínimo de estabilidade, regularidade, continuidade e previsibilidade” (p.98).

Assim sendo, o/a educador/a de infância assume um papel de extrema importância no que se refere à organização do ambiente educativo, nomeadamente, do espaço da sala, devendo questionar-se acerca das funções, finalidades e utilização com o intuito de compreender qual será a melhor organização. Além disso, é fundamental que este/a reflita de forma constante acerca dos mesmos, compreendendo e garantindo que estes possam ser modificados, não possuindo uma organização estanque. Desta forma, permite-se que o ambiente educativo acompanhe a evolução do grupo de crianças, respondendo às novas necessidades e interesses que vão surgindo, contando também com a sua ajuda, no sentido de promover modificações que sejam pensadas,

---

<sup>10</sup> “As crianças realizam depois um momento de higiene e vão para as AAAF, existindo duas crianças que vão para casa” (NC n.º 4 de 26 de outubro de 2022).

discutidas e negociadas por todos. De acordo com o MEM, modelo curricular pelo qual a prática da educadora cooperante se rege, a organização e gestão participada dos tempos e espaços é crucial, pelo que deve ser privilegiada (Niza, 2013). Deste modo, defende-se que deve existir uma “coerência ética na escolha dos materiais, dos processos e das formas de organização” (p.145), com o intuito de melhor os adequar às regras e objetivos instituídos por meio de práticas democráticas, privilegiando o diálogo, a autonomia, as relações e as aprendizagens.

### 2.5.1. Organização dos espaços do JI

Importa agora refletir sobre o modo como se encontravam organizados os espaços existentes no JI, nomeadamente, aqueles que fizeram diariamente parte da PPS II. Neste sentido, refiro-me, essencialmente, à sala 3, à casa de banho utilizada pela sala 3 e partilhada com a sala 4, ao espaço exterior, ao refeitório que, como referi anteriormente, é partilhado pelos vários ciclos de ensino do estabelecimento educativo e à sala das AAAF.

Deste modo, começo por focar-me na organização da sala 3 (cf. Anexo E), uma vez que o espaço da sala era muito utilizado pelo grupo, sendo no mesmo que ocorria a maioria das atividades realizadas, podendo as crianças interagir entre si, ficando a conhecer-se melhor. Era, ainda, no espaço da sala que ocorria grande parte da rotina diária estabelecida. Ao entrar na sala 3, foi possível observar do lado esquerdo a zona dos cabines, onde as crianças penduravam os seus pertences, nomeadamente, os seus casacos e mochilas, assim que chegavam à sala. Era neste espaço que as crianças guardavam, também, os seus sapatos da ginástica, necessários para o Projeto “Brincar ao Desporto”, que ocorria à sexta-feira. Em frente à porta de entrada, era possível observar a luz que a sala recebia, dada a existência de duas grandes janelas que ocupavam uma das paredes da sala, com vista para os outros edifícios que compõem o estabelecimento educativo.

A sala encontrava-se dividida por áreas básicas de atividades (Anexo F), sendo estas: i) a Área Polivalente, onde as crianças se sentavam nas bolas dispostas no chão, em roda, para as reuniões em grande grupo; ii) a Área do Faz-de-Conta, que contém uma cozinha com diversos utensílios, uma mesa redonda com três bancos, bonecos, alguns fatos, disfarces e acessórios, marionetas de luva e de dedo, bem como um pequeno *castelet*; iii) a Área dos Jogos, com vários puzzles e jogos diversos; iv) a Área das Artes Plásticas, com três mesas com cadeiras ao seu redor, com acesso a canetas,

lápiz, folhas, materiais de recorte e colagem e plasticina; v) a Área da Matemática e das Ciências, com vários jogos de matemática, materiais naturais, lupas, materiais experimentais, outros materiais potenciadores de experiências (animais, pilhas, ímanes, entre outros) e onde se encontrava a Floco (tartaruga da sala) com o seu aquário; vi) a Área da Biblioteca, que contém um sofá, uma mesa de apoio e uma estante com vários livros; vii) a Área da Pintura, com vários copos com tintas e pincéis, um cavalete de quadro duplo e um lavatório de apoio; viii) a Área da Escrita, com folhas, materiais de escrita, jogos com letras e carimbos; ix) a Área das Construções, com diferentes materiais de construção (peças de *Lego*, palhinhas e conectores, quadrados com íman, entre outros), animais, diferentes tipos de bolas e vários instrumentos musicais. É de realçar que, segundo uma conversa informal com a educadora, existe uma verba por semestre, para comprar novos materiais que estejam a fazer falta, pelo que a educadora decide os mesmos tendo em consideração os interesses e necessidades das crianças, bem como as suas intenções.

Por meio das observações e registos efetuados, foi possível constatar que todos os materiais presentes nas várias áreas eram de fácil acesso às crianças, promovendo a sua utilização, de forma autónoma, pelas mesmas. Era, ainda, notória a preocupação da equipa educativa, no sentido de garantir espaços e materiais de qualidade, que fossem desafiadores para as crianças. Além disso, é de realçar que os materiais se encontravam identificados por uma imagem e pela respetiva palavra, de modo a serem facilmente identificados pelas crianças.

No que concerne às áreas acima mencionadas, é de destacar que estas se encontravam, de igual modo, identificadas, existindo também uma folha com vários quadrados para as crianças colocarem o seu cartão na área onde queriam brincar. Deste modo, as crianças conseguiam compreender se o limite já tinha sido atingido e/ou se podiam integrar-se numa determinada área. A educadora explicou-me que, no início do ano letivo, as crianças participaram no processo de tomada de decisão acerca do limite de crianças que podia estar em cada área.

A sala 3 apresentava algum mobiliário que estava presente, tanto nas áreas, como para dar auxílio a documentos das crianças, como é exemplo, o móvel que continha as suas pastas e portefólios. Junto à área do faz-de-conta, existia, ainda, uma pequena divisão separada por uma porta, destinada à arrumação de diversos materiais. No espaço da sala 3 foi, ainda, visível a presença frequente das famílias, uma vez que as crianças, nas suas brincadeiras, protagonizavam e (re)construíam/interpretavam as

suas vivências que ocorriam, nomeadamente, no seu contexto mais próximo, a sua casa (Ferreira, 2011). A presença das famílias podia, também, ocorrer, através da sua presença física ou do envio de determinados objetos que eram importantes para si e para as crianças, podendo estes ser depois expostos na sala.

Com a realização do projeto “As crianças brincam ou trabalham?” foi necessário compreender, junto das crianças, qual o melhor espaço para se constituir como a área do projeto. Assim, ficou definido que a nova área da sala, seria junto à entrada da mesma, uma vez que existia uma parede vaga e uma mesa de apoio. Além disso, dado o interesse das crianças por marionetas foi inserido na Área do faz-de-conta, um pequeno *castelet*. É de constatar que as áreas mais mobilizadas pelas crianças eram a área do faz-de-conta, a área das construções e área das Artes Plásticas, sendo que a menos utilizada era a área da Matemática e das Ciências.

Segundo Niza (2013), as paredes da sala devem ser utilizadas como “expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se reveem nas suas obras” (p.151). Assim sendo, é de realçar que existia a preocupação, por parte da equipa educativa, em expor as produções das crianças, bem como um *entusiasmo* por parte do grupo ao ver as mesmas expostas, fazendo comentários, ao identificá-las. Além disso, era através das paredes que se expunham vários instrumentos de pilotagem que iam ao encontro do MEM, ajudando, tanto o/a educador/a, como as crianças, a planificar, gerir e avaliar o desenrolar dos dias no JI. São exemplos destes instrumentos: i) o Mapa Mensal de Presenças; ii) o Calendário Mensal e o Quadro da Data; iii) o Mapa do Tempo; iv) o Mapa do Contar, Mostrar e Escrever; v) o Plano do Dia; vi) o Quadro das Tarefas; vii) o Mapa dos Aniversários. À exceção do último, estes instrumentos encontravam-se reunidos num painel de cortiça que ocupava uma parede central da sala, que ficava junto à área polivalente. O último encontrava-se exposto na parede do lado, junto à área da Escrita.

O Mapa Mensal de Presenças correspondia a uma tabela de dupla entrada, em que, num dos lados, se encontravam os nomes das crianças, juntamente com as respetivas fotografias e, no outro, os dias do respetivo mês. Através deste mapa, as crianças podiam registar a sua presença, compreendendo o número de dias que vieram à organização socioeducativa e os que não estiveram presentes, ajudando-as a adquirir alguma conceção do tempo (Niza, 2013).

O Calendário Mensal servia, essencialmente, para as crianças marcarem os dias importantes que iam ocorrer durante o mês, como é exemplo, alguma festividade ou

evento. O Quadro da Data constituía uma forma de as crianças mobilizarem os números correspondentes aos dias, os meses e o ano em que estavam mobilizando, de forma implícita, a matemática. O Mapa do Tempo servia para as crianças fazerem, diariamente, o registo da situação meteorológica que se verificava.

O Mapa do Contar, Mostrar e Escrever era um instrumento semanal que ajudava a gerir as partilhas feitas, em grande grupo, pelas crianças e pelas pessoas adultas, tendo estas de colocar o seu nome na folha, no caso de quererem fazer alguma partilha. Deste modo, tanto as crianças, como a equipa educativa, conseguiam ter acesso ao número de vezes que cada criança quis fazer uma partilha durante determinada semana e, por exemplo, quem nunca escreveu o seu nome.

O Plano do Dia ajudava as crianças a pensarem sobre o que queriam fazer ao longo do dia, participando na planificação e organização do mesmo. Este plano encontrava-se dividido em três partes, sendo uma relativa às tarefas que iriam fazer, outra para registar quem iria fazer as tarefas mencionadas e uma última para realizarem a avaliação das tarefas, podendo utilizar cores para distinguir as tarefas concluídas das que não chegaram a fazer, assim como das que tiveram início, mas que não terminaram.

O Quadro das Tarefas apresentava tarefas associadas a momentos da rotina diária estabelecida que eram da responsabilidade das crianças (tocar o sino, marcar a data, marcar o tempo, marcar as faltas, dar o leite, dar os toalhetes, fazer a fila, cuidar da tartaruga e ser presidente), sendo que, semanalmente, cada criança escolhia a tarefa que queria fazer, sendo atribuídos dois responsáveis por tarefa.

O Mapa dos Aniversários dividia-se pelos vários meses do ano, que se encontravam por ordem, estando cada criança no respetivo mês em que celebra o seu aniversário. Desta forma, as crianças podiam adquirir, também, algumas noções temporais.

Relativamente aos outros espaços mencionados, é de realçar que as crianças da sala 3, como já foi referido, partilhavam a casa de banho com as crianças da sala 4, partilhando assim o espaço dos seus momentos de higiene. No entanto as crianças só costumavam entrar na casa de banho quando as crianças da outra sala já estavam a sair deste espaço. O refeitório e o espaço exterior eram, também, espaços de partilha, onde as crianças podiam interagir entre si, desenvolvendo-se socialmente. Por fim, é de realçar que a utilização dos vários espaços pressupunha um conjunto de regras que se encontravam, mais, ou menos, explícitas.

### 2.5.2. Os tempos e a rotina do JI

“A organização da rotina diária e semanal estrutura os ambientes de vida em que participamos e nos desenvolvemos enquanto seres humanos” (Folque & Bettencourt, 2018, p.129). Considerando o tempo enquanto um *organizador básico*, é importante que a sua organização seja definida, juntamente com o grupo, de modo a ser bem conhecida pelas crianças. Compreender a sequência dos vários momentos que se sucedem ao longo do dia torna-se, assim, fundamental para que a criança se sinta segura e tranquila, uma vez que lhe é possível antecipar, de certa forma, os momentos que se seguem (Rodrigues & Garms, 2007). A organização básica de atividades diárias facilita, ainda, o processo de planificação das propostas de atividades, compreendendo quais os momentos mais adequados para a integração das mesmas. É fundamental destacar, ainda, que a rotina estabelecida deve ser flexível, podendo adequar-se às imprevisibilidades do quotidiano, aos interesses e necessidades das crianças.

Assim sendo, tornou-se fundamental compreender de que forma se encontrava organizado o dia-a-dia das crianças da Sala 3 desta organização socioeducativa, distinguindo os vários momentos que integravam a mesma, sendo estes: i) a chegada das crianças à organização socioeducativa; ii) acolhimento; iii) tempo curricular participado; iv) recreio; v) almoço; vi) tempo de animação curricular; vii) trabalho em projetos/ tempo de trabalho nas áreas da sala; viii) tempo de arrumar/comunicações. Tal como já foi anteriormente mencionado, as crianças demoraram algum tempo a compreender as rotinas, uma vez que existiam muitas crianças novas na sala. Quanto às crianças que já integravam a sala desde o ano letivo anterior, estas demonstravam compreender já bastante bem as rotinas.

Enquanto no período da manhã as crianças brincaram de forma tranquila, não surgindo grandes conflitos, à tarde foi o oposto. As crianças evidenciam, ainda, ter algumas dificuldades ao nível das rotinas e das regras da sala, pelo que a educadora menciona que é fundamental trabalhar e priorizar este aspeto, uma vez que existem muitas crianças novas na sala. As crianças que estão na sala 3 desde o ano passado evidenciam já uma boa compreensão da rotina (NC n.º 4 de 26 de outubro de 2022).

Para facilitar a compreensão da organização da rotina da sala 3, considero fundamental apresentar um dia-tipo, tendo por base as notas de campo que realizei ao

longo da PPS II, podendo ter também melhor percepção das rotinas já estabelecidas (cf. Anexo G).

2.5.3. “Um dia-tipo no JI”: as crianças nos diversos tempos-espços da sala do JI

#### **A chegada das crianças à organização socioeducativa (8h-9h):**

“As crianças vão chegando (...), umas vindas diretamente de casa, outras vindas das AAAF. As crianças que chegam das AAAF chegam ao estabelecimento educativo entre as 8h e as 9h.” (NC n.º 2 do dia 25 de outubro de 2022).

#### **Acolhimento (9h-9h45):**

“A entrada na sala inicia-se às 9h e estende-se até às 9h15, no entanto, algumas crianças, por vezes, chegam um pouco depois das 9h15.” (NC n.º 2 do dia 25 de outubro de 2022). / “As crianças chegam à sala e marcam a sua presença, colocando também o seu nome na folha “Mostrar, contar e escrever”, de modo a realizarem as suas partilhas.” (NC n.º 2 do dia 7 de novembro de 2022). / “Os responsáveis por algumas tarefas iniciais, como marcar o tempo e a data, realizaram as suas tarefas” (NC n.º 2 do dia 4 de novembro de 2022) / “O Francisco pede-me ajuda para encontrar o cartão com o número de bolinhas correspondente ao número do dia em que estamos, de modo a cumprir a sua tarefa de marcar a data” (NC n.º 2 do dia 14 de novembro de 2022). / “As crianças *demonstram vontade* em cantar a canção dos bons dias, pelo que a Hanna quis ser hoje a responsável por dar os bons dias a cada elemento do grupo da sala 3.” (NC n.º 2 do dia 3 de novembro de 2022). / “Após cantarem a canção dos bons dias, a educadora pergunta às crianças o que vamos fazer hoje” (NC n.º 2 do dia 10 de novembro de 2022).

#### **Tempo Curricular Comparticipado (9h45-10h45):**

“A educadora pergunta às crianças se gostavam de fazer uma pesquisa no computador ou em livros para verem o que descobrem (...) Começamos por ver fotografias de aranhas para tentar perceber se a aranha tem ou não boca” (NC n.º 3 do dia 25 de outubro de 2022). / “A educadora sugere que podíamos cozinhar utilizando abóboras, para aproveitar também as que a Clara trouxe, questionando as crianças acerca do que poderíamos fazer. *Podemos fazer sopa com a abóbora ou doce de abóbora* – diz o Francisco” (NC n.º 2 do dia 8 de novembro de 2022). / “Durante o momento de brincadeira pelas áreas da sala, o Gael pede-me para fazer um jogo de

pescar peixes com ele” (NC n.º 3 do dia 8 de novembro de 2022). / “A educadora propõe às crianças que façam um registo da receita do doce de abóbora. (...) Antes de fazerem o desenho, as crianças provam o doce de abóbora com uma bolacha, dizendo que está muito bom” (NC n.º 3 do dia 9 de novembro de 2022).

#### **Recreio (10h45-11h30):**

“As crianças brincam pelo espaço, no entanto, grande parte das mesmas demonstra vontade em brincar com os triciclos existentes” (NC n.º 5 do dia 27 de outubro de 2022). / “A Olivia encontra uma maria café e pega tranquilamente na mesma com a sua mão” (NC n.º 4 de 28 de outubro de 2022); “A Yasmin vem também ter comigo, dizendo que encontrou um pau e que vai cozinhar, mexendo na terra com o mesmo” (NC n.º 3 do dia 31 de outubro de 2022). / “O Francisco M. pega numa bola presente no espaço exterior e eu sugiro jogar com ele. Entretanto juntam-se mais crianças, ficando a jogar *entusiasmadas*” (NC n.º 4 do dia 2 de dezembro de 2022).

#### **Almoço (11h45-12h30):**

“Antes de irmos para o refeitório, as crianças aguardam na zona dos cabides” (NC n.º 5 do dia 28 de outubro de 2022). / “As crianças, de um modo geral, *demonstram dificuldade* em começar a comer, demorando a pegar na colher e a colocá-la dentro da sopa.” (NC n.º 6 do dia 27 de outubro de 2022). / “Durante o almoço, as crianças comentam entre si: *Os animais selvagens comem outros animais selvagens* – comenta o Gael. *Os animais andam de avião* – diz o João. *Não, não andam. Só os humanos é que andam* – responde a Hanna” (NC n.º 4 do dia 8 de novembro de 2022).

#### **Tempo de Animação Curricular (12h00-13h15):**

“Como das 12h às 13h15 é o tempo não letivo, os responsáveis pelas AAAF chegam ao refeitório, ajudando as crianças a terminar o almoço, seguindo depois com as mesmas para o espaço exterior” (NC n.º 4 do dia 24 de outubro de 2022).

#### **Trabalho em Projetos/ Tempo de Trabalho nas Áreas (13h15-14h45):**

“Após o momento de brincadeira e de higiene que se segue ao almoço” (NC n.º 6 do dia 28 de outubro de 2022). / “No período da tarde, a educadora conta a história *Desculpa... por acaso és uma bruxa?* de Emily Horn” (NC n.º 3 do dia 26 de outubro de 2022). / “O período da tarde inicia-se com a realização de uma teia, de modo a registar

as ideias das crianças acerca do projeto iniciado.” (NC n.º 4 do dia 10 de novembro de 2022). / “As crianças demonstram uma grande vontade em brincar com o castelet presente na sala, querendo fazer um espetáculo. O Eduard convida-me a assistir ao mesmo”. (NC n.º 7 do dia 28 de outubro de 2022).

#### **Tempo de Arrumar/Comunicações (14h45-15h):**

“Depois de arrumarem (...) a educadora coloca uma música calma (...) e as crianças que estiveram na Área das Construções comunicam ao grupo as suas construções (...) As crianças realizam depois a higiene e vão para as AAAF, existindo duas crianças que vão para casa” (NC n.º 4 do dia 26 de outubro de 2022). / “Durante o momento das comunicações, a Luísa partilha o seu desenho” (NC n.º 6 do dia 4 de novembro de 2022).

Possuindo já um maior conhecimento da organização socioeducativa e do grupo com o qual realizei a PPS II, foi possível definir, no segundo capítulo, as intenções para a prática pedagógica, fazendo uma análise reflexiva da minha intervenção neste contexto. Assim sendo, no capítulo que se segue serão mobilizadas as informações recolhidas, de modo que a minha prática pedagógica se adequasse às características das crianças, da equipa educativa e do próprio contexto socioeducativo, podendo dar resposta aos seus interesses e necessidades específicas.

### 3. AS MINHAS INTENÇÕES: ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

Tendo realçado, no capítulo anterior, a importância de caracterizar os espaços e os elementos do contexto socioeducativo em que me inseri e com os quais tive a oportunidade de intervir no âmbito da PPS II, torna-se, agora, fundamental considerar essas mesmas características para definir as minhas intencionalidades. Assim, neste capítulo pretendo refletir acerca das intenções da minha intervenção, que se foram construindo e (re)definindo tendo por base a caracterização anteriormente elaborada. Desta forma, a definição das minhas intenções parte do conhecimento que fui adquirindo acerca das potencialidades e fragilidades dos atores educativos envolvidos, bem como do contexto socioeducativo, podendo dar uma resposta mais adequada às mesmas, considerando os interesses e as necessidades que foram manifestadas, tendo sido reconhecidas por meio da observação e da escuta ativa.

Neste sentido, realço, desde já, que foi, ainda, fundamental adotar uma postura reflexiva constante, no sentido de acompanhar as alterações que iam surgindo ao nível dos comportamentos e características das crianças, bem como às próprias exigências do contexto, procurando adequar a minha prática pedagógica às intenções e práticas dos atores envolvidos. Segundo Pinheiro et al. (2007), “é através do confronto entre o que pensamos e o que colocamos em prática que ocorrem as reestruturações das práticas pedagógicas do profissional educativo” (p.130). Assim sendo, é de realçar que a compreensão e o conhecimento das necessidades, interesses e características das crianças advêm, essencialmente, da observação e da escuta, uma vez que estas possibilitam o processo reflexivo.

Deste modo, procurei, desde o início, privilegiar a minha relação com as crianças, com a equipa educativa e com as famílias, bem como com os próprios espaços e rotinas existentes. O estabelecimento destas relações possibilitou-me conhecer, caracterizar e preparar a minha prática, ajudando-me no processo de planeamento, ação e avaliação, que se realizaram a par de uma constante reflexão. Ao definir as minhas intenções, fui também atribuindo sentido às minhas ações, tomando consciência do seu propósito, bem como do que pretendia alcançar com as mesmas.

### **3.1. Uma intervenção que considera três atores educativos distintos – as crianças, as famílias e a equipa educativa**

Durante toda a minha prática pedagógica foi fundamental considerar as crianças, as famílias e a equipa educativa enquanto três importantes agentes educativos. Assim,

partindo da caracterização da ação educativa, defini as minhas intencionalidades, podendo refletir de forma mais individualizada acerca de cada um dos intervenientes envolvidos, para melhor adequar a minha ação aos mesmos.

### 3.1.1. Intencionalidades definidas e pensadas no sentido de dar resposta a várias personalidades: o grupo de crianças da sala 3

Considerando as crianças enquanto sujeitos de direitos, seres competentes, únicos e detentores de inúmeras experiências e conhecimentos (Fernandes & Tomás, 2011), foi fundamental dedicar grande parte da minha ação às mesmas, refletindo sobre o modo como poderia relacionar-me com cada uma das individualidades que integrava o grupo de crianças da sala 3, uma vez que estas apresentavam experiências e vivências bastante distintas. Segundo Tomás (2014),

a concretização de uma infância cidadã apresenta-se como uma imperiosa necessidade, mas também como uma laboriosa tarefa, na medida em que, para além de outros constrangimentos, não podemos esquecer que a infância não é vivida do mesmo modo por todas as crianças, dada a pluralidades de situações, especificidades e características culturais disseminadas da vivência quotidiana desta categoria social (p.137).

Assim sendo, uma das intencionalidades que defini relaciona-se com o **reconhecimento da voz de cada criança, incluindo-as no processo de tomada de decisões**, proporcionando condições pedagógicas para que cada uma, partindo das suas vivências e (re)interpretações do mundo, contribuísse significativamente no dia-a-dia do JI.

Respeitando os tempos e espaços de cada uma, procurei aproximar-me progressivamente, das crianças, com o intuito de **estabelecer uma relação de confiança com as mesmas**, de modo que estas se sentissem bem, confiantes e seguras para explorar o que se encontrava ao seu redor. Neste sentido, é de realçar que o brincar surgiu como um meio potencializador da minha comunicação com as mesmas, uma vez que, através deste, conseguia dar uma atenção mais individualizada a cada uma, escutando as suas partilhas e observando as vivências que traziam consigo e a forma como as interpretavam.

Segundo Ferreira (2004), o brincar apresenta-se como um sinónimo de *encontros sociais*, nos quais as crianças têm a oportunidade de adquirir um sentido de

si, compreendendo a perspectiva/papel do outro. “Brincar torna-se um contexto social em que as crianças aprendem como interagir (...) e como (re)construir as relações sociais que as autorizam como sujeitos competentes e membros participantes e integrados no grupo de crianças” (p.202). Ao contactar com cada criança, procurei manter a minha atenção e foco na mesma, de modo a valorizar o tempo de interação com as mesmas, o que desviou, por vezes, o “meu olhar para o grande grupo”, aspeto este que devo continuar a dar muita atenção de forma a melhorar a minha prática pedagógica.

Existindo doze crianças que chegaram, pela primeira vez, este ano letivo ao grupo da sala 3, tornou-se fundamental **contribuir para a compreensão das rotinas já estabelecidas**, respeitando e indo ao encontro das mesmas sempre que propunha alguma atividade, no sentido de as reforçar. Para tal, procurei antecipar, também, alguns momentos que poderiam ser mais delicados para algumas crianças, compreendendo que as mesmas quisessem terminar as tarefas/brincadeiras a que se dispuseram realizar, de uma forma mais tranquila, utilizando o diálogo para negociar com as mesmas um tempo que fosse aceitável, explicando-lhes os momentos que se seguiam.

Ao tocar-se o sino para arrumarem, a Olivia, que estava na Área da Biblioteca a ler um livro comigo, vai ter com a Luísa, de modo a parar o sino. Percebo que a Olivia não quer que o sino toque porque quer continuar a ler a história e combino com ela que podemos terminar a mesma enquanto as outras crianças arrumam, tendo de nos sentar na roda, assim que acabarmos a história (NC n.º 7 do dia 28 de outubro de 2022).

Além disso, procurei que as crianças compreendessem a rotina estabelecida, bem como a importância de cada momento que compõe a mesma, recorrendo, muitas vezes, ao diálogo ou a outras formas de comunicação. Ferreira (2004) realça a importância de “criar um ambiente de ação com um mínimo de estabilidade, regularidade, continuidade e previsibilidade” (p.98).

Como a resolução de conflitos era, ainda, um aspeto em desenvolvimento para o grupo de crianças da sala 3, considerei fundamental **promover a autonomia das crianças na resolução dos problemas que iam surgindo**, incentivando o diálogo, a negociação e a compreensão para com o outro. Tomás e Fernandes (2013) realçam “a necessidade de mobilizar um pensamento pedagógico mais divergente, que olhe para as crianças nas suas singularidades (...) valorizando a sua ação e autonomia e não somente a sua submissão ao conhecimento adulto” (p.209). Quer isto dizer que, ao

invés de apresentar uma solução imediata para os seus problemas, estimulava o uso do pensamento, no sentido de serem as próprias crianças a compreender qual a melhor forma de resolverem determinada situação, tal como exemplifica a seguinte nota de campo: “Várias crianças manifestam interesse por brincar com os triciclos, pelo que surgem alguns conflitos ao nível da partilha. O Gael sugere que façam equipas” (NC n.º 5 do dia 25 de outubro de 2022). No entanto, tal não invalida que o/a adulto/a, mais especificamente, eu enquanto estagiária, pudesse lançar algumas sugestões, contribuindo para alargar o seu leque de possibilidades.

Dados os conflitos entre pares no reconhecimento das ideias do outro e/ou na partilha de algum objeto com o outro, procurei **privilegiar e promover o diálogo entre as crianças**: “Durante a experiência realizada, acerca da inclinação das rampas (...) as crianças vão interagindo entre si, pelo que as incentivo a colaborarem umas com as outras, e a partilharem os materiais, fomentando também o diálogo entre as mesmas” (NC n.º 3 do dia 9 de dezembro de 2022). Além disso, fui-lhes mostrando alguns jogos e brincadeiras novas, pedindo também os seus contributos, estabelecendo com as crianças as suas regras, para que estas se pudessem consciencializar das mesmas, aprendendo a respeitá-las, diminuindo, por conseguinte, os conflitos que pudessem surgir.

Tendo o grupo uma grande capacidade de participação nos momentos e vontade de dar a sua opinião e de partilhar as suas ideias e existindo, no entanto, alguma dificuldade de concentração/foco, procurei **desenvolver diferentes formas de interação**, proporcionando propostas de atividades coletivas que envolviam o grande grupo, propostas em pequenos grupos ou, até mesmo individuais, **assegurando a participação e o contributo de todas** nos momentos propostos. Neste sentido, através de propostas que fossem ao encontro dos seus interesses e necessidades, pretendia promover oportunidades para que as crianças pudessem expressar a sua voz, observando-as e escutando-as sempre com muita atenção.

As crianças reúnem-se em pequenos grupos para fazer um jogo de associação de imagens, dividindo-as pelo lado do Brincar e do Trabalhar. Durante a proposta, as crianças comunicam entre si, tentando chegar a um consenso acerca do lado para o qual cada imagem deve ir (NC n.º 2 do dia 23 de novembro de 2022).

Tendo por base uma abordagem holística, pretendi, ainda, **proporcionar experiências/propostas que enriquecessem o grupo, permitindo-lhes explorar**

**várias áreas de conteúdo das OCEPE** (Silva et al., 2016), partindo sempre dos seus interesses e necessidades e de uma abordagem holística (Roldão, 2004; Vasconcelos et al., 2011). Assim, pretendeu-se que as crianças fossem capazes de articular as suas aprendizagens, com a ajuda do/a educador/a de infância, reconhecendo-as como um todo e compreendendo o modo como estas se articulam entre si. A abordagem holística ajuda, portanto, as crianças a atribuírem sentido ao mundo e permite que haja uma interligação das dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais, que passam a atuar em conjunto (Nowak-Lojewska et al., 2019).

### 3.1.2. Intencionalidades delineadas e direcionadas para os/as adultos/as que melhor conhecem as crianças - as famílias das crianças

Tendo em consideração que as famílias são elementos de extrema importância, sendo os/as adultos/as que detêm um maior conhecimento das crianças, foi crucial definir intenções direcionadas às mesmas. Assim sendo, desde o início da PPS II, que procurei **integrar as famílias na minha prática pedagógica**, de modo que estas tivessem uma presença ativa no JI, conhecendo e participando no dia-a-dia das crianças. Portugal (2017) defende que “num clima de maior proximidade torna-se também possível desenvolver um conhecimento mais aprofundado sobre cada família, estabelecendo-se relações de confiança e respeito pelas diferenças culturais e especificidades que apresentam” (p.58). Deste modo, tornou-se crucial conhecê-las, não com o intuito de fazer juízos de valor, mas, pelo contrário, para compreender como as podia integrar e responder de forma mais adequada às várias individualidades que compõem o grupo de crianças. Assim, fui **propondo desafios de caráter mais prático, adequando-os às características das mesmas**, dando-lhes oportunidades de se darem a conhecer, valorizando os seus contributos, bem como as suas opiniões e ideias.

Durante a tarde, observámos a nuvem de palavras que se formou com o contributo das famílias, perante o desafio que lhes tinha sido lançado, de usarem apenas três palavras para dizer o que é, para elas, Brincar e Trabalhar. (...) De um modo geral, as crianças concordaram com as palavras que foram referidas pelas famílias (NC n.º 4 do dia 14 de dezembro de 2022).

Especialmente para o desenvolvimento do projeto “As crianças brincam ou trabalham?” foi também importante considerar as características sociográficas das famílias, como as suas nacionalidades, por exemplo, procurando conhecer as experiências de vários familiares que viviam noutra parte do mundo e conheciam outras realidades diferentes das nossas, como evidencia o seguinte registo de observação: “Recebemos o contributo da prima do Bento que nos deu a sua opinião acerca da questão do nosso projeto e a realidade do Brasil” (NC n.º 6 do dia 22 de novembro de 2022).

Uma vez que considero que a comunicação entre o JI e as famílias deve ser uma preocupação diária, fui tentando promover um **contacto frequente com as famílias**, utilizando meios informais para comunicar com as mesmas, nomeadamente, a plataforma *Classroom*, deixando comentários relativos ao quotidiano das crianças no JI, como por exemplo: “No dia 16 de Novembro partilhei com as famílias, através da *Classroom* que tínhamos iniciado o projeto “As crianças brincam ou trabalham?” na sala 3” (NC n.º 6 do dia 22 de novembro de 2022). Este contacto permitiu conhecer e acompanhar o *feedback* das famílias relativamente às propostas que iam sendo realizadas. Uma vez que a maioria das crianças frequenta as AAAF após as cinco horas diárias, o contacto direto com as famílias foi difícil de estabelecer, sendo esta possível através de, por exemplo, visitas das famílias à sala 3. Considero que, no futuro, a promoção deste contacto direto com as famílias deve ser considerado uma prioridade, devendo ocorrer com uma maior frequência. Acredito que é, também, através deste contacto, que é possível fazer uma partilha mais alargada dos conhecimentos adquiridos relativamente à criança, conjugando-os de modo a alcançar uma prática mais adequada ao grupo de crianças.

### 3.1.3. Intencionalidades definidas e pensadas nos/as adultos/as que transformam o JI” – a equipa educativa

Sabendo que a colaboração entre os vários profissionais que cooperam com o JI é imprescindível, sendo também muito valorizada pelos mesmos no contexto em que me inseria, tornei esta também uma preocupação minha. Assim, procurei, essencialmente, através do projeto desenvolvido, **promover o envolvimento dos vários profissionais do JI no quotidiano das crianças, estabelecendo-se uma comunicação frequente entre os mesmos**, nomeadamente, as equipas educativas das outras salas do JI e os elementos responsáveis pelas AAAF, **e as crianças**. Através

do estabelecimento deste contacto, vários/as profissionais puderam ajudar as crianças nas suas descobertas, dando os seus contributos, através da manifestação dos seus pensamentos e ideias, criando-se momentos de diálogo entre as crianças e os mesmos, o que contribuiu para uma visão mais alargada de várias temáticas, particularmente, a temática do projeto desenvolvido.

Sarmento (2009) defende que a “identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional” (p.48). Neste sentido, procurei, ainda, **ampliar o meu olhar até à comunidade educativa** onde se inseria o JI, no sentido de as envolver nas propostas realizadas, valorizando, igualmente, os seus contributos e o estabelecimento de uma relação com as mesmas. “A tarde iniciou-se com a realização da sondagem feita a alunos/as e adultos/as que encontrávamos na escola, no sentido de compreendermos o que pensam, se as crianças brincam, trabalham ou fazem os dois” (NC n.º 5 do dia 25 de novembro de 2022). Considero que, pela importância destes contactos, deverei procurar privilegiar de uma forma mais recorrente a relação com estes elementos, contribuindo para que as crianças se relacionem ativamente com os mesmos, procurando também, enquanto futura educadora de infância, partilhar experiências com os vários profissionais, no sentido de melhorar a minha prática e de alargar o meu olhar a novas perspetivas de ação.

Considerando que as minhas intenções possam ser transversais a toda a equipa educativa, pretendo também focar-me na equipa educativa da sala 3 que generosamente me recebeu e acolheu. Assim, desde o início da PPS II, tive como principal intenção, o **estabelecimento de uma relação baseada no respeito e na colaboração**, sendo fundamental respeitar os princípios e metodologias já existentes e levar contributos no sentido de complementar os mesmos, contribuindo para que existisse uma maior coerência no modo de ação. De acordo com a Carta de Princípios da APEI, é fundamental “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (APEI, 2011, p.2).

Neste sentido, procurei **integrar-me nas dinâmicas propostas pela equipa educativa**, considerando essencial reunir-me com as mesmas no sentido de partilhar novas propostas, refletir sobre a minha prática, fazendo também um planeamento conjunto, mostrando-me disponível para fomentar a comunicação com a equipa

educativa. “Planifico com a educadora a semana seguinte, definindo, em conjunto, como se irá organizar a semana” (NC n.º 2 do dia 26 de outubro de 2022). Relativamente a este aspeto, considero que deveria ter envolvido de uma forma mais frequente a AO no processo de reflexão relativo à minha intervenção, sendo um aspeto que pretendo vir a colmatar futuramente. À semelhança deste aspeto, considero que tenho, ainda, de melhorar o meu olhar relativamente à equipa educativa, no sentido de pensar melhor no papel de cada elemento nas propostas feitas, de modo que estes possam participar e envolver-se nas mesmas.

Posto isto, estando definidas as minhas intencionalidades, irei, no próximo capítulo, dar início à investigação desenvolvida, começando por explicar como surgiu a problemática a investigar.

4. "AS CRIANÇAS BRINCAM OU  
TRABALHAM?". CONCEÇÕES DE  
CRIANÇAS E PROFISSIONAIS -  
INVESTIGAÇÃO EM JI

#### 4.1. O surgimento da problemática

Após cantarem a canção dos bons dias, a educadora pergunta às crianças o que vamos fazer hoje, surgindo uma conversa muito *interessante*: “Trabalhar” – responde o Simão / “As crianças trabalham?” – pergunta a educadora / “Sim, a fazer desenhos” – refere o Simão, acrescentando: “Quando a folha está branca é para a gente desenhar. Quando não está, é para a gente trabalhar” / “E achas isso bem?” – questiona a educadora/ “Sim.” – diz ele. (NC n.º 2 do dia 10 de novembro de 2022).

O registo de observação anterior deu origem ao desenvolvimento de um projeto (cf. Anexo H), uma vez que as crianças revelaram uma grande curiosidade em compreender o ofício das crianças, neste caso, se as crianças brincam ou trabalham. A conversa acima descrita despertou, desde logo, bastante interesse em mim, começando a questionar-me acerca da participação e da voz das crianças no seu dia-a-dia no JI e do papel da equipa educativa perante aquilo que as crianças fazem durante os diferentes espaços-tempos do JI. Assim sendo, é a partir do projeto realizado que surge esta investigação, uma vez que comecei a interrogar-me com a grande divergência de respostas, bem como a hesitação, evidenciadas quando colocada a questão “As crianças brincam ou trabalham?”.

Através do registo acima mencionado, pude vir a compreender que o trabalho se encontra associado, essencialmente, às propostas e/ou presença do/a adulto/a e que, pelo contrário, o brincar se associa a uma atividade em que as crianças assumem a totalidade da tomada de decisões, escolhendo o que querem fazer, como querem e com quem querem fazer. Segundo Ferreira e Tomás (2016), “as temporalidades adultas são descoincidentes com as temporalidades infantis, tal como as culturas escolares veiculadas pela educadora entram, por vezes, em choque com as culturas infantis, em particular com as culturas lúdicas de que o brincar é seu expoente” (p.451).

Ao confrontar-me com esta problemática, comecei também a questionar-me acerca da distinção existente entre as próprias crianças, dado que a visão sobre as mesmas se altera, considerando-se que, enquanto umas devem brincar, outras devem trabalhar, existindo uma maior exigência com as crianças mais velhas. Segundo Warming (2021), “o conceito de *criança* representa a população dos mais novos. Alguns pesquisadores da infância utilizam-no para se referirem a pessoas entre 0 a 17 anos, enquanto outros o utilizam para um subgrupo de idade dentro deste grupo” (p.121). O

autor realça, ainda, que a infância deve ser reconhecida como uma dimensão da estrutura social, relacionando-se com a ordem geracional.

Sarmiento e Tomás (2020) referem que as gerações são socialmente construídas, partindo de normas sociais que são criadas com o intuito de garantir o que é aceitável e o que, pelo contrário, é inaceitável. Deste modo, é possível realçar, também, que o ofício de criança se distancia do ofício de aluno. De acordo com Sirota (2021), o ofício da criança “representa a entrada da criança no cenário sociológico, fruto de um mar de mudanças que buscou resgatar a infância da sua invisibilidade sociológica, olhando com seriedade para esta fase da vida e as experiências sociais que ela experimenta” (p.379). Palos (2021) considera, ainda, que o ofício do aluno se relaciona com uma abordagem mais rígida, estabelecendo-se uma relação específica com o saber, subvalorizando-se a prática e valorizando-se os conhecimentos teóricos. Desta forma, a escola é vista como a ocupação das crianças, apresentando-se, também, como um meio de socialização.

A problemática identificada levou-me, ainda, a refletir acerca do modo como os espaços-tempos do JI podem influenciar a distinção tão acentuada entre os momentos em que as crianças consideram que estão a brincar ou a trabalhar. Assim, é de realçar, desde já, que a “organização dos espaços e dos tempos de aprendizagem também denuncia a normalização de práticas educativas, verificando-se que, independentemente do contexto escolar, se pratica uma pedagogia centrada essencialmente na sala (...), com tempos e horários de ação escolar rigidamente estruturados” (Palos, 2021, p.371).

Assim sendo, considerando a extrema importância que o brincar assume na infância e partindo de uma conceção de criança enquanto um ser ativo e capaz, detentora de vozes, pretendi, através da investigação que iria iniciar, compreender as conceções das crianças e dos profissionais (educadora e assistente operacional da sala 3) relativamente a esta problemática, compreendendo de que modo os tempos-espacos do JI influenciam, ou não, a projeção de momentos direcionados para o brincar e para o trabalhar. Além disso, torna-se essencial perceber de que forma a prática pedagógica do/a educador/a de infância influencia, ou não, o modo como as crianças observam os diferentes momentos que compõem o seu dia no JI, fazendo a distinção entre os momentos que consideram que brincam e aqueles em que consideram que trabalham. Desta forma, e embora reconheça que a educação em Portugal tem vindo a sofrer grandes alterações, penso que é extremamente importante refletir sobre estes aspetos,

no sentido de ampliar as vivências que ocorrem no JI, dando resposta à questão “As crianças brincam ou trabalham?”.

Antes de dar início à presente investigação, torna-se fundamental compreender o que diz o estado da arte em Portugal acerca da problemática identificada, uma vez que “os estudos do *estado da arte*, enquanto modalidade da pesquisa documental, permitem, num arco temporal definido, sistematizar as diversas e as dispersas contribuições de um determinado campo de conhecimento” (Ferreira & Rocha, 2021, p.3), contribuindo para que sejam apresentadas e estudadas novas perspectivas que, até então, ainda não tenham sido exploradas. Mais, compreendendo que as pesquisas no campo das Ciências da Educação progridem através de pontos de partida e, portanto, novas formas de começar, é fundamental reconhecer a questão da memória, uma vez que os pontos de partida anteriormente estudados continuam a possuir interesse e a contribuir para a aquisição de conhecimento (Charlot, 2006). Assim sendo, estes não devem ser esquecidos, pelo contrário, devem ser consultados com o surgimento de um novo ponto de partida, com o intuito de se verificar se este não foi já anteriormente estudado, tomando, ao mesmo tempo, consciência daquilo que já foi feito. Charlot (2006) defende, ainda, que a consequência de não se priorizar e refletir sobre a questão da memória consiste em

refazemos continuamente as mesmas teses, as mesmas dissertações, sem sabermos o que foi produzido anteriormente. Fazemos uma tese que já foi feita há dez anos, no mesmo país ou no exterior, e até mesmo, às vezes, uma tese que foi defendida uma semana antes, em outra universidade, sem que tivéssemos conhecimento disso (p.17).

Deste modo, para fazer este estudo do estado da arte relativamente à problemática a investigar, optei por restringir a minha pesquisa aos trabalhos académicos – dissertações de mestrado - disponibilizados no Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa, entre 2015 a 2022, apenas referentes à Escola Superior de Educação de Lisboa. Desta forma, recorrendo à palavra-chave “Brincar”, pude verificar a frequência de outros termos, como: Conceções, Educador de Infância, Aprendizagem, Interação entre crianças, Interação adulto-criança, Escolha/Preferências da criança, Culturas da infância, Jardim de Infância, Envolvimento, Exploração e Participação. De entre as vinte dissertações encontradas, é de realçar que o brincar começou a ser cada vez mais explorado e aprofundado a partir do ano 2019, sendo que

em 2020 foi o ano em que se constata um maior número de dissertações relativas a esta temática.

É de realçar que, relativamente às opções metodológicas, das dissertações de mestrado encontradas, dezanove privilegiaram as metodologias qualitativas, no entanto, houve uma que recorreu à metodologia quantitativa. Através de uma leitura dos resumos das mesmas, compreendi que os termos encontrados e referidos anteriormente por oito dissertações de Mestrado remetiam, essencialmente, para as concepções das crianças e das famílias relativamente ao brincar. Além disso, quatro centravam-se no papel do/a educador/a de infância, três na importância do brincar, duas no modo como os tempos-espaços podem influenciar o brincar e três abordavam, ainda, o papel do brincar enquanto promotor das interações. Assim sendo, a questão relativa ao brincar e ao trabalhar no JI que se pretendeu pesquisar, encontra-se, de certa forma, pouco explorada, pelo que a presente investigação poderá constituir-se como um contributo na análise do que as crianças fazem no JI.

## **4.2. Revisão da literatura**

Tendo o intuito de explorar e aprofundar a problemática em estudo, torna-se pertinente dividir esta revisão de literatura, começando por explicitar as concepções de criança existentes, de modo a compreender quais as visões que existem sobre as mesmas. De seguida, considero importante abordar a perspetiva do brincar enquanto ofício da criança, compreendendo o papel que o mesmo assume no Jardim de Infância. Por fim, será abordada a dualidade existente entre o brincar e o trabalhar, compreendendo-se o lugar que o Jardim de Infância assume ou deve assumir na vida das crianças, assim como o papel dos/as profissionais envolvidos/as, especialmente, dos/as educadores/as de infância.

### **4.2.1. Concepções de criança – o que é ser criança?**

Relativamente à concepção de criança é de constatar, desde já, que “não há crianças sem infância. Todas as crianças integram a infância, que é uma categoria social com elementos comuns a todas elas (vivem numa situação de alteridade face aos adultos)” (Sarmiento & Tomás, 2020, p.28). Assim sendo, é de realçar que a criança assume um papel/uma posição a nível social e geracional que, por vezes, é desvalorizada. Apesar dos grandes avanços, especialmente, marcados pela Sociologia

da Educação, Almeida e Tomás (2018) realçam que tende a ser atribuída à infância um estatuto inferior, uma vez que se considera que, pela faixa etária que as mesmas apresentam, as crianças são vistas como indivíduos que “requerem proteção porque sabem menos, têm menos maturidade, menos força e menos experiência, em comparação com os adultos” (p.6).

Assim sendo, torna-se imperativo alterar este olhar sobre a criança e sobre a infância, substituindo-o por um olhar que deve ter como subjacente uma visão sobre os direitos que as crianças possuem, tendo-se como foco a procura de uma *infância cidadã*. No entanto, apesar de esta ser considerada uma necessidade urgente, é igualmente uma tarefa difícil de garantir, dado que as crianças possuem diferentes experiências, encontrando-se inseridas em diferentes contextos e culturas, verificando-se uma pluralidade de situações (Tomás, 2014).

Ser criança não se trata de ser um “mero recetor das influências a que está sujeita”, pelo contrário, ser criança é ser “um ator em contínuo desenvolvimento e com opinião própria e pontos de vistas e interpretações sobre si e sobre o mundo, que importa ter em consideração sempre que são abordadas questões que lhes digam respeito” (p.137). Quer isto dizer que, mais do que ser influenciada, a criança tem a capacidade de (re)interpretar as experiências que vivencia, influenciando também as pessoas e o meio que se encontram ao seu redor. Deste modo, é imperativo considerar a criança como um ser competente, capaz e detentora de direitos que devem ser promovidos e respeitados.

Reconhecendo que o conceito de *criança* engloba uma ordem geracional, é de realçar que o mesmo abrange a faixa etária dos zero aos dezassete anos de idade (Warming, 2021). Por abranger uma faixa etária ampla, as crianças deparam-se com diferentes contextos e graus de exigência, sendo que, ao aumentar a idade, os ambientes tornam-se cada vez mais escolarizados, reduzindo-se a possibilidade de ser verdadeiramente uma criança, ficando, de certa forma, a infância comprometida. Deste modo, é, ainda, possível abordar o ofício de criança e o ofício de aluno, uma vez que ambos os conceitos se encontram associados à criança, bem como àquilo que é esperado pela mesma.

Ferreira (2004) defende que “ao distinguir a identidade social das crianças da dos adultos – a quem, por oposição, é imputada a obrigação de trabalhar -, o brincar converteu-se numa espécie de arquétipo da actividade das crianças” (p.197). Assim sendo, o brincar deve ser considerado, segundo a mesma autora, como o ofício da

criança. Em contrapartida, e pelo facto de as crianças se inserirem num meio escolar, é-lhes, ainda, associado o ofício de aluno, que se sobrepõe, em diversos casos, ao ofício de criança, passando a existir uma valorização das relações específicas com o saber e uma maior rigidez ao nível dos tempos e horários, que podem vir a reduzir as possibilidades de ser criança, dado que esta se passa a limitar ao papel de aprendiz (Palos, 2021).

#### 4.2.2. Brincar como ofício da criança – papel do brincar no Jardim de Infância

Segundo Ferreira e Tomás (2020), “o brincar é socialmente reconhecido como um dos traços distintivos da condição moderna da infância ocidental face à dos/as adultos/as” (p.2). O brincar apresenta, portanto, um grande valor, na medida em que evidencia a perspectiva da criança enquanto um ator social que, por meio das interações com os outros, (re)interpreta a realidade que vivencia, construindo as culturas infantis. Sarmiento (2021) realça que “as culturas infantis são constituídas pelos processos simbólicos através dos quais as crianças entrecem os fios de sentido com que interpretam o mundo e estabelecem as bases das suas interações com outras crianças e com os adultos” (p.181). O brincar concede, portanto, às crianças excelentes oportunidades para partilharem entre si as suas vivências e experiências, podendo estas alargar o conhecimento que já possuem acerca do mundo, entreajudando-se na compreensão do mesmo.

Em Portugal, o valor do brincar na infância tem vindo a ser bastante discutido no campo da Sociologia da Infância. Ferreira (2021) defende que

ele é essencial para entender a infância como uma construção socio-histórica de tipo geracional nas sociedades ocidentais, para repensar as crianças como membros ativos da sociedade e produtoras de culturas de pares; para reconhecer a expressão das suas múltiplas e diferentes vozes enquanto modos particulares de participação social e num mundo mais que humano (p.77).

Assim, o brincar surge como um espaço-tempo que permite que as crianças experimentem ser elas próprias, estando inerente a sua participação ativa, uma vez que são as mesmas que definem livremente o que querem fazer, criando momentos prazerosos e significativos, sem se preocuparem com objetivos extrínsecos. Ferreira e Tomás (2020) defendem que “as crianças ao brincarem pretextam e (usu)fruem de atividades frugais e prazerosas, elas brincam para continuarem a brincar” (p.6).

Considerando o brincar enquanto um direito das crianças, corporizado no artigo 31.º da Convenção dos Direitos das Crianças (ONU, 1989), torna-se fundamental promover o espaço do Jardim de Infância como um “espaço institucional em que o seu ofício é, por excelência, brincar” (Ferreira, 2004, p.412), recorrendo a este espaço como uma forma de garantir e de privilegiar a cidadania. A expressão *ofício da criança* permite, segundo Sirota (2021), olhar com “seriedade para esta fase da vida e as experiências sociais que ela experimenta” (p.379). Assim sendo, de certa forma, este conceito transmite o papel social que as crianças assumem perante a sociedade, ressaltando, não só os seus direitos, como também aqueles que são os seus deveres.

O brincar, além de reforçar a autonomia das crianças, permite que estas se envolvam nas práticas de forma participativa e ativa, expressando as suas ideias, ao mesmo tempo que encontram estratégias de negociação para a resolução de conflitos que possam surgir, aprendendo a gerir as situações com que se confrontam (Ferreira & Tomás, 2021).

Ao interagirem entre si, as crianças assumem um papel participativo, confrontam diferentes ideias, aprendendo a integrar-se numa vida em grupo em que, através de decisões democráticas, expressam a sua voz enquanto agente e ator social. Condessa (2018) defende, ainda, que “a persistência da criança no brincar, mesmo nas situações mais adversas, induz ao que é inato e natural na criança. A grande característica do brincar, em crianças ou adultos, não é o conteúdo mas o modo.” (p.278). Tendo isto em consideração, o brincar deve ser perspectivado como uma atividade séria e imprescindível na vida de uma criança, uma vez que contém em si próprio inúmeros benefícios e é um direito seu.

#### 4.2.3. O Brincar e/ou trabalhar no Jardim de Infância

A valorização do brincar tem vindo a confrontar-se com a *cultura de escolarificação* (Ferreira, 2020), que dá lugar à alunização das crianças, em que se tende a antecipar as práticas de outros ciclos futuros. A autora aponta para o facto de, em determinados contextos, se tirar partido da ansiedade que algumas famílias e profissionais de educação apresentam perante as aprendizagens que consideram que as crianças devem realizar, privilegiando-se uma aposta em pedagogias que se baseiam nos objetivos, nos conteúdos académicos e nas metas de aprendizagem, reduzindo-se, conseqüentemente, os tempos do brincar. É, neste sentido, que surge o conceito *ofício de aluno*, na medida em que este pressupõe uma relação específica com o saber,

existindo uma subvalorização das competências práticas e, pelo contrário, uma valorização dos conhecimentos teóricos (Palos, 2021). A autora realça, ainda, que os contextos que preparam os alunos tendem a isolar-se, separando-se das práticas sociais.

Meehan (2021) destaca que “durante décadas, os investigadores documentaram os benefícios do brincar, contudo políticas educativas recentes, combinadas com a pressão para dar foco aos objetivos académicos (...), resultaram em menos oportunidades para brincar e mais atividades direcionadas pelos docentes” (p.1). Deste modo, verifica-se uma tendência para se privilegiar os tempos dirigidos pelo/a adulto/a, sendo os tempos ocupados pela realização de atividades propostas pelo/a mesmo/a. Assim, é de realçar, ainda, que os tempos direcionados para o brincar são meramente utilizados como uma forma de promover a aprendizagem de determinados conteúdos, tendo em vista uma perspetiva muito alicerçada no futuro.

Casas (1992) e Almeida (2019) criticam, precisamente, esta conceção da criança enquanto *devir-adulto*, assim como uma realidade pensada no que está *por-vir*. Desta forma, “é preciso, talvez, que sejamos capazes de pensar e viver *o aqui e o agora de estar-a-ser-criança (...)* no lugar de projetar na infância o tempo por vir” (Almeida, 2019, p.19). Assim sendo, considera-se fundamental dar resposta às necessidades e interesses que as crianças apresentam no presente, aproveitando esse mesmo tempo, ao invés de se tentar preparar as crianças para aquilo que estas poderão vir a necessitar no futuro, ignorando-se as experiências que são fundamentais e urgentes de vivenciar no presente.

Com o intuito de privilegiar as vivências que ocorrem no presente, em detrimento daquilo que a criança poderá vir a ser no futuro, Ferreira (2004) defende a perspetiva do brincar enquanto uma

oportunidade para ultrapassar a conceção assente na *preparação para a vida adulta* por uma outra que o valoriza, no presente e como forma fluente de construção social dos seus mundos de crianças, pela *participação em atividades situadas no contexto social* (p.198).

Assim, esta perspetiva pressupõe, de certo modo, o conceito *ofício de criança*, uma vez que este remete para uma nova visão da criança, em que esta é vista como “um verdadeiro parceiro nas interações sociais. Ele enfatiza a dimensão ativa da infância” (Sirota, 2021, p.379). Reconhecendo que o ofício de criança ocorre por meio da interação, a autora refere, ainda, a capacidade que a criança possui de criar uma

identidade, tanto no presente, como no futuro, criando os seus laços sociais através das experiências que vivencia no seu dia-a-dia no seu ofício.

O modo como os espaços-tempos de um Jardim de Infância se organizam, bem como a rotina diária estabelecida podem contribuir para a dicotomia existente entre o brincar e o trabalhar. Desta forma, as crianças, ao identificarem uma distinção clara e evidente do modo como os espaços e tempos são organizados, podem perspetivar o Jardim de Infância como um espaço em que brincam e/ou trabalham. As concepções que as mesmas adquirem relativamente ao que consideram que fazem neste espaço podem advir da identificação de momentos distintos, sendo estes dirigidos pelo/a educador/a de infância ou da totalidade de poder de escolha que se verifica, por exemplo, quando brincam. Neste sentido, Ferreira e Tomás (2016) realçam que o brincar pode surgir como uma recompensa em detrimento do *trabalho sério* que é feito no sentido de dar resposta às metas de aprendizagem. Deste modo, as autoras defendem que as culturas escolares chocam, muitas vezes, com as culturas infantis, subvalorizando a *ludicidade*, assim como o brincar.

Niskač (2021) refere que, perante a dicotomia brincar e trabalhar, o brincar pode ser assumido como algo que não é sério ou que é improdutivo. Além disso, refere, ainda, que fazer a distinção entre aquilo que é o trabalho, o brincar e o aprender pode tornar-se complexo e suscitar dificuldades.

Condessa (2018) refere que “nas escolas o tempo de brincar evolui ao longo das idades, tornando-se cada vez mais escasso e normalmente associado apenas aos tempos livres, sobretudo em tempo de recreio” (p.278). Assim, a autora realça que, apesar de os jardins de infância serem repletos de práticas lúdicas, estas vão desaparecendo, dando lugar a práticas escolarizadas. De igual modo, Ferreira e Tomás (2020) realçam que

nos contextos da EI, este brincar, enquanto prática iniciada e gerida pelas crianças, nem sempre é valorizado em termos das aprendizagens que propicia: ele tende a ser visto como uma outra “coisa”, eventualmente necessária às crianças porque são crianças, mas pouco objetivo e fútil, muito diferente do que parece contar aos olhos adultos como “verdadeiras” aprendizagens, e úteis. (p.7)

Ferreira e Tomás (2018) alertam, ainda, para a forma como os/as educadores/as de infância interpretam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016) e, portanto, o uso que fazem do currículo nas suas práticas, pois poderão

vir a contribuir para o processo de institucionalização do Jardim de Infância. Deste modo, o/a educador/a de infância assume um papel de extrema importância, devendo procurar proporcionar às crianças experiências enriquecedoras, evidenciando um respeito, quer pela infância, quer pelo direito de brincar, promovendo a participação ativa da criança no seu quotidiano. Além disso, é fundamental que o/a educador/a reconheça que o modo como organiza a sua prática, bem como o currículo, transmite às crianças determinadas concepções acerca do papel que as mesmas assumem, assim como do papel que o Jardim de Infância assume ou deve assumir nas suas vidas.

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

“Investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo” (Amado, 2014, p.19). De acordo com Meirinhos e Osório (2010), “as questões iniciais de investigação orientam a procura sistemática de dados para extrair conclusões” (p.56). Assim sendo, tendo já identificado a temática e as questões a desenvolver às quais pretendo dar resposta, e tendo como objetivo compreender as concepções de crianças e profissionais acerca da questão “As crianças brincam ou trabalham?”, tornou-se fundamental seguir linhas orientadoras que me permitissem, junto das crianças, das famílias e da equipa educativa, construir um caminho de recolha de informação pertinente e contextualizado para a investigação.

Deste modo, esta investigação operacionalizou-se através de metodologia qualitativa, uma vez que se pretendia obter dados descritivos, nos quais o/a investigador/a pudesse aliar o trabalho de campo à sua capacidade interpretativa, sendo fundamental acompanhar o desenvolvimento dos acontecimentos (Amado, 2014). A investigação foi conduzida tendo em consideração as diretrizes do método estudo de caso, dada a sua aplicabilidade a situações humanas e reais. De acordo com Meirinhos e Osório (2010), o estudo de caso caracteriza-se pelo seu carácter holístico e interpretativo constante e por considerar a relação entre o contexto e o estudo.

Segundo Yin (2005), um estudo de caso trata-se de “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p.32). Neste sentido, é de realçar que é atribuída uma grande importância ao caso, que deve ser tratado de forma única e particular, procurando compreendê-lo,

analisá-lo e estudá-lo em profundidade, sendo preservadas as características holísticas e significativas do contexto real. Stake (2007) acrescenta que

por ser um exercício de tal profundidade, o estudo [de caso] é uma oportunidade de ver o que os outros não viram, de reflectir sobre a singularidade das nossas próprias vidas, de activar a melhor parte dos nossos poderes interpretativos e de fazer, mesmo que só pela sua integridade, a defesa das coisas que prezamos (p.65).

Considerando as opções teórico-metodológicas referidas, é de realçar que a investigação partiu, essencialmente, da observação, técnica central ao longo de todo o meu período de intervenção. Segundo Aires (2011), “a observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (p.24). Ao se tratar de uma observação participante, é de destacar que a recolha intensiva de informação ocorre através da interação, uma vez que o/a investigador/a se envolve no contexto observado, isto é, nos acontecimentos e fenómenos que observa, existindo uma integração do/a mesmo/a. Deste modo, o/a investigador/a pode influenciar o contexto, tornando-se “parte ativa do campo observado” (Meirinhos & Osório, 2010).

Tendo em consideração a vulnerabilidade da nossa memória, tornou-se fundamental recorrer a notas de campo descritivas e reflexivas, uma vez que se pretendia registar as observações feitas, mas, ao mesmo tempo, refletir sobre as mesmas (Queirós & Rodrigues, 2006). Estes registos foram efetuados diariamente, durante todo o período em que permaneci no contexto socioeducativo. Além disso, foram realizadas reflexões semanais, com o objetivo de refletir sobre temáticas importantes no âmbito da Educação Pré-Escolar. As fotografias foram, também, um elemento fundamental, na medida em que permitiram uma análise diacrónica, uma vez que congelam no tempo determinados momentos/situações que ocorrem. Desta forma, é de realçar que as fotografias apoiam os registos e a caracterização resultantes da observação direta (Queirós & Rodrigues, 2006).

A realização de entrevistas tornou-se muito importante para compreender as conceções das entrevistadas, relativamente à problemática em estudo. De acordo com Reste (2015), a entrevista possibilita ao/à investigador/a “retirar dela não apenas as informações, mas também as reflexões que os sujeitos fazem sobre as mesmas; pretende descrever não apenas os temas que aborda, mas sobretudo o significado desses temas na vida e no mundo dos entrevistados” (p.227). Deste modo, realizaram-

se duas entrevistas semiestruturadas, pois, apesar de existir um guião com perguntas previamente estabelecidas (Anexo I, J e K), existia a possibilidade de reformular as mesmas ou até de acrescentar informação durante a realização das entrevistas. Sendo a voz das crianças imprescindível e considerando o seu direito de expressarem as suas visões e de influenciarem as suas próprias vidas (Ponizovsky-Bergelson et al., 2019), tornou-se fundamental ouvir, igualmente, as suas conceções acerca da problemática em estudo, uma vez que estas estiveram também muito envolvidas na procura de respostas para o projeto desenvolvido em torno da questão que deu origem a esta investigação.

Assim, realizaram-se entrevistas focalizadas às crianças, sendo fundamental que existisse uma maior flexibilidade, ao mesmo tempo, que se concediam as informações necessárias, aliando-as à ética, na medida em que se existisse algum desconforto por parte das crianças, a entrevista terminaria. “A participação das crianças é voluntária, e elas podem retirar-se do estudo em qualquer fase da recolha de dados” (Ponizovsky-Bergelson et al., 2019, p.3). Da mesma forma, Johnson et al. (2014) afirmam que é fundamental garantir a participação ativa da criança, sendo estas respeitadas enquanto parceiras, ao mesmo tempo que se garante a confidencialidade dos dados recolhidos. Ao propor entrevistas às crianças, torna-se imprescindível confiar na capacidade das mesmas.

Para analisar o conteúdo das entrevistas, recorreu-se, ainda, à análise de conteúdo, uma vez que esta é uma técnica que visa analisar, quer aquilo que é dito pelos/as entrevistados/as, quer aquilo que é observado pelo/a investigador/a. Para facilitar a análise do próprio conteúdo, recorreu-se à classificação do mesmo, com base em temas, categorias e subcategorias, estando subjacentes diferentes fases (Silva & Fossá, 2013). Ponizovsky-Bergelson et al. (2019) realçam que as entrevistas com adultos distanciam-se daquilo que devem ser as entrevistas com crianças. Incluir as crianças pequenas nas pesquisas tem vindo a ser um grande desafio, devendo-se considerar inúmeros aspetos, como é exemplo, a relação que se estabelece com a criança, dado que esta pode encorajar ou inibir a capacidade da mesma de expressar as suas próprias ideias. Os autores defendem, ainda, que usar fotografias ou desenhos escolhidos pelas crianças e recorrer a diferentes formas de comunicação permite que as mesmas se envolvam no estudo. Johnson et al. (2014) defendem, ainda, que “se a pesquisa não for relevante para as vidas das crianças nos seus contextos, então é

provável que eles não gostem da pesquisa, e não levará a resultados significativos” (p.14).

Adicionalmente, recorreu-se à análise de conteúdo, com o objetivo de compreender as perspectivas dos vários/as autores/as acerca da problemática em estudo, refletindo sobre as mesmas. Assim, foi possível comparar as concepções dos/as entrevistados/as com a perspectiva de diferentes autores/as, estabelecendo uma relação entre ambos.

Considerando as várias técnicas utilizadas, tornou-se crucial recorrer à triangulação dos dados. Segundo Meirinhos e Osório (2010), a triangulação dos dados é um conceito de extrema importância no uso da metodologia qualitativa e de estudos de caso, já que “permite obter, de duas ou mais fontes de informação, dados referentes ao mesmo acontecimento, a fim de aumentar a fiabilidade da informação” (p.60).

Ao definir as opções metodológicas, tornou-se, ainda, importante considerar a dimensão ética, que deve estar inerente, quer no decorrer da investigação, quer na prática pedagógica. A ética na investigação, nomeadamente, com crianças assume-se como um critério de extrema importância que tem sido alvo de discussão na última década (Fernandes & Tomás, 2011). Segundo as mesmas autoras, torna-se essencial “desenvolver um conjunto de pressupostos éticos estratégicos que permitam ao investigador a flexibilidade para enfrentar as variadas circunstâncias que pode descobrir durante a investigação” (p.9). Neste sentido, procurei seguir um conjunto de princípios éticos e deontológicos, que são retratados através da realização de um roteiro ético (cf. Anexo L). Este roteiro tem por base os pressupostos apresentados por Tomás (2011) e os princípios definidos pela APEI. Por fim, é de realçar que, na procura de um sentido ético, foi fundamental estabelecer compromissos, tanto com as crianças, como com as suas famílias e com a equipa educativa, estando intrínsecos o respeito pelas mesmas, bem como a confidencialidade e a privacidade dos dados recolhidos, sendo estes garantidos através de consentimentos informados (Anexos M, N e O).

#### **4.4. Apresentação e análise de resultados**

Tendo já apresentado as minhas opções metodológicas, entre as quais são mencionadas as técnicas e instrumentos utilizados, no presente subcapítulo pretendo apresentar e analisar os resultados obtidos através das entrevistas feitas às profissionais e às crianças do JI em que realizei a PPS II (cf. Anexo P). A partir da

análise de conteúdo pretende-se, neste estudo, compreender as concepções que profissionais e crianças possuem relativamente à questão que intitulou o presente relatório: “As crianças brincam e/ou trabalham?”.

#### 4.4.1. Caracterização dos/as participantes

De modo a realizar o presente estudo foi fundamental envolver a educadora cooperante, a assistente operacional e as crianças da sala 3 do contexto em que realizei a PPS II. Relativamente ao tempo de serviço da educadora cooperante é de realçar que esta exerce funções há vinte e dois anos. Já a assistente operacional, exerce esta função há cinco anos. Ambas as profissionais afirmaram não ter realizado nenhuma ação de formação sobre o brincar no Jardim de Infância, até ao momento. Relativamente às crianças, é de realçar que participaram dezasseis no estudo, sendo as suas idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos (cf. Capítulo da caracterização).

#### 4.4.2. Concepções das profissionais e das crianças entrevistadas relativamente à questão “As crianças brincam e/ou trabalham?”

A discussão dos dados obtidos será feita a partir da análise de conteúdo das entrevistas realizadas, partindo-se das dimensões que guiaram as mesmas, sendo estas, no caso das profissionais: i) as perspetivas sobre o ofício da criança; ii) as práticas adotadas no JI, considerando os diferentes espaços-tempos; iii) as expetativas das famílias perante o que é feito no JI.

**Tabela 1.**

*Árvore Categórica relativa às entrevistas feitas às profissionais da sala 3*

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
<b>CONCEÇÕES DE PROFISSIONAIS</b>	Criança	Ser individual
		Cidadã
	Brincar	Como atividade da rotina
		Como processo de aprendizagem

<b>RELATIVAMENTE À QUESTÃO “AS CRIANÇAS BRINCAM E/OU TRABALHAM?”</b>		Como ofício da criança
		Como bem-estar
	Relação Práticas de Profissionais no Jardim de Infância	Brincar e trabalhar no JI
	Olhar das famílias sobre o Jardim de Infância	Preparação para o 1.º CEB
		Espaço promotor do brincar
		Papel dos/as educadores/as de infância
Trabalho de parceria		

Ferreira (2004) defende que “os conceitos de criança/infância têm sido tomados enquanto quadro de referência (...) pelos adultos, uma vez que interferem directamente nas percepções e nas relações que temos com elas e nos modos como elas próprias vivem a infância” (p.12). Assim sendo, reconhecendo que a **conceção de criança** pode variar entre profissionais e que esta tem influência na sua prática/acção, importa começar por analisar as concepções que as entrevistadas possuem. Através das entrevistas realizadas, a criança é vista como um ser individual, que possui *as suas características próprias* e cuja *personalidade se vai construindo ao longo do seu crescimento* (EC). Além disso, a criança é vista como um ser que possui direitos e deveres, sendo considerado o seu papel ativo no exercício de cidadania.

Tomás (2014) realça o modo como o olhar sobre a criança e sobre a infância tem vindo a ser modificado ao longo das últimas décadas, alterando-se para um olhar a partir dos direitos das crianças. Estas alterações têm ocorrido, particularmente, devido às investigações sobre/com as crianças que têm “contribuído para a consolidação da imagem da criança como sujeito de direitos” (p.134). A autora realça, ainda, que um trabalho educativo que tenha por base os direitos das crianças apenas prevalece se a acção e interpretação das crianças sobre os mesmos forem consideradas.

Com a realização das entrevistas, compreende-se que o **brincar** assume um lugar na prática/acção das profissionais, sendo considerado como uma atividade que se encontra presente na rotina das crianças, existindo tempo dedicado ao mesmo. Além disso, o brincar é considerado enquanto uma forma de aprendizagem, uma vez que é

*inerente que aprendam qualquer coisa* (EC). Ferreira e Tomás (2020) defendem, de igual modo, que existem “dimensões do brincar na aprendizagem e da aprendizagem no brincar, a aprendizagem acontece durante o próprio brincar das crianças de múltiplos modos” (p.134). As autoras realçam, ainda, que as aprendizagens que ocorrem durante o brincar são incertas, pelo que não vão ao encontro de objetivos específicos e que sejam estabelecidos à priori. Deste modo, destacam que estas aprendizagens apenas podem ser objetivadas após o brincar ter ocorrido.

Apesar de reconhecer que as aprendizagens são inerentes ao brincar, a educadora cooperante refere que, durante o brincar, não espera nada em concreto, *portanto não tem objetivos*. Holt et al. (2015) apresentam, de igual forma, uma perspetiva do brincar enquanto uma atividade em que não é necessário existir um propósito, uma vez que este ocorre por si próprio, considerando-se a importância e as finalidades que este possui em si mesmo.

As entrevistadas consideram, no entanto, que o tempo do brincar, à medida que as crianças crescem, tende a ser cada vez mais reduzido, sendo estas levadas a focar-se *mais nos estudos do que no brincar* (AO). O mesmo é afirmado por Meehan (2021), quando realça que, apesar dos seus benefícios, o brincar tem vindo a ser substituído pela necessidade de dar resposta aos objetivos académicos.

Tendo em consideração o contexto de Jardim de Infância, as profissionais veem o brincar como o ofício da criança, dado que brincar *é o que a criança deve fazer* (EC). Neste sentido, apesar de serem realizadas outras tarefas/atividades, o brincar assume-se como atividade principal da criança, reconhecendo-se a sua importância. Holt et al. (2015) apontam, do mesmo modo, para o facto de o brincar ser uma atividade essencial na vida das crianças, sendo considerado o seu *trabalho*. Com as entrevistas, compreende-se, ainda, que, para que a criança brinque, torna-se necessário garantir o seu bem-estar. Segundo Ferreira e Tomás (2020), “o adulto/a-educador/a coadjuva o brincar quando cria condições para as crianças o cogerirem sem a sua interferência direta” (p.24). Assim, este/a deve garantir que as crianças se sintam bem e confiantes com as relações que estabelecem entre si e com o adulto, bem como com os espaços envolventes, para que sejam capazes de explorar “ativamente a construção dos seus mundos do brincar a seus modos” (p.24).

Relativamente à sua **prática/ação**, as profissionais reconheceram que as mesmas têm uma grande influência nas conceções que as crianças adquirem. Reconhecem que as expressões que utilizam, nomeadamente, a palavra *trabalhar*,

podem ter influência no modo como as crianças veem o Jardim de Infância, assim como aquilo que fazem no mesmo, podendo pensar que brincam e/ou trabalham. As profissionais realçam, ainda, que tal pode acontecer, devido ao facto de as crianças seguirem aquilo que as mesmas dizem e pelo facto de algumas demonstrarem uma maior dependência do adulto. Tomás (2014) realça uma perspetiva da criança enquanto um indivíduo que possui a sua própria opinião, sendo mais do que uma recetora das influências a que está sujeita, podendo influenciar também quem a rodeia, através das interpretações que faz do mundo.

Quanto ao **olhar das famílias sobre o Jardim de Infância**, as entrevistadas mencionaram que existem famílias, especialmente quando é a sua primeira vez a recorrer a um determinado contexto socioeducativo, que veem o JI como um espaço de preparação para o 1.º CEB, apresentando *muita ansiedade que as crianças aprendam a ler e a escrever para irem melhor preparados para o 1.º ano (EC)*. No que se refere a este aspeto é de realçar também o interesse e a curiosidade manifestados pelas crianças durante o período em que permaneci na sala 3 em descobrirem o que pensam as famílias, podendo considerar-se o seguinte exemplo:

Ao fazer o registo das suas ideias, o João comenta que os pais veem as fotografias que a educadora coloca na *Classroom*, não se lembrando o que eles dizem sobre as mesmas. Assim, surge o interesse de descobrirem o que as famílias pensam acerca do que as crianças fazem no JI, querendo descobrir se acham que estas brincam ou trabalham. (NC n.º 4 do dia 10 de novembro de 2022).

Ferreira e Tomás (2020) reconhecem a existência desta ansiedade, quer por parte das famílias, quer dos profissionais, realçando que a mesma dá, muitas vezes, lugar à *alunização* das crianças, tornando o espaço do JI num ambiente escolarizado. No entanto, as profissionais realçam que existem outras famílias que veem já o JI como um espaço promotor do brincar, no qual as crianças se *divertem muito (AO)*.

Assim sendo, durante as entrevistas, é mencionada a necessidade de conversar com as famílias, com o intuito de *desmitificar algumas ideias em relação ao Pré-Escolar e à importância do brincar (EC)*, alargando o olhar que estas possuem sobre o espaço do JI, ao mesmo tempo que se dignifica o trabalho dos/as profissionais, particularmente, dos/as educadores/as de infância. As entrevistadas identificam que se torna, portanto, crucial estabelecer um trabalho de parceria com as famílias, podendo estas acompanhar

aquilo que as crianças fazem no JI, de modo a valorizarem *realmente todas as atividades e quando as crianças brincam e porque é que brincam* (EC).

Mata e Pedro (2021) destacam a necessidade de o/a educador/a estabelecer uma comunicação frequente e eficaz com as famílias, dado que esta permite o estabelecimento de uma relação de confiança, sendo mais facilmente compreendidos, quer o papel dos profissionais e das famílias, quer o papel do JI. Além disso, as autoras referem que a partilha daquilo que ocorre no JI é fundamental, dando a conhecer o dia-a-dia das crianças, pelo que “quanto mais diversificados os meios usados, mais as hipóteses de se integrar todas as famílias, de a informação chegar atempadamente e de facilitar a comunicação” (p.37).

Relativamente às entrevistas feitas às crianças, partiu-se das três questões apresentadas às mesmas, sendo estas: i) “as crianças brincam e/ou trabalham?”; ii) “mantêm as vossas ideias ou mudavam alguma depois de terem feito o projeto? Porquê?”; iii) “como explicam aos adultos o que significa brincar?”. Deste modo, e partindo da análise do conteúdo das respostas dadas pelas crianças, foram definidos temas, categorias e subcategorias, como forma de organizar os dados obtidos e de compreender as conceções das profissionais e das crianças relativamente à questão “As crianças brincam e/ou trabalham?”.

**Tabela 2.**

*Árvore Categórica relativa às entrevistas feitas às crianças da sala 3*

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
<b>CONCEÇÕES DE CRIANÇAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO “AS CRIANÇAS</b>	Ofício da criança: Brincar	Interesses das crianças
		Amizades
		Brincar enquanto direito das crianças
	Ofício da criança: Trabalhar	Presença do adulto
		Realização de tarefas
		Deveres
		Momentos que suscitam dificuldades

<b>BRINCAM E/OU TRABALHAM?"</b>		Associação do Trabalhar a profissões de adultos
	Olhar das crianças sobre o Jardim de Infância	Escolarização do Jardim de Infância
		Brincar enquanto atividade principal do Jardim de Infância

Sendo as vozes das crianças extremamente importantes (James, 2007) e considerando que a problemática em estudo envolve as mesmas, tornou-se imprescindível escutá-las, de modo a compreender as suas conceções. Durante as entrevistas foi notório que as opiniões das crianças foram heterogêneas, sendo que, enquanto cinco (S1, E1, B1, C3 e G4) consideravam que as crianças brincam, onze (J1, E2, M2, A2, P3, F3, L3, F4, H4, L4 e G4) consideravam que as crianças fazem os dois, brincam e trabalham. Tendo em consideração que a questão que intitulou esta investigação partiu do projeto desenvolvido com as crianças, é, ainda, de realçar que as crianças mantiveram, de um modo geral, as ideias que tinham inicialmente, apesar de evidenciarem mudanças de opinião em função do projeto desenvolvido.

Assim, relativamente ao **brincar enquanto ofício da criança**, as crianças que pensavam que brincavam, tendiam a associar o brincar à exploração dos seus interesses, associando-o, portanto, a jogos ou brincadeiras que gostavam de fazer, considerando que *brincar é fazer uma coisa divertida* (E2). Segundo Ferreira e Tomás (2020), através do brincar as crianças “produzem as suas escolhas e decisões acerca do quê, quando, onde, com quem, como, com o quê... sem estarem dependentes, condicionadas ou presas de resultados a atingir definidos externamente, senão do prazer e fruição que lhes advém daquela vivência” (p.6).

Algumas crianças relacionaram o brincar com o estabelecimento de relações, nomeadamente, as amizades, uma vez que *ser amigo é ter uma brincadeira* (F4). Trevisan (2007) defende que o brincar permite que as crianças estabeleçam relações com os seus pares, desenvolvendo amizades que se diferenciam entre si. Deste modo, a autora realça que

grande parte da construção da criança dá-se por alteridade e na relação com os outros, não apenas adultos mas, sobretudo, com os seus pares (...) É também no contexto da cultura de pares, que a criança mais pode expressar a sua ludicidade (p.5).

O projeto realizado permitiu que várias crianças alargassem o seu olhar perante o brincar, reconhecendo agora que *brincar é um direito* (S1), sendo visto pelas mesmas como uma oportunidade de estas fazerem o que quiserem, tal como exemplifica a seguinte nota de campo, que surge a partir de uma conversa sobre os direitos das crianças: “O que são os direitos? – questionam / É o direito de fazermos o que queremos – diz o Eduard” (NC n.º 2 do dia 12 de janeiro de 2023).

Tomás (2014) realça que “muitas vezes os direitos da criança surgem plasmados em projetos educativos ou projetos de sala de atividades (...) muito poucas vezes se traduzem em ações contínuas, integradas, transversais e com sentido, para adultos e para crianças” (p.141). Assim sendo, torna-se crucial dar continuidade a esta temática, sendo imprescindível a ação e interpretação por parte das crianças dos seus direitos, existindo oportunidades para discutir os mesmos, sendo estes considerados na prática.

No que se refere ao **trabalhar enquanto ofício da criança**, algumas crianças continuaram a referir o trabalhar enquanto algo que faziam, quer em casa, quer no JI, sendo este associado, por vezes, à presença do adulto, dado que *primeiro nós* (as crianças) *brincamos um bocadinho, depois vocês* (os adultos) *nos chamam e nós fazemos um trabalho* (E2). Neste sentido, o trabalhar foi, também, associado pelas crianças à realização de tarefas, como recortar e desenhar, explicando, ainda, que *fazer tarefas é fazer os trabalhos de casa que as crianças fazem* (F4). O seguinte registo de observação exemplifica esta conceção das crianças:

O dia inicia-se com uma proposta de mistura das cores primárias, dado o interesse manifestado por algumas crianças na semana anterior. (...) Várias crianças referem que querem também fazer aquela atividade. A certa altura, o Lorenzo aproxima-se da mesa e diz: “São os trabalhos. Esta é a mesa do trabalho” (NC n.º 2 do dia 17 de janeiro de 2023).

Do mesmo modo, os/as entrevistados/as referem que trabalhar está também associado aos deveres que as crianças possuem, na medida em que, além de brincarem, *podem fazer muito dever* (F3). Estes deveres remetem, ainda, para a realização de aprendizagens, já que podiam trabalhar a *fazer os deveres que tinham de aprender* (S1). Relativamente à associação do trabalhar à realização de tarefas, esta

encontra-se presente no seguinte exemplo, que representa um momento de diálogo com duas representantes do setor lúdico do IAC, no âmbito do projeto desenvolvido com as crianças:

E quais são os direitos das crianças? – questionam novamente / Direito a arrumar e ajudar – diz o Gael /As representantes do Instituto de Apoio à Criança (IAC) referem que arrumar é um dever que todos temos. / Brincar e trabalhar – dizem várias crianças / O trabalho das crianças é brincar – explicam as representantes do IAC. (NC n.º 2 do dia 12 de janeiro de 2023)

Os momentos que suscitam dificuldades às crianças são, igualmente, referidos como trabalhos das crianças, sendo que algumas trabalham quando estão a *tentar fazer desenhos difíceis* (E2), ou quando *montam puzzles*, uma vez que não conseguem montar os mesmos (S1). O seguinte excerto apresenta-se como um exemplo de uma possível dificuldade que foi apresentada por meio da utilização da palavra *trabalho*: “Antes da sessão de música, algumas crianças sentam-se comigo numa mesa a fazer a atividade da mistura de cores. / Preciso de ajuda a fazer o trabalho” – diz a Luísa” (NC n.º 4 do dia 19 de janeiro de 2023). Apesar de considerarem que trabalham, as crianças associam, em contrapartida, o trabalhar às profissões dos adultos, nomeadamente dos seus familiares, reconhecendo que trabalhar é algo que os adultos fazem, mencionando algumas das profissões que conhecem.

As crianças evidenciaram, ainda, o **olhar que possuem sobre o Jardim de Infância**, sendo identificada a existência da escolarização de alguns contextos socioeducativos, com a partilha do S1, que refere que *trabalhava antes* no seu *livro para fazer trabalhos*. Algumas crianças parecem reconhecer as expectativas que existem de que aprendam a ler e a escrever, referindo que não realizaram essas aprendizagens (C3). O seguinte registo de observação evidencia uma perspetiva bastante interessante que surge no âmbito de uma proposta de exploração das palavras Brincar e Trabalhar:

Quando questiono a Hanna acerca da atividade que mais gostou de realizar, esta comenta: Eu gostei de fazer as sílabas do 1.º ano, porque foi muito fácil. / Hmm... e achas que dividir as sílabas é uma coisa que só se pode fazer no 1.º ano? – pergunto-lhe / Não, no Jardim de Infância também – responde-me” (NC n.º 4 do dia 23 de janeiro de 2023).

Apesar de várias crianças referirem que brincam e trabalham, algumas demonstram uma visão do JI como um espaço onde o brincar se assume como atividade

principal, realçando que *para trabalhar não há muito tempo* (S1). Houve, ainda, crianças que expressaram as aprendizagens que realizaram, destacando que *as crianças não podem trabalhar* (C3), respondendo que apenas brincam.

Em suma, é de realçar que as concepções da maioria das crianças não se alteraram, no entanto, através das entrevistas focalizadas, as crianças foram manifestando as aprendizagens e vivências que fizeram, particularmente, com o projeto, mostrando estar mais despertas para a questão dos direitos das crianças, tendo agora uma visão do brincar enquanto direito. Ao ouvir as vozes das crianças foram perceptíveis as várias razões que contribuem para a concepção que estas possuem do trabalhar enquanto um possível ofício da criança, ainda que o brincar seja também extremamente valorizado pelas mesmas, reconhecendo-se como algo indispensável.

Com as entrevistas feitas às profissionais são reconhecidas as expectativas que as famílias e a sociedade possuem, compreendendo-se que algumas veem, ainda, o JI como uma antecipação e/ou preparação para o 1.º CEB, pelo que se torna fundamental recorrer à comunicação como forma de explicar o papel do brincar e do JI, dignificando ao mesmo tempo o seu trabalho enquanto educadores/as. No entanto, com a realização das entrevistas foi possível compreender uma perspetiva do brincar enquanto uma atividade que tem lugar de destaque nas rotinas estabelecidas e, portanto, também, nas práticas/ações das profissionais, sendo este reconhecido como um meio que possui fins em si próprio, não podendo ser sujeito à formulação de objetivos prévios.

5. "A EDUCADORA QUE  
PROCURO SER" - CONSTRUÇÃO  
DA PROFISSIONALIDADE

| ' ' | ' ' |

Desde pequena que ser educadora de infância se tornou numa possibilidade de resposta frequente, perante a tão feita questão “O que queres ser quando fores grande?”, que realça, de certa forma, a tendência para considerar a criança enquanto pessoa a ser, existindo uma visão muito centrada para o futuro, com a qual considero que me confrontei por diversas vezes. Qvortrup (2009) realça a existência de uma perspetiva da criança tendo em consideração aquilo que será a sua vida adulta, bem como aquilo que esta poderá oferecer ao mundo enquanto adulta, não existindo uma preocupação com o *aqui e agora*, portanto, com o presente. Essa escolha tornou-se num processo cada vez mais sério e, no meio das minhas indecisões, optei por ingressar na ESELx, acreditando que conhecia as razões pelas quais queria ser educadora de infância. Ao longo da minha formação inicial considero que me fui transformando, assim como as conceções que trazia comigo, encontrando as verdadeiras razões para este caminho fazer sentido para mim.

Assim, começo por refletir, desde já, acerca da importância da formação inicial e da Prática Profissional Supervisionada, especialmente I e II, uma vez que nos permitem adquirir inúmeros conhecimentos, que, na minha opinião, apenas ganham realmente sentido com a prática, na qual temos a oportunidade de experimentar, errar, crescer e melhorar, aceitando que estas etapas farão sempre parte do processo. Craveiro (2016) realça que “o modo, como os estudantes futuros educadores perspetivam e constroem noções sobre como se desenvolve a prática profissional com as crianças, está intimamente ligado com todo o processo de formação” (p.36).

Deste modo, considero, ainda, que a prática me permitiu começar a construir a minha identidade profissional, dado que, segundo Vasconcelos (2009), esta constrói-se em ação com outros profissionais, uma vez que esta profissão implica a interação com aqueles que nos rodeiam, vivenciando com os mesmos uma troca de experiências e aprendizagens. A autora destaca que o processo de construção da identidade profissional se inicia com a prática profissional supervisionada, na qual os/as estudantes podem atribuir um significado para as suas experiências, compreendendo quais as opções de prática com as quais mais, ou menos, se identificam. No entanto, este processo adquire uma continuidade ao longo de toda a vida.

Quer enquanto aluna e estagiária, quer enquanto futura educadora de infância, acredito que este processo de construção da minha identidade profissional ocorre a par de uma atitude crítica e reflexiva constante. Coutinho et al. (2009) defende que “prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na

medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para reflectir” (p.358).

Para apoiar as minhas reflexões, considero que será importante continuar a conhecer as perspetivas de diferentes autores/as e investigadores/as, conhecendo as suas visões perante as várias temáticas que surgem no âmbito da Educação de Infância e que devem ser exploradas. Gonçalves e Tomás (2019) apontam para a necessidade, especialmente durante a formação inicial, de que os/as estudantes “conheçam, reflitam e se apropriem de referenciais teóricos que alimentem as suas práticas pedagógicas, contribuindo assim para que sejam profissionais competentes, reflexivos e críticos” (p.25). É de realçar, ainda, que, segundo Perrenoud (2002), um/a educador/a se pode facilmente perder, caso não reflita diariamente sobre aquilo que faz e não procure aprender com a experiência. Deste modo, e tendo aprendido ao longo do tempo com a experiência, fui refletindo e modificando a minha ação, adequando-a às características do grupo, como é exemplo: “O dia iniciou-se com um jogo de construção de histórias, com recurso a uns dados, com diferentes imagens, tendo alterado a planificação que inicialmente tinha previsto, com o intuito de melhor a adequar às características do grupo” (NC n.º 2 do dia 6 de janeiro de 2022).

Neste sentido, e de modo a não perder a minha capacidade crítica e reflexiva, torna-se fundamental incluir na minha prática futura uma observação atenta das crianças, assim como uma escuta ativa, continuando a recorrer à realização de notas de campo, uma vez que penso que a partir das mesmas é possível guardar evidências que a memória, por vezes, deixa de ter capacidade de armazenar. Queirós e Rodrigues (2006) destacam que “as notas de campo vieram a afirmar-se como ferramentas privilegiadas de registo das observações” (p.4). Através destes registos, foi-me possível acompanhar os progressos e as conquistas que as crianças foram fazendo, assim como o modo como iam ultrapassando as suas dificuldades, o que é, para mim, muito significativo. A partir dos registos de observação é, também, possível acompanhar os interesses das crianças, podendo, posteriormente, ir ao seu encontro, através de propostas de exploração dos mesmos.

Considerando que a profissão de educador/a de infância é uma profissão que está em constante mudança e evolução, torna-se imperativo nunca perder o sentido de querer saber sempre mais, tendo consciência de que sabemos ainda muito pouco. Neste sentido, é fundamental envolver-me em formações e conferências, estando

aberta a mudar, a adaptar-me e, acima de tudo, a aprender. Aliado a esta perspetiva, considero, ainda, fundamental contribuir para o processo de dignificação desta profissão, assim como para a visão da Educação de Infância, contribuindo para a valorização, quer do contexto de creche, quer do contexto de Jardim de Infância. Tadeu (2014) realça que

ser educador de infância em Portugal é um grande desafio. Se por um lado se escolhe, como atividade profissional, uma das profissões mais fascinantes que existem, por outro, existe uma grande batalha a travar para se conseguir o merecido reconhecimento (p.161).

Se já antes tinha como implícito que queria, na minha prática, reconhecer as vozes das crianças, sendo essa uma prioridade para mim, reconhecendo-as como seres competentes, sujeitos de direitos, capazes de participar ativamente, com a realização do projeto “As crianças brincam ou trabalham?” pude compreender a necessidade de o fazer, colocando na prática os direitos promulgados pela Convenção dos Direitos das Crianças, adotada pelas Nações Unidas em 1989, sendo crucial que as crianças possam discutir os mesmos, agindo sobre eles, ao mesmo tempo que os interpretam. Segundo Tomás (2014), “a adesão aos direitos enquanto temática é glamourosa”, sendo fundamental que os/as educadores/as nas suas práticas os valorizem, evidenciando o seu respeito por cada criança. Deste modo, considero imperativo promover uma infância cidadã, na qual as crianças possam partilhar as suas opiniões e ideias, participando socialmente de forma ativa, envolvendo-as nas decisões que lhes dizem respeito. Para tal, importa, de igual modo, contribuir para a aquisição de um novo olhar sobre a criança, adotando-se “novas formas de reflexão sobre a infância e sobre o papel das crianças na sociedade” (Tomás, 2007, p.49).

Além disso, apesar de pretender, na minha prática, dar primazia ao brincar, o projeto desenvolvido alertou-me ainda mais para essa imperiosa necessidade. Assim, pretendo com a minha prática futura promover tempos e espaços que estimulem e potenciem o brincar, reconhecendo o mesmo como o ofício da criança, procurando estar atenta às brincadeiras e interesses que vão surgindo, bem como ao modo como as crianças (re)interpretam a realidade que observam e experienciam. Envolver-me no brincar, sempre que assim seja a vontade das crianças, é também importante, uma vez que me permite conhecê-las melhor, ao mesmo tempo, que se fortalece a relação estabelecida.

Ferreira e Tomás (2020) destacam que o brincar “nem sempre é valorizado em termos das aprendizagens que propicia” (p.7), pelo que se torna importante cultivar um olhar sobre o brincar, que o valorize como fim em si próprio, podendo este ser um meio de distanciamento das culturas adultocêntricas, privilegiando-se, em contrapartida, as culturas infantis. Aliado a esta perspetiva, penso que será também fulcral vivenciar o presente com as crianças, não estando à espera daquilo que estas poderão ser ou precisar no futuro, potenciando as experiências que podem vivenciar no presente e que certamente irão adquirir um significado maior para as mesmas.

Neste sentido, realço também que pretendo continuar a recorrer à Metodologia de Trabalho de Projeto no futuro, dado que me identifiquei bastante com a mesma, podendo observar o modo como as crianças se envolvem e se tornam verdadeiramente investigadoras (Vasconcelos et al., 2011), fazendo-se ouvir, por meio dos seus contributos e ideias, mostrando como são capazes de realizar as suas próprias descobertas.

Adicionalmente, é de destacar que foi por meio do desenvolvimento de um projeto que consegui alcançar várias das intenções definidas inicialmente, conseguindo, especialmente, através do mesmo, reconhecer a voz das crianças, envolvendo-as nas tomadas de decisões. Considerando as rotinas já estabelecidas e adquiridas pelas crianças, fui fomentando o desenvolvimento da sua autonomia, podendo estas participar de forma ativa no seu próprio processo de aprendizagem. A promoção do diálogo foi, também, privilegiada, conseguindo as crianças reconhecer e respeitar as opiniões dos outros, partilhando as suas ideias, por meio das experiências que iam vivenciando. Através do projeto, consegui também integrar as famílias, propondo-lhes desafios práticos, aos quais estas aderiram de forma bastante positiva. Assim, fui fomentando, não só uma comunicação frequente com as famílias, como com a equipa educativa, conseguindo ampliar o meu olhar, quer aos vários profissionais envolvidos no contexto socioeducativo em que me inseria, quer à própria comunidade educativa.

Tendo em consideração que o meu período de formação foi marcado por descobertas, aprendizagens e crescimento, na minha prática futura, pretendo começar, também, por melhorar aspetos que foram despertando em mim algumas dificuldades, desafiando-me a ultrapassá-las, como é o caso da gestão de recursos e materiais e do olhar sobre o grande grupo, como exemplifica a seguinte nota de campo:

Durante a proposta de atividade senti que, como as crianças estavam a exigir bastante a minha atenção, pedindo-me também várias vezes para

validar o que estavam a fazer, senti que ia perdendo o olhar sobre o grande grupo, sendo necessário continuar a melhorar este aspeto (NC n.º 4 do dia 19 de janeiro de 2023).

Além disso, não pretendo olhar para o Jardim de Infância como um espaço isolado, sendo importante considerar as potencialidades do meio envolvente, assim como da comunidade. Do mesmo modo, penso que será fundamental alargar a minha “bolha” aos profissionais com os quais tive o prazer de colaborar, reconhecendo que mais do que um processo individual, este deve antes ser um processo baseado na comunicação, na entretajuda e na sociabilização do saber. Tal como afirma Sarmiento (2009) é “neste cruzamento entre o individual e o social, nas formas e nas manifestações da apropriação que cada educadora de infância faz dos ‘atributos específicos’ da profissão, que o processo se desenvolve” (p.48).

Termino, portanto, este capítulo da construção da profissionalidade, por considerar que o caminho feito até ao momento foi extremamente significativo, demonstrando-me a capacidade que o ser humano tem de se adaptar a diversas situações e contextos, permitindo-me no futuro estar mais segura de mim mesma, estando também mais confiante para errar e aprender com esses mesmos erros, podendo olhar para o caminho que se segue como um período de constante aprendizagem, evolução e crescimento.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| " | | " |

Ao chegar a este capítulo, percebo que esta etapa da minha formação inicial está prestes a ficar concluída, podendo refletir sobre a importância da mesma para que hoje saiba um pouco mais do que aquilo que antes sabia, tendo consciência do quanto ainda tenho por aprender, errar e experimentar. Olhando para todo este percurso, ressalta, sem dúvida, a relevância da PPS I e II, pela possibilidade que nos concedem de levar para a prática tudo aquilo que nos foi transmitido por meio da teoria, podendo compreender-se aquilo que antes não tinha ficado tão claro, tornando assim significativas as aprendizagens feitas até ao momento.

A inclusão de uma prática profissional supervisionada em Creche torna-se fundamental para que, nós próprias, enquanto futuras educadoras de infância, possamos reconhecer e justificar a presença de um/a educador/a neste contexto, podendo contribuir para o alargamento da visão existente sobre o mesmo. Estas experiências alertam-nos para a desvalorização que, ainda, existe perante os contextos de Educação de Infância, assim como para o próprio papel do/a educador/a, podendo compreender que nos cabe fomentar a aquisição de novas perspetivas face a estes contextos, dignificando esta profissão, tendo por base as aprendizagens que adquirimos ao longo da nossa formação inicial. Tadeu (2014) afirma, neste sentido, que “ser educador de infância em Portugal, na valência de creche, não é tarefa fácil, ser criança em Portugal é, igualmente difícil” (p.169).

Além disso, por meio da PPS I e II, pude compreender e estar mais atenta aos desafios e dificuldades que surgem diariamente, constatando como a aquisição de uma atitude crítica e reflexiva assume uma extrema importância, pois é através da mesma, da observação e da escuta ativa, que podemos estar em constante modificação e evolução. A reflexão impede-nos, portanto, de estagnar, dando lugar ao crescimento, quer a nível pessoal, quer profissional. Neste sentido, torna-se crucial refletir, não só acerca da nossa prática, como também sobre os temas que surgem no âmbito da Educação de Infância, fundamentando os meus pensamentos e ideias, reconhecendo outros pontos de vista que possam ser distintos dos meus.

Por meio destas experiências, foi possível verificar, ainda, como este é um processo que está longe de se fazer individualmente, sendo fundamental cooperar e comunicar com os profissionais que nos rodeiam, assim como com as famílias. Considerar que a partilha de conhecimentos e experiências constitui-se como uma mais-valia para o nosso percurso, permite-nos realizar novas aprendizagens, estando melhor preparados para possíveis situações que possam ocorrer.

A investigação que me propus realizar teve também um grande impacto em mim e na construção da profissionalidade, reconhecendo, cada vez mais, a necessidade de refletir sobre a infância e aquilo que se espera da mesma, por meio das vozes das crianças e de profissionais. De acordo com Tomás (2008), “escrever sobre infância é, afinal, uma tentativa de mapear a multiplicidade dos sentidos, as múltiplas vozes e as diferentes escalas onde as crianças se movem e são movidas” (p.392).

Através da investigação desenvolvida, e partindo de uma questão que foi levantada pelas crianças, compreende-se, portanto, que reconhecer as vozes das crianças é, sem dúvida, uma necessidade urgente, apesar de não ter sido, ainda, alcançada em todos os contextos que abrangem a Educação de Infância. Do mesmo modo, torna-se crucial reconhecer que as crianças têm direitos e que estes precisam de ser colocados em ação e interpretados pelas próprias crianças, constituindo-se como uma prática diária. Ao envolver-me diretamente neste estudo, pude perceber, por meio da experiência e, essencialmente, através do projeto que tive o prazer de desenvolver com as crianças da sala 3, que é urgente ouvir as opiniões das crianças e perceber quais as suas concepções sobre aquilo que as rodeia, especialmente, sobre o contexto onde passam grande parte dos seus dias, o Jardim de Infância. Pela sua voz, as crianças puderam expressar o papel que o brincar assume nas suas vidas, passando a reconhecê-lo como um direito, como algo muito sério.

A infância deve ser, portanto, baseada nas experiências que ocorrem no presente, podendo o/a educador/a contribuir para que estas se tornem significativas, indo ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, sem se centrar naquilo que elas poderão vir a precisar no futuro. A infância é, assim, algo que pertence às crianças, pelo que se torna fundamental garantirmos a sua participação ativa nas decisões que lhes dizem respeito, reconhecendo que o brincar é uma forma de, não só se expressarem, como também de (re)interpretarem o mundo que as rodeia, fugindo ao olhar adultocêntrico. Segundo Tomás (2017), é fundamental “combater visões pré-determinadas e universais de criança e infância que se traduzem na standardização das práticas educativas, mesmo que os discursos sejam contrários” (p.16).

Posto isto, e levando todas estas reflexões para a minha prática futura, espero ser capaz de me reinventar, dando continuidade ao meu processo de aprendizagem e crescimento, fomentando o meu desenvolvimento pessoal e profissional e contribuindo para uma visão que valorize o papel da Educação de Infância, do/a educador/a de infância e do brincar.

# REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Amado, J. (Coord.). (2014, 15 de maio). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Almeida, T. (2019). Psicologia do desenvolvimento e a delimitação de modos de ser criança. Devir-adulto, devir-sujeito e a educação de infância. In: F. Lemos & M. L. Nascimento. (Org.). *Biopolítica e Tanatopolítica* (p. 229-249). Editora CRV.
- Almeida, T., & Tomás, C. (2018). Crianças, Creche e Formação. In C. Tomás, T. Almeida, & D. Lino. (Coord.). *Educação e Práticas Pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos: Diálogos entre Pedagogia, Psicologia e Sociologia*. (pp. 5-12). CIED.
- Amado, J. (Coord.). (2014, 15 de maio). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- APEI. (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional.
- Casas, F. (1992): "Las representaciones sociales de las necesidades de niños y niñas, y su calidad de vida". *Anuario de Psicología*, 53, 2745.
- Charlot, B. (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31), 7-18.
- Craveiro, C. (2016). Formação inicial de educadores de infância, realidade e identidade profissional em análise. *RELAdeI*, 5(4), 31-42.
- Condessa, I. S. (2018). A cultura lúdica infantil na escola atual: Estão as crianças a ser deixadas para trás?. *Revista Zero-a-seis*, 20(38), 272-287.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-378.
- Fernandes, N., & Tomás, C. (2011). *Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal*. Universidade do Minho.
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças no Jardim de Infância*. Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2011). "- Tá na hora d'ir pr'à escola!"; "- Eu não sei fazer esta, senhor professor!" Ou... brincar às escolas na escola (JI) como um modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola. *Interações*, 2, 27-58.

- Ferreira, M. (2021). Brincar. In C. Tomás, G. Trevisan, M. J. Carvalho, & N. Fernandes, *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais* (pp.75-81). UMinho Editora.
- Ferreira, M., & Rocha, C. (2021). “Não há sol sem sombras”: virtudes, impasses e limitações na pesquisa documental sobre a infância e sua educação em Portugal. *Educação*, 43(3), 1–17.
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2016). “Já podemos ir brincar?” - a construção social da criança como aluno/a no Jardim de Infância. In I. Cortesão et al. (Orgs.). *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança. Atas do III Simpósio LusoBrasileiro em Estudos da Criança* (pp. 445-455). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2018). “O pré-escolar faz a diferença?” Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 68-84.
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2020). A brincar, a brincar... lógicas e sentidos de futuras educadoras de infância (2014-2019). *Educação*, 45, 1-28.
- Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 113-138). Porto Editora.
- Gonçalves, C., & Tomás, C. (2019). Textos e Contextos: a Relação entre Teoria e Prática na PES pela voz de Futuros/as Educadores/as e Professores/as. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 53(1), 21-38.
- Holt, N. L., Lee, H., Millar, C. A., & Spence, J. C. (2015). ‘Eyes on where children play’: a retrospective study of active free play. *Children’s Geographies*, 13(1), 73-88.
- James, A. (2007). Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist*, 109(2), 261-272.
- Johnson, V., Hart, R., Colwell, J. (2014). *Volume 2: The researcher toolkit*. Education Research Centre, University of Brighton.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Meehan, M. R. (2021). “Could that be Play?”: Exploring Pre-service Teachers’ Perceptions of Play in Kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 50(28), 1-14.

- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Inovação, Investigação em Educação*, 2(2), 49-65.
- Niskač, B. T. (2021). From educational work to companionship: Juxtaposing adults' and children's perspectives on work and play in early childhood. *SAGE Journals*, 28(1), 42-55.
- 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.141-159). Porto Editora.
- Nowak-Lojewska, A., O'Toole, L., Regan, C., & Ferreira, M. (2019). "To learn with" in the view of the holistic, relational and inclusive education. *The Pedagogical Quarterly (Kwartalnik Pedagogiczny)*, 64(1), 151-162.
- Palos, A. C. (2021). Ofício de aluno. In C. Tomás, G. Trevisan, M. J. Carvalho, & N. Fernandes, *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais* (pp. 369-375). UMinho Editora.
- Perrenoud, P. (2002). A prática reflexiva no ofício do professor. Profissionalização e Razão Pedagógica. Artmed Editora.
- Pinheiro, A., Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., & Neves, I. (2007). O educador como prático reflexivo. *Cadernos de Estudo*, 6, 129-142.
- Ponizovsky-Bergelson, Y., Dayan, Y., Wahle, N., & Roer-Strier, D. (2019). A Qualitative Interview With Young Children: What Encourages or Inhibits Young Children's Participation?. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1-9.
- Portugal, G. (2017). O currículo em creche - que cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade?. *Interacções*, 4(1), 56-65.
- Queirós, J., & Rodrigues, V. (2006, 8 de março). "Não, não somos jornalistas". Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica [Comunicação oral]. Conferência Etnografias em Contexto Urbano: quatro estudos de caso, Porto, Portugal.
- Qvortrup, J. (2009). Are children human beings or human becomings? A critical assessment of outcome thinking. *Rivista Internazionale di Scienze Sociali*, 117(3/4), 631-653.
- Reste, (2015). O potencial da entrevista em contexto educativo: uma experiência investigativa. *Educação em Revista*, 31(4), 223-248.

- Rodrigues, S. A., & Garms, G. M. Z. (2007). Intencionalidade da ação educativa: a importância da organização do tempo e do espaço das atividades. *Nuances: Estudos sobre educação*, 14(15), 123-137.
- Roldão, M. C. (2004). Transversalidade e Especificidade no Currículo: Como se constrói o conhecimento? In GEDEI (s.d.). *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 6, 61-72.
- Sarmiento, M. J. (2021). Culturas Infantis. In C. Tomás, G. Trevisan, M. J. Carvalho, & N. Fernandes, *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais* (pp. 179-185). UMinho Editora.
- Sarmiento, M. J., Tomás, C. (2020), "A infância é um direito?". *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 15-30.
- Sarmiento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.
- Silva, A. H., & Fossá, M. I. T. (2013, 3-5 de novembro). *Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para a Análise de Dados Qualitativos* [Comunicação oral]. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Brasília, Brasil.
- Sirota, R. (2021). Ofício de criança. In C. Tomás, G. Trevisan, M. J. Carvalho, & N. Fernandes, *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais* (pp. 377-383). UMinho Editora.
- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tadeu, B. (2014). A legislação portuguesa para a pequena infância: uma visão sociológica sobre a infância. *Interações*, 10(30), 159-175.
- Tomás, C. (2007). "Participação não tem Idade": Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Contexto & Educação*, 22(78), 45-68.
- Tomás, C. (2008). A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias. In L. R. Castro e V. L. Besset (Orgs.), *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (pp.387-408). FAPERJ.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C. (2014). As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Interações*, 32, 129-144.

- Tomás, C. (2017). Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. *Humanidades & Inovação*, 4(1), 13-20.
- Tomás, C., & Fernandes, N. (2013). Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *educativa*, 16(2), 201-216.
- Trevisan, G. (2007). Quando for grande quero ser... criança. Considerações sobre as interacções entre pares na Infância. Repositório da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Trevisan, G. (2015). Aprendizagens na construção de pesquisa com e sobre as crianças. *Currículo sem Fronteiras*, 15(1), 142-154.
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da Educação na construção da cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Texto.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: mapear Aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e da Ciência, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Warming, H. (2021). Criança. In C. Tomás, G. Trevisan, M. J. Carvalho, & N. Fernandes, *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais* (pp. 119-125). UMinho Editora.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso: Planeamento e Métodos*. Bookman.

#### **Legislação consultada:**

Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 129.

Decreto-Lei 137/2012, de 2 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 126.

#### **Outros documentos:**

Projeto Educativo do Agrupamento (2017-2022)

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A. TIPOLOGIA  
FAMILIAR DAS CRIANÇAS DA  
SALA 3

| ' ' | | ' ' |

**Tabela 3***Dados relativos à Tipologia Familiar em que as crianças da Sala 3 se encontram*

<b>Crianças</b>	<b>N.º de irmãos/irmãs</b>	<b>Irmãos/irmãs a frequentar o estabelecimento educativo</b>	<b>Tipologia familiar</b>
Ana Sofia	1	0	Nuclear
Bento	1	1	Nuclear
Eduard	1	1	Nuclear
Eva	1	0	Nuclear
Francisco	2	1	Outro
Francisco M.	0	0	Monoparental
Gael	0	0	Nuclear
Hanna	2	2	Nuclear
João	0	0	Nuclear
Lorenzo	0	0	Monoparental
Clara	1	1	Nuclear
Luísa	1	1	Nuclear
Matteo	1	0	Nuclear
Miguel	1	1	Nuclear
Olivia	0	0	Nuclear
Pedro	1	1	Nuclear
Simão	1	0	Nuclear
Thiago	0	0	Nuclear
Valentim	1	0	Nuclear
Yasmin	0	0	Instituição de Acolhimento

ANEXO B. CONDIÇÃO SOCIAL  
DAS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS  
DA SALA 3

| ' ' | ' ' |

**Tabela 4***Dados relativos à posição social das famílias do grupo de crianças da Sala 3*

Crianças	Pai			Mãe		
	Profissão	Escolaridade	Nacionalidade	Profissão	Escolaridade	Nacionalidade
Ana Sofia	Engenheiro informático	Licenciatura		Assistente Social	Mestrado/ Doutoramento	
Bento	Empresário/ Sócio- gerente	Bacharelato	Portuguesa e brasileira	Técnica Administrativa	Bacharelato	Portuguesa e brasileira
Eduard	Motorista	Secundário	Romena	Funcionária	Licenciatura	Romena
Eva	Lojista	3º Ciclo		*	Secundário	
Francisco	-----	Secundário		*	3º Ciclo	
Francisco M.	-----	-----		Administrativa	Licenciatura	
Gael	Pintor civil	2ºCiclo	Brasileira	Esteticista	Secundário	Brasileira
Hanna	Pasteleiro	Secundário		Contabilista	Licenciatura	Venezuelana
João	Auditor tributário	-----		Jurista	Licenciatura	
Lorenzo	*	3º Ciclo		-----	-----	

Clara	Professor	Mestrado/Doutoramento		Clinical Manager (ensaios clínicos)	Licenciatura	
Luísa	Técnico de Manutenção Industrial	Secundário		Técnica Superior de Educação Social	Licenciatura	
Matteo	Marketing Optimizer	Mestrado/Doutoramento	Holandesa	Médica	Mestrado/Doutoramento	Brasileira e Italiana
Miguel	Técnico de contratação pública	Licenciatura		Financeira	Licenciatura	
Olivia	Analista de dados	Licenciatura	Brasileira	Técnica de Turismo	Licenciatura	Brasileira
Pedro	Tradutor	Licenciatura		Coordenadora de núcleo de ERASMUS	Licenciatura	
Simão	Vigilante	3º Ciclo		Vigilante	3º Ciclo	
Thiago	Canalizador	2º Ciclo	Brasileira	*	Secundário	Brasileira
Valentim	Vendedor	3º Ciclo		Operadora de supermercado	Secundário	
Yasmin	-----	-----		-----	-----	

\*Pais de quatro crianças encontram-se em situação de desemprego.

ANEXO C. FOTOGRAFIA DA  
PLATAFORMA *CLASSROOM*

| | ' ' | | ' ' |

**Figura 1.**

Partilha da minha carta de apresentação na plataforma *Classroom*

The screenshot shows a Classroom interface with a navigation bar at the top containing 'Stream', 'Trabalhos da turma', 'Pessoas', and 'Notas'. The main content is a post by 'Andreia' (with a blurred name) dated '20/10'. The post text reads: 'Boa noite a todos, Sou a estagiária Andreia e queria deixar aqui a minha carta de apresentação para que me possam conhecer um bocadinho melhor. Muito obrigada por me receberem! Beijinho e resto de uma boa semana. Estagiária Andreia'. Below the text is a document titled 'Carta de apresentação.jpg' with a preview showing a letter from Andreia Bertto, a student at the Polytechnic of Lisbon, to the Faculty of Education Sciences. The letter includes her contact information and a friendly introduction. Below the post, there are four comments from other users, all welcoming Andreia. At the bottom, there is a text input field for adding a comment and a send button.

Stream   Trabalhos da turma   Pessoas   Notas

**Andreia** (nome oculto) 20/10

Boa noite a todos,  
Sou a estagiária Andreia e queria deixar aqui a minha carta de apresentação para que me possam conhecer um bocadinho melhor. Muito obrigada por me receberem!  
Beijinho e resto de uma boa semana.  
Estagiária Andreia

**Carta de apresentação.jpg**

**4 comentários de turma**

- (nome oculto)** 22/10  
Bem-vinda Andreia! Espero que seja uma experiência rica e inesquecível! Estamos cá para a viver contigo.
- Andreia** (nome oculto) 23/10  
Muito obrigada! Tenho a certeza de que será e de que irei aprender mesmo muito!
- (nome oculto)** 10/11  
Seja muito bem-vinda ;)
- (nome oculto)** 11/11  
Bem vinda ;)

Adicionar comentário de turma...

ANEXO D. IDADES E  
PERCURSOS INSTITUCIONAIS  
DAS CRIANÇAS DA SALA 3

| ' ' | | ' ' |

**Tabela 5***Idades e percursos académicos do grupo de crianças observado*

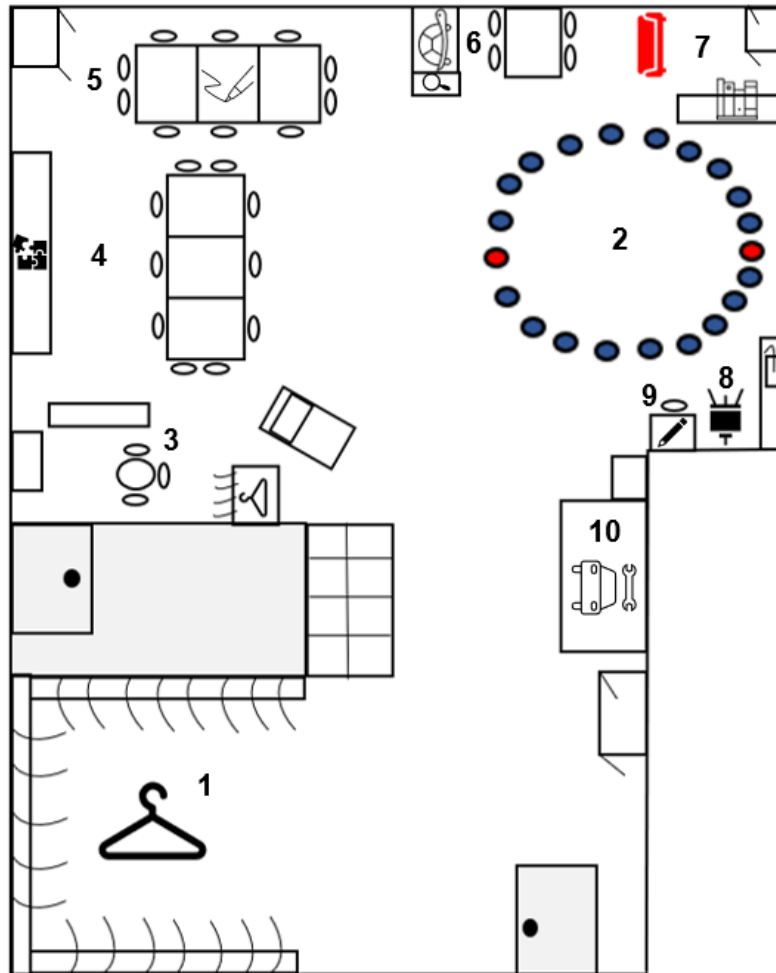
Nomes	Data de Nascimento (mês e ano)	Idades		Percurso na organização socioeducativa
		17 Out. 2022	6 Fev. 2023	
Ana Sofia	24.06.2018	4a. 3m.	4a. 7m.	1ºano
Bento	19.09.2017	5a. 28d.	5a. 5m.	2ºano
Eduard	24.02.2017	5a. 7m.	5a. 11m	2ºano
Eva	08.09.2018	4a. 1m.	4a. 5m.	1ºano
Francisco	19.09.2016	6a. 28d.	6a. 5m.	2ºano
Francisco M.	17.03.2017	5a. 7m	5a. 10m.	1ºano
Gael	28.03.2017	5a. 6m.	5a. 10m.	1ºano
Hanna	10.07.2017	5a. 3m.	5a. 6m.	2ºano
João	22.08.2017	5a. 1m.	5a. 5m.	1ºano
Lorenzo	31.01.2018	4a. 8m.	5a. 6d.	2ºano
Clara	12.09.2018	4a. 1m.	4a. 4m.	2ºano
Luísa	07.12.2018	3a. 10m.	4a. 1m.	1ºano
Matteo	24.02.2018	4a. 7m.	4a. 11m.	2ºano
Miguel	17.12.2017	4a. 10m.	5a. 1m.	2ºano
Olivia	08.06.2017	5a. 4m.	5a. 7m.	1ºano
Pedro	14.08.2018	4a. 2m.	4a. 5m.	1ºano
Simão	18.06.2017	5a. 3m.	5a. 7m.	1ºano
Thiago	22.08.2017	5a. 1m.	5a. 5m.	1ºano
Valentim	06.05.2018	4a. 5m.	4a. 9m.	1ºano
Yasmin	16.08.2017	5a. 2m.	5a. 5m.	1ºano

ANEXO E.  
PLANTA DA SALA

| ' ' | | ' ' |

**Figura 2**

*Planta da Sala 3*



Legenda:

- 1- Zona dos cabides
- 2- Área polivalente (reuniões em grande grupo)
- 3- Área do faz-de-conta
- 4- Área dos jogos
- 5- Área das Artes Plásticas
- 6- Área da Matemática e das Ciências
- 7- Área da Biblioteca
- 8- Área da Pintura
- 9- Área da Escrita
- 10- Área das Construções

ANEXO F. FOTOGRAFIAS DAS  
ÁREAS DE ATIVIDADES DA  
SALA 3

| ' ' | | ' ' |

**Figura 3.**

Área do Faz-de-Conta



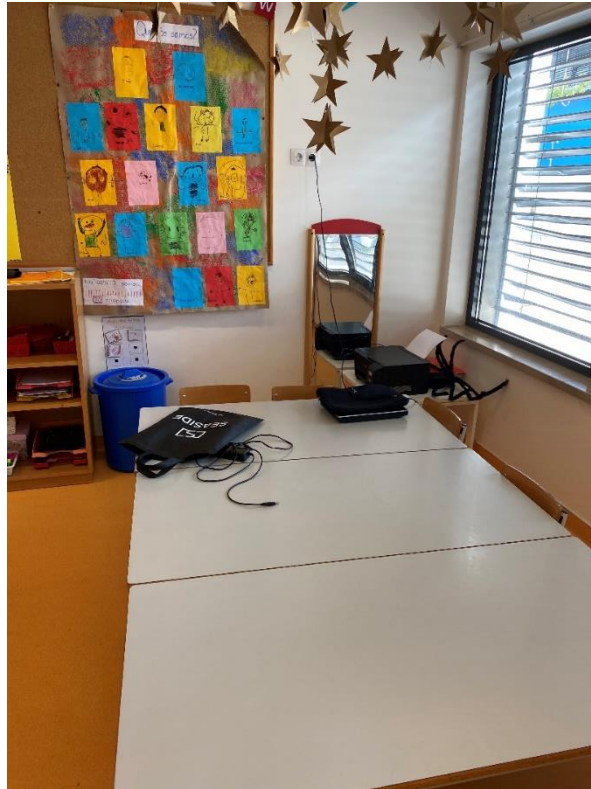
**Figura 4.**

Área dos Jogos



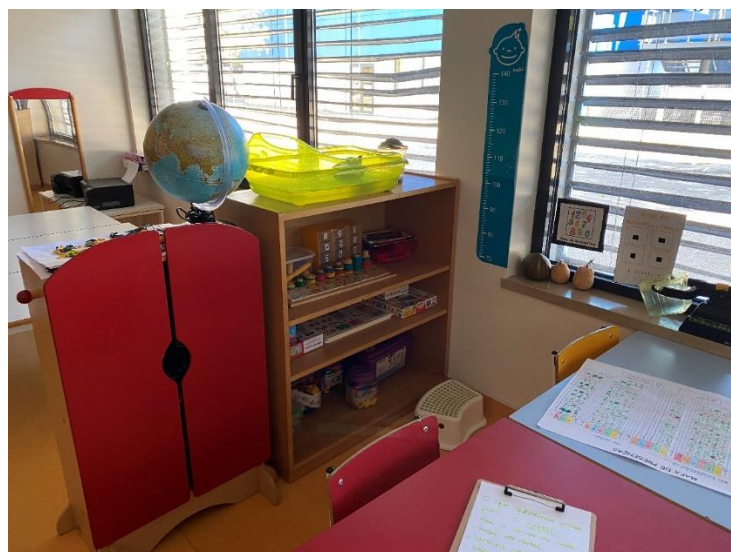
**Figura 5.**

Área das Artes Plásticas



**Figura 6.**

Área da Matemática e das Ciências



**Figura 7.**

Área da Biblioteca



**Figura 8.**

Área da Pintura



**Figura 9.**

Área da Escrita



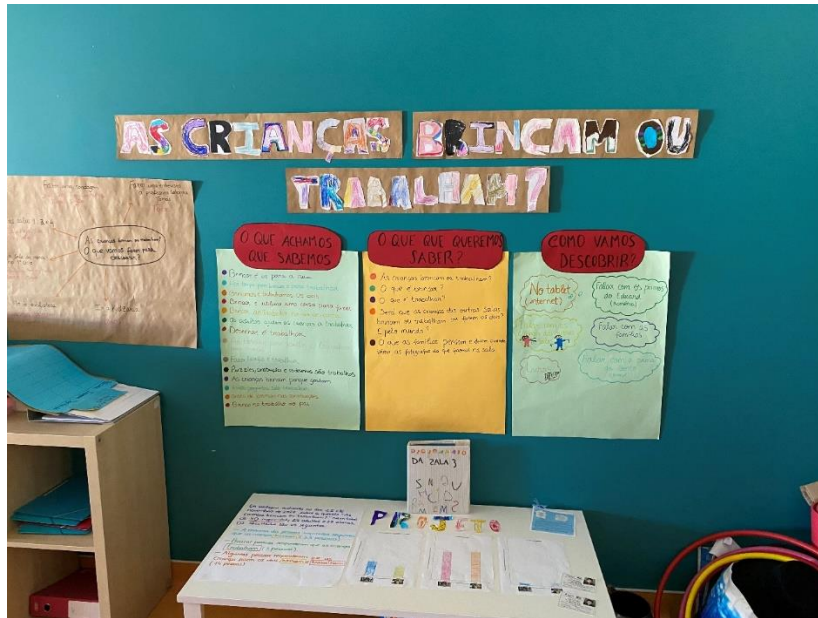
**Figura 10.**

Área das Construções



**Figura 11.**

Área do Projeto “As crianças brincam ou trabalham?”



# ANEXO G. ROTINAS

| | ' ' | | ' ' |

**Tabela 6***Rotinas das crianças da Sala 3*

Tempo	Espaço	Rotinas
9h-9h15	Do portão ou da sala das AAAF para a sala 3	<b>Transição da família ou da sala das AAAF para a sala de atividades</b> As crianças vão chegando à sala e pousam os seus pertences nos cabides. De seguida marcam a sua presença e os/as responsáveis pelas tarefas iniciais realizam-nas.
9h15-9h45	Sala 3	<b>Acolhimento</b> Canta-se a canção dos bons dias e as crianças que escreveram o seu nome no Mostrar, contar e escrever fazem as suas partilhas com o grupo. É, ainda, definido o plano do dia.
9:45h-10h30	Sala 3	<b>Tempo Curricular Comparticipado</b> As crianças realizam alguma proposta combinada com a educadora, brincando também pela sala, deixando depois a sala arrumada.
10h30-10h45	Sala 3	<b>Reforço alimentar</b> (leite fornecido pelo estabelecimento educativo, fruta ou bolachas) Este momento, por vezes, ocorre a seguir à brincadeira livre pela sala.
10h45-11h30	Da sala 3 de atividades para o espaço exterior	<b>Recreio</b> As crianças da Sala 3 interagem entre si e com as crianças das outras salas, realizando brincadeiras, quer individualmente, quer em pequenos grupos.
11h30-11h45	Do espaço exterior para a casa de banho Da casa de banho para a sala 3	<b>Momento de higiene</b> As crianças lavam as mãos e fazem as suas necessidades, formando depois uma fila.

11h45-12h30	Da sala 3 para o refeitório Do refeitório para o espaço exterior	<b>Almoço</b> Este é também um momento de convívio, pelo que as crianças conversam com as crianças que se encontram sentadas à sua volta. Das 12h às 13h15 é o tempo não letivo (AAAF).
12h30-13h15	Do refeitório para o espaço exterior	<b>Tempo de Animação Curricular</b> As crianças da Sala 3 interagem entre si e com as crianças das outras salas, realizando brincadeiras, quer individualmente, quer em pequenos grupos.
13h15-13h30	Do espaço exterior para a casa de banho	<b>Momento de higiene</b> As crianças lavam as mãos, fazem as suas necessidades e bebem água, formando depois uma fila.
13h30-14h45	Sala 3	<b>Trabalho em Projetos/Tempo de Trabalho nas Áreas</b> Este momento é destinado à leitura/dinamização de uma história ou ao desenrolar do projeto que está a ocorrer, podendo as crianças brincar depois pelas áreas da sala, deixando depois tudo arrumado.
14h45-15h15	Sala 3 Da Sala 3 para o portão ou para a sala das AAAF	<b>Tempo de Arrumar/ Comunicações</b> Durante este momento, as crianças podem ouvir uma música calma e tranquila, fazer um jogo de concentração ou comunicar as suas construções/desenhos.

ANEXO H. PROJETO "AS  
CRIANÇAS BRINCAM OU  
TRABALHAM?" DESENVOLVIDO  
COM AS CRIANÇAS DA SALA 3

| | ' ' | | ' ' |



# PROJETO “AS CRIANÇAS BRINCAM OU TRABALHAM?”

Andreia Bento

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de  
Conhecimentos e Docência em Educação de Infância  
2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar  
Docente: Catarina Tomás, Filipa Burgo, Nuno Ferreira e  
Mariana Ninitas

2022-2023



## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA.....	4
3. FUNDAMENTAÇÃO DO TRABALHO DE PROJETO .....	7
4. APRESENTAÇÃO DE UM PROJETO DESENVOLVIDO COM AS CRIANÇAS .....	11
4.1. 1. <sup>a</sup> Fase: Definição do problema.....	12
4.2. 2. <sup>a</sup> Fase: Planificação e desenvolvimento do projeto.....	15
4.3. 3. <sup>a</sup> Fase: Execução .....	17
4.4. 4. <sup>a</sup> Fase: Divulgação/Avaliação .....	31
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	34
REFERÊNCIAS .....	37
ANEXOS.....	39
ANEXO A. FRISO CRONOLÓGICO DAS ATIVIDADES REALIZADAS .....	40
ANEXO B. QUANTOS-QUERES SOBRE O PROJETO .....	42
ANEXO C. AVALIAÇÃO DO PROJETO, EM FORMA DE ENTREVISTA.....	44

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Construção da Área do Projeto I.....	15
Figura 2. Construção da Área do Projeto II.....	15
Figura 3. Construção da Área do Projeto III.....	15
Figura 4. Elaboração de uma nova teia e divisão de tarefas.....	16
Figura 5. Desenhos representativos das concepções das crianças relativamente ao que é o Brincar e o Trabalhar.....	17
Figura 6. Jogo de associação de imagens relativas ao Brincar e ao Trabalhar.....	18
Figura 7. Partilha do projeto na <i>Classroom</i> .....	18
Figura 8. Contributo da prima do Bento.....	19
Figura 9. Sondagem feita a alunos e adultos.....	20
Figura 10. Análise dos resultados obtidos através da sondagem.....	20
Figura 11. Ida às salas 1, 2 e 4 do Jardim de Infância.....	20
Figura 12. Nuvem de palavras formada pelas famílias relativa ao Brincar.....	21
Figura 13. Nuvem de palavras formada pelas famílias relativa ao Trabalhar.....	21
Figura 14. Exploração da obra “Jogos Infantis” de Pieter Bruegel I.....	22
Figura 15. Exploração da obra “Jogos Infantis” de Pieter Bruegel II.....	22
Figura 16. Visita da mãe do Bento à sala 3.....	23
Figura 17. Mapa de avaliação das atividades.....	23
Figura 18. Conversa com a investigadora Natália Fernandes, da Universidade do Minho.....	24
Figura 19. Conversa com a investigadora Gabriela Trevisan, do ProChild Colab.....	24
Figura 20. Ida às salas do 1.º CEB I.....	25
Figura 21. Ida às salas do 1.º CEB II.....	25
Figura 22. Experiência “A inclinação das rampas” I.....	25
Figura 23. Experiência “A inclinação das rampas” II.....	26
Figura 24. Exploração das palavras Brincar e Trabalhar.....	26
Figura 25. Palavras difíceis encontradas ao longo do Projeto.....	27
Figura 26. Puzzle da obra de Pieter Bruegel, com recurso ao computador.....	27
Figura 27. Jogo da memória da obra de Pieter Bruegel.....	28
Figura 28. Visualização do vídeo enviado pelo IAC.....	28
Figura 29. Visualização de um cartaz informativo acerca do IAC.....	29

Figura 30. Visita das responsáveis pelo setor da atividade lúdica do IAC.....	29
Figura 31. Visualização do vídeo dos primos do Eduard.....	30
Figura 32. Ida à biblioteca – pesquisa em livros.....	30
Figura 33. Exploração do livro de Arati Rao.....	30
Figura 34. Convites para a divulgação do projeto (parte exterior).....	31
Figura 35. Convites para a divulgação do projeto em formato de puzzle.....	31
Figura 36. Divulgação do vídeo às famílias.....	32

# 1. INTRODUÇÃO

| | " | | " |

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Conhecimentos e Docência em Jardim de Infância e visa apresentar e analisar o projeto desenvolvido com o grupo de dezanove crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, de Jardim de Infância situado no concelho de Lisboa, no qual decorreu a minha Prática Profissional Supervisionada II (PPS II). Com o projeto desenvolvido procurei ir ao encontro dos objetivos desta Unidade Curricular, tendo iniciado o mesmo a 10 de novembro de 2022 e terminado a 26 de janeiro de 2022.

O projeto surgiu a partir de uma conversa entre a educadora cooperante e as crianças, enquanto definiam, na reunião da manhã, o que iriam fazer durante o dia, sendo que uma das crianças respondeu de imediato “trabalhar”. Este comentário despoletou uma partilha de ideias entre as crianças da sala 3 relativamente ao que consideram que as crianças fazem, surgindo opiniões diversas que se dividiam entre o facto de as crianças trabalharem e/ou brincarem. Deste modo, a questão “As crianças brincam ou trabalham?” intitulou o projeto.

Assim sendo, ao iniciar o projeto foi fundamental delinear algumas intenções, sendo estas: i) Incentivar as crianças a pensar em diferentes formas de encontrarmos a resposta à questão que intitulou o projeto; ii) Fomentar o diálogo, a negociação e a troca de ideias, bem como o respeito pelas opiniões dos outros; iii) Desenvolver um sentido de responsabilidade, perante as tarefas que as crianças se propõem a realizar, cooperando com os outros na realização das mesmas; iv) Fomentar o desenvolvimento de uma atitude crítica e interventiva; v) Identificar as concepções sobre os ofícios da criança, a partir do quadro dos direitos das crianças. A definição destas intenções permitiu-me adquirir um sentido para a minha ação, descobrindo como poderia mediar o decorrer do projeto, ao mesmo tempo que colaborava com as crianças, dando também o meu contributo.

O desenvolvimento deste projeto assentou nos pressupostos da Metodologia de Trabalho de Projeto defendidos, nomeadamente, por Cortesão (1990), Vasconcelos (2011), Silva (2011), Vasconcelos et al. (2011) e Rangel e Gonçalves (2010).

Seguindo a Metodologia de Trabalho de Projeto e considerando a criança enquanto “um *explorador*, um investigador, um criador ativo de saberes” (Vasconcelos, 2011, p.9), capaz de explorar os seus próprios interesses, tive como preocupação seguir alguns procedimentos éticos, uma vez que considero que a ética deve estar inerente na prática pedagógica de um/a educador/a de infância. Neste sentido, procurei, durante a minha prática, ir ao encontro da legislação em vigor, nomeadamente, a carta de

Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011), seguindo também os Princípios Éticos e Deontológicos no trabalho de investigação com crianças definidos por Tomás (2011).

Assim, foi dada primazia ao respeito pela confidencialidade e privacidade das crianças e de todos aqueles que se envolveram no projeto, não sendo, em momento algum, referidas informações que possam comprometer os mesmos. Além disso, foi fundamental respeitar a vontade das crianças, permitindo que, caso as mesmas não quisessem participar nalgum momento, o pudessem fazer. O desenvolvimento do projeto visou responder aos interesses e necessidades das crianças, considerando-se os benefícios que as propostas poderiam assumir para as crianças. Foi, ainda, fundamental alargar a investigação, não só à equipa educativa, como à própria comunidade, fomentando a relação com as mesmas. As famílias foram-se mantendo a par dos avanços e progressos do projeto, colaborando também com o mesmo, como é exemplo, o seguinte registo de observação:

Como no dia 16 de novembro partilhei com as famílias que tínhamos iniciado o projeto “As crianças brincam ou trabalham?” na sala 3, pedindo a sua colaboração para o mesmo, recebemos o contributo da prima do Bento que nos deu a sua opinião acerca da questão do nosso projeto, explicando-nos se as crianças no Brasil brincam ou trabalham. Durante o tempo das comunicações, partilhei com as crianças o que esta nos escreveu. (NC n.º 6 do dia 22 de novembro de 2022)

Posto isto, importa compreender, ainda, o modo como este relatório se encontra organizado, com o intuito de dar a conhecer a implementação do projeto. Assim, este relatório irá iniciar-se com uma breve caracterização para a ação pedagógica. Segue-se a fundamentação do trabalho de projeto realizado, sendo apresentados os objetivos definidos. Posteriormente, será apresentado o projeto “As crianças brincam ou trabalham?” desenvolvido com as crianças. Por fim, serão, ainda, apresentadas as considerações finais, em que irei refletir acerca da implementação do projeto.

## 2. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA

| ' ' | | ' ' |

Tendo por base a caracterização do contexto, da equipa educativa, das crianças e das famílias já elaborada, torna-se, ainda, importante explicitar a relação que estabeleci entre essa caracterização e a ação pedagógica desenvolvida com o projeto, com o intuito de clarificar a relevância do desenvolvimento do projeto em questão para o grupo de crianças e para a organização socioeducativa em que estive inserida.

Assim, de forma breve, a organização socioeducativa na qual realizei a PPS II, encontra-se situada no concelho de Lisboa, numa zona urbana e com uma grande afluência de pessoas, estando inserida na rede pública e pertencendo a um agrupamento de escolas, que inclui cinco estabelecimentos de ensino, cuja oferta educativa varia entre o Jardim de Infância e o Secundário. O facto de o estabelecimento educativo onde se insere o JI abranger vários níveis de ensino foi um fator bastante positivo, uma vez que as crianças puderam, durante a realização do projeto, encontrar diferentes alunos e profissionais, alargando o seu olhar à comunidade educativa, estabelecendo relações com a mesma.

Quanto à organização socioeducativa, é relevante constatar que o edifício em que o Jardim de Infância se situa tem dois pisos, sendo partilhado com as crianças do 1.º CEB. Assim, no piso térreo, é possível estabelecer-se um contacto direto e frequente entre as crianças e as equipas educativas das quatro salas do JI, existindo um espaço exterior que é partilhado pelas mesmas. No piso superior, situa-se, portanto, o 1.º CEB. A proximidade com as restantes salas de JI e com o 1.º CEB facilitou a sua participação no projeto desenvolvido, podendo estas partilhar as suas ideias relativamente ao tópico.

A equipa educativa é composta por quatro educadoras de infância e quatro assistentes operacionais, alargando-se aos responsáveis pelas AAAF, uma docente de Educação Especial e por docentes externos envolvidos nos projetos com a comunidade que se encontravam em vigor. Os/as vários/as profissionais mencionados estabeleciam, entre si, uma relação de colaboração, confiança e entreajuda. Este aspeto facilitou a comunicação com os mesmos, estando estes disponíveis para receber as crianças e para dar o seu contributo.

Considerando que as famílias também fazem parte da equipa, foi notória a tentativa frequente, por parte da equipa educativa, de comunicação com as mesmas, no sentido de as envolver nas propostas e de lhes dar a conhecer o dia-a-dia das crianças no JI. As famílias manifestaram, de forma prática, os seus contributos, respondendo de forma positiva aos desafios lançados. Um aspeto a realçar que caracteriza as famílias, é o facto de algumas apresentarem outras nacionalidades. Esta característica contribuiu

para uma partilha de experiências de familiares que viviam noutras partes do mundo, dando-nos a conhecer as realidades desses locais.

Quanto ao grupo de crianças da sala 3, este era constituído por dezanove crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, existindo duas crianças que se encontravam ao abrigo do Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho. O grupo caracterizava-se pela sua participação, criatividade e empenho nas tarefas que se dispunham a realizar, procurando explorar os seus interesses e colaborar na tomada de decisões. No entanto, o grupo apresentava algumas dificuldades na gestão de conflitos, bem como na compreensão das rotinas. Neste sentido, seguir os interesses das crianças foi imprescindível ao longo de todo o projeto desenvolvido, bem como considerar a voz que cada uma possui.

A sala 3 encontrava-se dividida por áreas básicas de atividades, sendo um espaço amplo, com luz natural. A possibilidade de ser modificado permitiu que, mais tarde, se criasse uma nova área relativa ao projeto desenvolvido, podendo manter na mesma todos os registos e descobertas que iam sendo feitas pelas crianças.

Posto isto, considero que, de um modo geral, o desenvolvimento deste projeto possibilitou o relacionamento das crianças com vários elementos da comunidade educativa, valorizando os seus contributos. Houve, ainda, um esforço, quer da minha parte, quer da equipa educativa, em respeitar as crianças, considerando e priorizando as suas ideias, interesses e necessidades, de modo que estas se mantivessem envolvidas no projeto. De igual modo, a preocupação de proporcionar uma abordagem holística manteve-se durante o desenvolvimento do projeto, sendo exploradas várias áreas de conteúdo, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação de Infância (OCEPE) definidas por Silva et al. (2016). As áreas que obtiveram um maior enfoque foram a Área de Formação Pessoal e Social e a Área de Expressão e Comunicação.

### 3. FUNDAMENTAÇÃO DO TRABALHO DE PROJETO

| | ' ' | | ' ' |

Partindo da concepção de criança, enquanto ser competente, sujeito de direitos, detentora de inúmeros saberes/conhecimentos e protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, a metodologia de trabalho de projeto apoia as crianças nas suas descobertas, promovendo a participação ativa das mesmas.

Segundo Cortesão (1990), o projeto decorre da necessidade de se obter respostas para um determinado problema, adquirindo, através da ação, conhecimentos e capacidades. Assim, a abordagem por projetos assenta nas aprendizagens por meio da ação, o que permite que as crianças atribuam um sentido às mesmas, aprendendo de forma mais significativa, uma vez que se encontram totalmente implicadas na descoberta dos seus interesses. Através da resolução de problemas, as crianças desenvolvem diversas competências, nomeadamente, no que se refere ao processo de tomada de decisões, colaboração com os outros e recolha e tratamento das informações, que lhes permitem encontrar as respostas para as suas questões (Vasconcelos, 2011). As crianças desenvolvem a competência de “aprender a aprender”, que é fundamental para que estas aprendam a autorregular as suas aprendizagens, reconhecendo o modo como aprendem, bem como as suas dificuldades e potencialidades, enquanto exploram diversos recursos de pesquisa, de modo a obterem as informações de que necessitam (Silva, 2011). É de realçar, ainda, que a metodologia de trabalho de projeto assenta numa abordagem holística.

Considerando que esta metodologia ocorre através de ciclos distintos, planeamento, ação e avaliação, importa explorar as quatro fases de um trabalho de projeto: i) definição do problema; ii) planificação e desenvolvimento do trabalho; iii) execução; iv) divulgação/ avaliação (Vasconcelos et al., 2011).

Assim, a primeira fase corresponde ao momento em que se define o assunto a investigar, pelo que é fundamental que as crianças partilhem as suas ideias acerca do mesmo, ou seja, o que acham que já sabem. Segundo os mesmos autores, é importante definir um tópico, isto é, “uma espécie de zoom a partir de um *tema*” (p.19). De acordo com a APEI (2013), a formulação de uma pergunta “pode colocar em movimento os pensamentos e pode ativar pesquisas alargadas” (p.13).

Na segunda fase, as crianças exploram as possibilidades existentes, construindo uma planificação emergente e dinâmica. Assim, importa definir quais os recursos (humanos e materiais) que serão necessários para realizar a pesquisa, distribuir tarefas entre os elementos do grupo e decidir quando vão realizar essas mesmas tarefas, através de uma calendarização. As intenções definidas pelo/a educador/a devem ser

flexíveis, adequando-se aos interesses e necessidades das crianças (Vasconcelos et al., 2011).

Na terceira fase, as crianças dão início ao processo de pesquisa, através de experiências diretas, sendo importante registrar, selecionar e organizar a informação que vão recolhendo, assim como ir confrontando as novas ideias com as iniciais. Já na quarta fase, as crianças devem avaliar as aprendizagens feitas, comunicando-as, também, aos outros, de modo a fazer uma partilha do saber.

No que se refere à mobilização do espaço, Silva (2011) defende que “uma outra característica da metodologia do projeto, que a diferencia da dos processos educativos em geral consiste na sua abertura ao espaço” (p.123). Numa abordagem por projetos, o espaço da sala de atividades deve expandir-se, levando as crianças a realizar as suas descobertas no mundo exterior ao estabelecimento educativo. As crianças devem, ainda, contactar com a própria comunidade, para que esta possa contribuir para o seu processo de aprendizagem e para o projeto em questão. Apesar de não termos, durante o projeto, realizado saídas para o exterior, com a ajuda da equipa educativa, estabelecemos vários contactos com a comunidade educativa, comunicando também com elementos do exterior, que contribuíram bastante para que as crianças encontrassem a resposta para a questão que fez emergir o projeto, realizassem novas aprendizagens e partilhassem as suas curiosidades, compreendendo melhor o mundo que as rodeia.

Relativamente à duração dos projetos, vários autores defendem que não existe um período definido para a realização dos mesmos, uma vez que este depende do interesse e implicação das crianças. “No jardim de infância em que a organização do tempo é mais flexível, considera-se que essa duração deve depender do *tempo de interesse e persistência das crianças*” (Silva, 2011, p.125). Rangel e Gonçalves (2010) defendem, igualmente, que não existe uma duração definitiva para a realização dos projetos, no entanto, é importante que estes passem por todas as fases anteriormente referidas.

De acordo com Vasconcelos (2011), o/a educador/a deve ser visto/a “como facilitador do processo mas, também, e juntamente com as crianças, como ator, isto é, como alguém que também está a investigar” (p.15). Assim sendo, o/a educador/a deve participar ao longo do projeto, dando o seu contributo, enquanto realiza também as suas próprias aprendizagens e se desenvolve. Deste modo, este/a deve possuir um papel

ativo e de mediador/a, podendo formular hipóteses de ação, tendo por base as suas intenções e o conhecimento que possui das crianças.

Posto isto, tornou-se fundamental definir algumas intenções, bem como aprendizagens a promover ao longo do desenvolvimento do projeto, sendo estas apresentadas na tabela que se segue:

**Tabela 1.**

Intencionalidades e aprendizagens a promover.

Intenções	Aprendizagens a promover
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentivar as crianças a pensar em diferentes formas de encontrarmos a resposta à questão “As crianças brincam ou trabalham?” que intitulou o projeto;</li> <li>- Fomentar o diálogo, a negociação e a troca de ideias, bem como o respeito pelas opiniões dos outros;</li> <li>- Desenvolver um sentido de responsabilidade, perante as tarefas que as crianças se propõem a realizar, cooperando com os outros na realização das mesmas;</li> <li>- Fomentar o desenvolvimento de uma atitude crítica e interventiva.</li> <li>- Identificar as conceções sobre os ofícios da criança, a partir do quadro dos direitos das crianças.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender que existem diferentes recursos humanos e materiais que podem ajudar na procura de respostas;</li> <li>- Respeitar e escutar a opinião do outro, esperando pela sua vez de intervir, usando a negociação como forma de resolver problemas;</li> <li>- Participar nas decisões do seu processo de aprendizagem, recorrendo ao questionamento e à argumentação das suas opiniões/ideias;</li> <li>- Compreender que as crianças possuem um conjunto de direitos e deveres que devem ser respeitados.</li> </ul>

4. APRESENTAÇÃO DE UM  
PROJETO DESENVOLVIDO COM  
AS CRIANÇAS

| " | | " |

Tendo em consideração a caracterização para a ação pedagógica, as intenções e os objetivos enunciados, bem como a reflexão sobre a ação educativa e tendo ainda por base a fundamentação teórica mobilizada relativa à Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), pretendo explicitar o modo como o projeto foi desenvolvido com as crianças da sala 3, no JI em que realizei a PPS II.

Assim sendo, importa referir que o projeto se desenvolveu de acordo com as quatro fases preconizadas por Vasconcelos et al. (2011), já mencionadas anteriormente.

#### **4.1. 1.ª Fase: Definição do problema**

A primeira fase do projeto corresponde à origem do projeto e à definição do assunto que se pretende investigar, sendo formulado um tópico e, em certos casos, uma questão. Considerando que seguir os interesses e as necessidades das crianças era uma das minhas principais preocupações, estive bastante atenta às conversas que iam surgindo, procurando envolver-me e estimular as crianças, mediando, juntamente com a equipa educativa, as situações que iam ocorrendo (Rangel e Gonçalves, 2010). Neste sentido, aliando-me na observação e na escuta atentas, no dia 10 de novembro de 2022, surgiu uma conversa, em grande grupo, através de um comentário feito por uma das crianças durante a realização do plano do dia.

A educadora pergunta às crianças o que vamos fazer hoje, surgindo uma conversa muito interessante: “Trabalhar” – responde o Simão / “As crianças trabalham?” – pergunta a educadora / “Sim, a fazer desenhos” – refere o Simão, acrescentando: “Quando a folha está branca é para a gente desenhar. Quando não está, é para a gente trabalhar” (NC n.º 2 do dia 10 de novembro de 2022).

Partindo do comentário feito, várias crianças partilharam também as suas opiniões, como evidencia o excerto seguinte:

“Nós vamos para a escola para aprender” - diz o Francisco M. / “Trabalhar para aprender” – comenta o Simão - “Eu já trabalho no meu livro de aprender” / “Brincar ao trabalho” - responde o Francisco M. / “Eu brinco no trabalho do pai, que trabalha na casa dos outros” – refere o Gael / “O meu pai trabalha nas compras” – diz o Lorenzo – “Os adultos trabalham” / “Quando desenhamos é um trabalho e brincar” – comenta o Eduard / “As crianças só brincam. Eu não gosto de trabalhar” – diz o Matteo,

acrescentando – “Fazer um desenho é desenhar” (Nota de campo n.º 2 do dia 10 de novembro de 2022).

Desta forma, ao observar a grande curiosidade das crianças em descobrir uma resposta para esta questão, uma vez que as suas opiniões se dividiam entre o facto de as crianças brincarem, trabalharem ou fazerem os dois, e tendo em consideração que, durante o meu período de intervenção, teria de desenvolver um projeto com as crianças, questionei as mesmas acerca do facto de fazermos um projeto para descobrirmos a resposta à questão “As crianças brincam ou trabalham?” que se formulou enquanto tópico que se pretendia investigar. A maioria das crianças não sabia o que era um projeto, sendo a primeira vez que iriam realizar um. As crianças que se encontravam no contexto socioeducativo, no ano letivo anterior, ajudaram-me na explicação, identificando projetos que já tinham feito.

Aproveitando o interesse das crianças, ainda no mesmo dia, fizemos, em grande grupo, uma teia com as várias ideias que estas já possuíam relativamente à questão formulada, estando estas presentes na tabela que se segue:

**Tabela 2.**

O que achamos que sabemos.

As crianças brincam ou trabalham?
Brincar é ir para a rua.
Há tempo para brincar e para trabalhar.
Brincamos e trabalhamos. Os dois.
Brincar é utilizar uma coisa para fazer.
Brincar ao trabalho no faz de conta.
Os adultos ajudam as crianças a trabalhar.
Desenhar é trabalhar.
Há trabalhos para adultos e trabalhos para crianças.
Fazer tarefas é trabalhar.
Puzzles, construções e desenhos são trabalhos.
As crianças brincam porque gostam.
Estas perguntas são trabalhar.
Gosto de brincar nas construções.
Brinco no trabalho do pai.

Através desta partilha de ideias, foi possível compreender que as crianças percebem o brincar enquanto uma atividade que ocorre quando têm a totalidade do poder de decisão acerca daquilo que vão fazer, de como vão fazer e com quem vão fazer, associando o trabalhar ao envolvimento dos adultos nas tarefas. O interesse por obter respostas a esta questão continuou a ser bastante manifestado pelas crianças, pelo que no dia 15 de novembro de 2022, fizemos o registo do que queriam descobrir:

**Tabela 3.**

O que queremos saber.

O que queremos saber?
As crianças brincam ou trabalham?
O que é brincar?
O que é trabalhar?
Será que as crianças das outras salas brincam, trabalham ou fazem os dois? E pelo mundo?
O que as famílias pensam e dizem quando veem as fotografias do que fazemos na sala?

Ao registarmos o que queríamos descobrir, foram surgindo várias ideias relativas ao modo como poderíamos descobrir aquilo que as crianças queriam saber sobre o tópico:

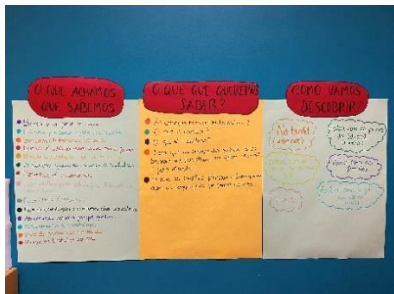
**Tabela 4.**

Como vamos descobrir.

Como vamos descobrir?
No tablet (internet)
Livros
Falar com as crianças das outras salas do JI
Falar com os primos do Eduard (Roménia)
Falar com a prima do Bento (Brasil)
Falar com as famílias

Nesse dia, percebemos, ainda, que precisávamos de um espaço para colocar todas as descobertas que seriam feitas no decorrer do projeto, pelo que começámos a construir uma nova área na sala, a Área do Projeto.

**Figura 1.** Construção da Área do Projeto I. **Figura 2.** Construção da Área do Projeto II.



**Figura 3.** Construção da Área do Projeto III.



#### **4.2. 2.<sup>a</sup> Fase: Planificação e desenvolvimento do projeto**

A **segunda fase do projeto** corresponde à fase de desenvolvimento do projeto, tendo de existir uma planificação, no sentido de fazer uma distribuição das tarefas pelas crianças. A planificação elaborada não deve ser estanque, mas sim dinâmica, podendo adaptar-se ao desenrolar do projeto. Nesta fase, devem ser, ainda, elaboradas novas teias (Vasconcelos et al., 2011).

Uma vez que o tópico do projeto surgiu em grande grupo e, de um modo geral, todas as crianças se mostravam interessadas em descobrir a resposta para a questão “As crianças brincam ou trabalham?”, considerei que a realização do projeto deveria ser feita por todos os elementos do grupo. No entanto, e dado que, para muitas crianças, era a primeira vez que estavam a realizar um projeto, fui-me apercebendo que as mais crescidas tendiam a envolver-se mais no projeto, apesar de existir um esforço de toda a equipa educativa, para que todas as crianças estivessem envolvidas nas atividades propostas e nas tarefas a que se dispuseram a realizar, participando nos momentos em grande e pequenos grupos. É de realçar, ainda, que uma das crianças por ter estado

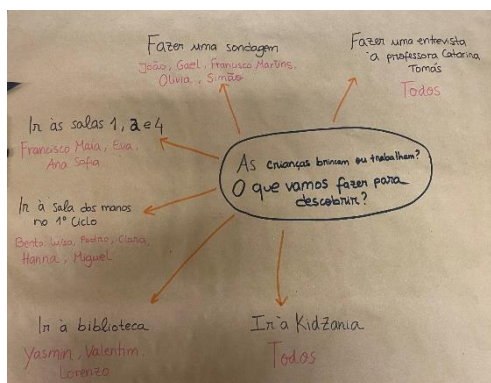
fora do país durante um determinado período de tempo, apenas acompanhou o início e o fim do projeto.

No dia 23 de novembro de 2022 fizemos uma nova teia para compreendermos quais as possibilidades de exploração existentes, partindo das ideias das crianças acerca de como queriam descobrir as informações.

Sugiro às crianças que façamos uma nova teia, com as suas ideias acerca de como querem descobrir as respostas, tendo por base o que estas já tinham dito anteriormente. Para isso, voltei a mostrar-lhes a cartolina relativa ao “Como vamos descobrir”. Assim, damos também início à divisão das tarefas pelas crianças. (NC n.º 5 do dia 23 de novembro de 2022)

Dada alguma agitação das crianças nos momentos de planeamento, decidi, juntamente com a equipa educativa, que poderíamos juntar a divisão das tarefas à teia elaborada (Figura 4), pelo que as crianças foram referindo qual a tarefa que gostariam de realizar, conseguindo que todas se inserissem numa tarefa. Com o decorrer do projeto, fomos revisitando esta teia no sentido de compreender quais as tarefas que já tinham sido realizadas e quais estavam em falta.

**Figura 4.** Elaboração de uma nova teia e divisão de tarefas.



Apesar de existirem tarefas que seriam realizadas por todos os elementos do grupo, grande parte das tarefas seriam realizadas em pequenos grupos, pelo que foi fundamental organizar as informações recolhidas, fazendo registos das mesmas, de modo a partilhar as descobertas com as restantes crianças do grupo. Com o desenvolvimento do projeto, fui mediando este processo, escutando as crianças, envolvendo-me e participando no decorrer do mesmo, dando também várias sugestões.

### 4.3. 3.<sup>a</sup> Fase: Execução

Relativamente à **terceira fase** do projeto, e sendo esta uma fase de execução, importa partir para o processo de pesquisa, procurando vivenciar diversas experiências, bem como organizar, selecionar e registar as informações que foram recolhidas ao longo do processo (Vasconcelos et al., 2011).

Dada a existência de diversas ideias relativamente ao que era o Brincar e o Trabalhar, propus que a terceira fase se iniciasse com a realização de dois desenhos por parte de cada criança, de modo que estas pudessem expressar e representar o que era, para si, o Brincar e o Trabalhar. “Durante a atividade, as crianças *demonstram um grande empenho* ao fazer os seus desenhos, conseguindo, quase todas, desenhar algo concreto sobre o que pensam acerca do brincar e do trabalhar” (NC n.º 3 do dia 3 de novembro de 2022). Os desenhos foram, posteriormente, partilhados em grande grupo. Apesar de, nas conversas com o grupo, as crianças realçarem bastante a ideia de que trabalham, nos seus desenhos optaram por desenhar os familiares e adultos a trabalhar. Apenas quatro crianças desenharam os trabalhos que pensavam que as crianças faziam (desenhar, ler letras, escrever, usar uma folha e um lápis).

**Figura 5.** Desenhos representativos das conceções das crianças relativamente ao que é o Brincar e o Trabalhar.



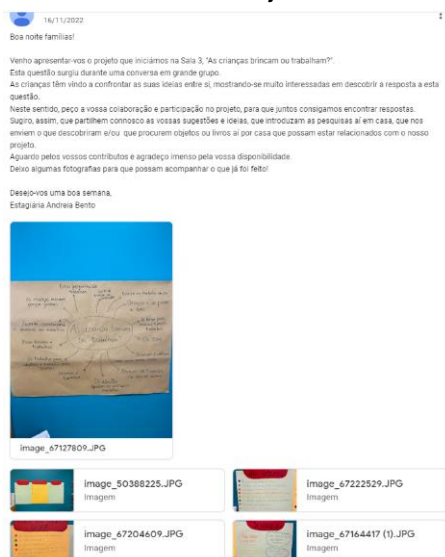
A par desta atividade, propus ainda que fizéssemos um jogo de associação de imagens de crianças a desempenhar diversas tarefas, para que as crianças pudessem, em pequenos grupos, distribuí-las pelo Brincar e pelo Trabalhar. Com a partilha das associações feitas em grande grupo, foi possível compreender que as crianças associam o Trabalhar à presença e às propostas que são feitas pelo adulto, considerando o Brincar como uma atividade em que estas têm uma totalidade do poder de decisão.

**Figura 6.** Jogo de associação de imagens relativas ao Brincar e ao Trabalhar.



Com a partilha do projeto na *Classroom*, plataforma utilizada pelo contexto socioeducativo em que realizei a PPS II para estabelecer a comunicação entre as famílias e a equipa educativa, as famílias ficaram entusiasmadas para começar a dar os seus contributos.

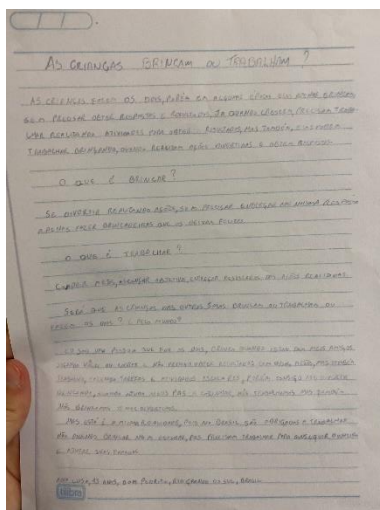
**Figura 7.** Partilha do Projeto na *Classroom*



Como as crianças demonstraram interesse em falar com a prima do Bento que vive no Brasil, a família do mesmo tomou a iniciativa de estabelecer essa comunicação, trazendo as respostas da prima para a sala, que foram partilhadas com o grupo. Através da prima do Bento, pudemos compreender que existem crianças no Brasil que brincam e estudam, enquanto que outras são obrigadas a trabalhar para ganharem dinheiro para

ajudarem as suas famílias, não podendo brincar, nem estudar. Os contributos foram chegando também de outras formas, como é exemplo a partilha da Hanna: “Eu perguntei à minha mãe se as crianças brincam ou trabalham e ela disse que as crianças só brincam!” (NC n.º 2 do dia 23 de novembro de 2022)

**Figura 8.** Contributo da prima do Bento.



No dia 25 de novembro de 2022, após terem preparado as folhas de registo, as crianças responsáveis pela realização de uma sondagem questionaram os/as adultos/as e os/as alunos/as que encontrámos pela escola (Figura 9), visitando vários espaços da mesma (refeitório, gabinete da coordenação, entrada, bar), conseguindo um total de cinquenta inquiridos.

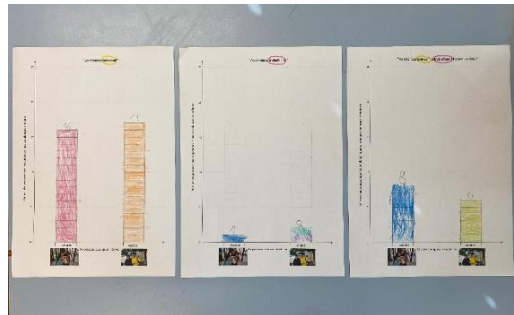
De um modo geral, das pessoas que encontrámos foram poucas as que deram a resposta de forma imediata, uma vez que a maioria precisou de pensar um pouco antes de responder. Houve um aluno, em particular, que colocou uma questão bastante interessante: - “Mas é trabalhar de estudar ou trabalhar mesmo?”. (NC n.º 5 do dia 25 de novembro de 2022)

Com o intuito de explorar o Domínio da Matemática, os dados recolhidos através da sondagem foram, posteriormente, organizados através de gráficos de barras, explorando o domínio da Matemática, sendo depois partilhados em grande grupo. Com a leitura dos gráficos, as crianças compreenderam que há muitas pessoas que consideram que as crianças brincam, poucas a referir que as crianças trabalham e algumas a dizer que as crianças fazem os dois.

**Figura 9.** Sondagem feita a alunos e adultos.



**Figura 10.** Análise dos resultados obtidos através da sondagem



No mesmo dia, as crianças responsáveis por ir às salas 1, 2 e 4 do Jardim de Infância realizaram também a sua tarefa, questionando as crianças acerca da questão do projeto “As crianças brincam ou trabalham?” (Figura 11), pedindo, ainda, às mesmas que registassem as suas ideias numa folha, com a ajuda da equipa educativa. A maioria das crianças partilhou que achava que as crianças faziam os dois, brincavam e trabalhavam, dando vários exemplos.

**Figura 11.** Ida às salas 1, 2 e 4 do Jardim de Infância.



De modo a envolver as famílias e querendo saber as suas opiniões, no dia 28 de novembro de 2022, lançámos-lhes o desafio de utilizarem apenas três palavras para dizerem o que é, para si, brincar e trabalhar. Algumas famílias enviaram os seus contributos, formando duas nuvens de palavras (Figura 12 e 13) que foram depois partilhada, tanto com as crianças, como com as famílias.

De um modo geral, as crianças concordaram com as palavras que foram referidas pelas famílias, surgindo um momento de uma grande gargalhada, quando ouviram a palavra “Macacada” que foi mencionada pelas famílias, referindo-se ao que era o Brincar. (NC n.º 4 do dia 14 de dezembro de 2022)

**Figura 12.** Nuvem de palavras formada pelas famílias relativa ao Brincar

### Brincar é...



**Figura 13.** Nuvem de palavras formada pelas famílias relativa ao Trabalhar

### Trabalhar é...



No dia 29 de novembro de 2022, dei a conhecer às crianças, por sugestão da educadora cooperante, a obra “Jogos Infantis” de Pieter Bruegel, explorando o subdomínio das Artes Visuais. As crianças reconheceram várias brincadeiras presentes na obra, podendo experimentar algumas no espaço exterior (cabra-cega, pião, bowling, bolas de sabão e arcos).

**Figura 14.** Exploração da obra “Jogos Infantis” de Pieter Bruegel I



**Figura 15.** Exploração da obra “Jogos Infantis” de Pieter Bruegel II



De modo a compreendermos melhor o que é Trabalhar, a mãe do Bento disponibilizou-se para vir à sala 3 para nos falar sobre a sua profissão (Figura 16). Assim, preparámos algumas perguntas para lhe fazer, pedindo-lhe, ainda, a sua opinião relativamente à questão “As crianças brincam ou trabalham?”.

A mãe do Bento explica que trabalha com finanças, ajudando as pessoas a gerir o seu dinheiro. As crianças fazem as suas perguntas. / “As crianças brincam ou trabalham?” – pergunta a Hanna / A mãe do Bento responde que as crianças brincam, mas que também podem trabalhar, ao ajudar nas tarefas feitas no JI e em casa, explicando que em casa o Bento trabalha a arrumar a sua roupa, os brinquedos e a pôr a mesa (NC n.º 2 do dia 30 de novembro de 2022).

A mãe do Bento contou-nos uma história relacionada com a sua profissão, ajudando-nos a saber como podemos poupar. Como uma das tarefas que as crianças gostavam de realizar era ir à *Kidzania*, aprender a poupar tornava-se muito importante.

**Figura 16.** Visita da mãe do Bento à sala 3.



Com o decorrer do projeto, tornou-se importante a criação de um Mapa de Avaliação das Atividades (Figura 18), no sentido de as crianças poderem acompanhar a sua participação ao longo do projeto, contabilizando o número de vezes que participaram e que não participaram, motivando-as para o seu envolvimento no projeto. Durante a realização desta avaliação tentei que as crianças compreendessem os motivos de não terem participado em certas atividades, como evidencia o seguinte registo de observação:

“Então e porque é que não participaste nessas atividades?” – pergunto ao Eduard / “Porque eu estive doente nestes dias” - responde-me / Pergunto depois o mesmo à Hanna, que me responde: - “Porque te esqueceste.” Explico-lhe que não me esqueci da sua participação e que o facto de não ter participado se relaciona com a escolha da tarefa que queria realizar (NC n.º 6 do dia 2 de dezembro de 2022).

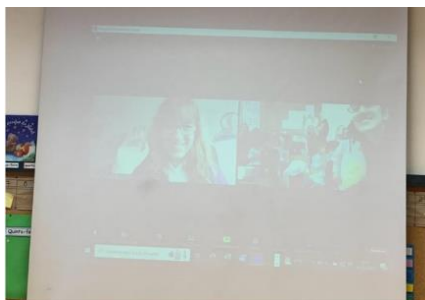
A construção deste mapa originou, ainda, um friso cronológico (Anexo A), sendo possível compreender mais facilmente a sequência de atividades, situando-as no tempo.

**Figura 17.** Mapa de avaliação das atividades.



Como uma das tarefas que pretendíamos realizar era fazermos uma entrevista à professora Catarina Tomás, ao falar com a mesma, esta sugeriu-nos que conhecêssemos e conversássemos com duas investigadoras especializadas na área: a professora Natália Fernandes, da Universidade do Minho e a professora Gabriela Trevisan, do ProChild Colab. *Entusiasmadas* por descobrir como é que seria uma investigadora, algumas crianças ajudaram-me a escrever o email para enviar às mesmas, recebendo depois respostas muito positivas. Alguns dias depois tivemos a oportunidade de conversar com as mesmas, sendo necessário preparar algumas questões para lhes fazer, pedindo-lhes também a sua opinião acerca da questão do nosso projeto. Dado que já existia um mapa mensal na sala, as crianças registavam no mesmo as várias tarefas/eventos alusivas ao projeto, fazendo um desenho nos respetivos dias.

**Figura 18.** Conversa com a investigadora Natália Fernandes, da Universidade do Minho



**Figura 19.** Conversa com a investigadora Gabriela Trevisan, do ProChild Colab



No dia 6 de dezembro de 2022, as crianças responsáveis por irem às salas no 1.º CEB realizaram essa tarefa, para saberem a opinião das crianças mais crescidas sobre a questão do nosso projeto, fazendo depois um registo das ideias que foram referidas, de modo a partilhá-las com o grande grupo.

As crianças das duas salas partilharam várias opiniões interessantes, sendo que, de um modo geral, todos concordaram que as crianças fazem ambos, brincam e trabalham. / “Há tempos em que as crianças só brincam e outros em que as crianças trabalham”. (NC n.º 3 do dia 6 de dezembro de 2022)

**Figura 20.** Ida a duas salas de 1.º CEB I



**Figura 21.** Ida a duas salas de 1.º CEB II



Dado que, com o decorrer do projeto, o Brincar tem vindo a ser, muitas vezes, associado, pelas crianças, a pistas de carros, optei por propor às mesmas a realização de uma experiência, explorando o domínio do Conhecimento do Mundo. Neste sentido, no dia 9 de dezembro de 2022 as crianças fizeram a experiência “A inclinação das rampas”, com recurso a um protocolo, começando por registar as suas previsões acerca de qual a rampa que poderia levar o carro para mais longe. As crianças realizaram a experiência, sendo o domínio da Matemática também integrado ao utilizarem uma fita métrica para medirem as distâncias entre as rampas e o local onde o carro parou.

**Figura 22.** Experiência “A inclinação das rampas” I



**Figura 23.** Experiência “A inclinação das rampas” II



Com o intuito de explorar o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita propus às crianças que explorassem as palavras Brincar e Trabalhar, reconhecendo que estas são formadas por sílabas. Assim, no dia 15 de dezembro de 2022, as crianças recortaram as sílabas destas palavras, colando-as na respetiva folha que continha ambas as palavras na sua forma escrita, estando acompanhadas de uma imagem ilustrativa das mesmas. Às crianças mais crescidas, foi-lhes, ainda, pedido, por sugestão da educadora cooperante, que recortassem e colassem também os constituintes de cada uma das palavras.

**Figura 24.** Exploração das palavras Brincar e Trabalhar.

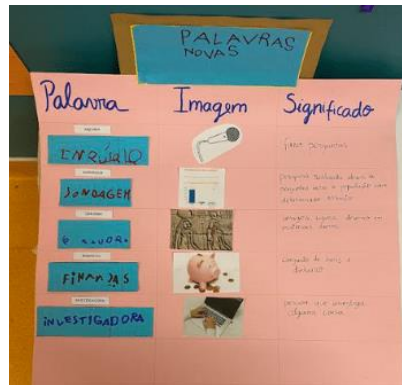







Ao longo do projeto, as crianças foram identificando palavras difíceis, isto é, que não conheciam, pelo que se tornou importante construir um suporte onde pudéssemos registar as mesmas (Figura 25), colocando também imagens junto às respetivas palavras, bem como o seu significado. Neste sentido, surgiram várias palavras, como: inquirir, sondagem, gravura, finanças e investigadora.

A Sofia, o Francisco e o João ajudaram-me a escolher as imagens que melhor se adequavam às palavras novas que fomos identificando ao longo do projeto, colocando-as no respetivo lugar da cartolina. Como as crianças se mostraram, por vezes, indecisas, outras crianças vieram dar

também a sua opinião, ganhando depois a imagem que foi mais vezes mencionada. (NC n.º 5 do dia 14 de dezembro de 2022)

**Figura 25.** Palavras difíceis encontradas ao longo do Projeto



Palavra	Imagem	Significado
ENRUIJÃO		(Não disponível)
JOVAGEM		Projeto realizado para a recuperação de um determinado território
S. ALVARA		Projeto que aborda os assuntos de
FINANÇAS		Condição de não ter dinheiro
INVESTIGADORA		Projeto de investigação (geral) sobre

No dia 16 de dezembro de 2022, como as crianças demonstraram, anteriormente, um grande interesse pelas brincadeiras presentes na obra de Pieter Bruegel, propus a realização de dois jogos, sendo estes: um Jogo da Memória e um Puzzle. Quanto ao segundo jogo, procurei que as crianças recorressem a recursos tecnológicos (computador) para fazer o puzzle, explorando a área do Conhecimento do Mundo, como exemplifica o seguinte excerto: “Simultaneamente, fui chamando outras crianças para fazerem um puzzle da obra no computador, pelo que estas *demonstram bastante entusiasmo* e, ao mesmo tempo, algumas dificuldades em controlar o rato do computador” (NC n.º 2 do dia 16 de novembro de 2022).

**Figura 26.** Puzzle da obra de Pieter Bruegel, com recurso ao computador



**Figura 27.** Jogo da memória da obra de Pieter Bruegel



Durante o projeto recebemos, ainda, contributos do Instituto de Apoio à Criança (IAC) e da Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens. O IAC, em particular, recomendou-nos a visualização do vídeo “Histórias do Lucas: Eu quero trabalhar”, que explicava a questão do nosso projeto pelo que o visualizámos no dia 16 de dezembro de 2022, de modo a obtermos novas respostas (Figura 28). Com o intuito de integrarmos o subdomínio da Expressão Dramática, as crianças fizeram uma dramatização do vídeo, conseguindo identificar a ordem de acontecimentos, bem como as ideias mencionadas no mesmo. As crianças ficaram, ainda, a conhecer o trabalho que o IAC tem vindo a desempenhar, através de um cartaz informativo que construí (Figura 29). As responsáveis pelo setor da atividade lúdica do IAC disponibilizaram-se, ainda, para fazerem uma visita à sala 3 (Figura 30), para realizarem uma sessão sobre os direitos das crianças pelo que agendámos a mesma.

**Figura 28.** Visualização do vídeo enviado pelo IAC



**Figura 29.** Visualização de um cartaz informativo acerca do IAC



**Figura 30.** Visita das responsáveis pelo setor da atividade lúdica do IAC



Como inicialmente as crianças tinham sugerido falar com os primos do Eduard que são da Roménia, a mãe do Eduard enviou-nos um vídeo com quatro primos do Eduard, crianças de diferentes idades, a dar a sua opinião relativamente à questão do nosso projeto. Assim, no dia 4 de janeiro de 2023, visualizámos o vídeo, sendo que, como estava em romeno, o Eduard foi traduzindo o que os seus primos diziam. As crianças ficaram entusiasmadas por ouvir uma nova língua. Com a tradução do Eduard compreendemos que os seus primos na Roménia brincam e trabalham, como exemplifica o excerto que se segue:

O Eduard ficou entusiasmado com o vídeo e como sabe falar romeno, foi traduzindo o que os primos iam dizendo. Deste modo, pudemos compreender que os primos do Eduard nos disseram que as crianças na Roménia brincam e trabalham, fazem os dois (NC n.º 2 do dia 4 de janeiro de 2023).

**Figura 31.** Visualização do vídeo dos primos do Eduard



Já a chegar ao fim do projeto, no dia 5 de janeiro de 2022, as crianças foram à biblioteca à procura de livros relacionados com o projeto, tendo encontrado o livro “Uma Vida como a Minha: Como vivem as crianças em todo o mundo” de Arati Rao, que continha várias fotografias de crianças a brincar e a trabalhar. As crianças puderam, ainda, compreender, com a ajuda da professora bibliotecária, como se organizam os livros nas estantes e para que serve o espaço da biblioteca. Além disso, como queriam explorar melhor o livro, as crianças compreenderam, ainda, o processo de requisitar um livro na biblioteca.

**Figura 32.** Ida à biblioteca – pesquisa em livros



**Figura 33.** Exploração do livro de Arati Rao



#### 4.4. 4.<sup>a</sup> Fase: Divulgação/Avaliação

Quanto à quarta fase, segundo Vasconcelos et al. (2011), esta é a fase de sociabilização do saber, partilhando-se com os outros as aprendizagens que foram feitas, sendo as mesmas também avaliadas. Nesta fase podem, ainda, surgir ideias para novos projetos.

Tendo as crianças da sala 3 chegado ao fim do projeto, mediado pelos seus interesses, decisões e realizado pelas mesmas, tornou-se fundamental questionar as crianças acerca do modo como queriam comunicar/divulgar o projeto, bem como a quem o queriam fazer. Assim, após uma conversa em grande grupo, pedi às crianças que partilhassem as suas ideias, sugerindo que podíamos fazer um vídeo. As crianças propuseram que fizéssemos convites (Figura 34) e um pequeno filme. As crianças referiram, ainda, que queriam comunicar o projeto às pessoas que nos tinham ajudado ao longo do mesmo. Assim, começaram as filmagens para o vídeo, entregámos convites às famílias e às crianças das salas 1, 2 e 4 do Jardim de Infância e, ainda, à sala 2 de outro JI do Agrupamento, uma vez que também tinham dado a conhecer o seu projeto. Além disso, as crianças construíram, ainda, um livro do projeto, que evidenciava todo o processo, através de fotografias e textos explicativos das várias atividades e tarefas realizadas.

**Figura 34.** Convites para a divulgação do projeto (parte exterior)



**Figura 35.** Convites para a divulgação do projeto em formato de puzzle



A divulgação do projeto às famílias ocorreu no dia 18 de janeiro de 2022. O vídeo elaborado demonstrou o grande empenho com que as crianças vivenciaram o projeto, bem como as várias aprendizagens que foram feitas. Para finalizar o momento da divulgação, oferecemos às famílias um quantos-queres (Anexo B) com várias questões sobre o projeto, para que pudessem jogar com as crianças. As crianças foram respondendo corretamente às questões que iam surgindo no quantos-queres.

**Figura 36.** Divulgação do vídeo às famílias



Relativamente ao feedback das famílias, este foi dado ao longo do projeto, especialmente, através da plataforma *Classroom*, partilhando-o, uma vez mais, presencialmente, no dia da divulgação. O feedback das famílias foi muito positivo, tendo estas também se envolvido no projeto, o que foi muito significativo. Além disso, através da visualização do vídeo, considero que as famílias puderam, ainda, observar o empenho e a dedicação das crianças ao longo do projeto, procurando respostas para uma questão que surgiu por parte das mesmas. As crianças mostravam-se, também, muito satisfeitas por partilhar com os outros as suas descobertas. É, ainda, de realçar que estiveram presentes todas as famílias no momento da divulgação do projeto, o que foi extremamente positivo e revelador do seu envolvimento.

Ao longo do projeto, a equipa educativa envolveu-se bastante e, ao verem o vídeo, considero que puderam, de igual forma, reconhecer o empenho das crianças, bem como as várias aprendizagens que as crianças fizeram com o projeto, pelo que considero que o seu feedback é também bastante positivo.

Durante a divulgação às crianças das salas 1, 2 e 4 que ocorreu no dia 26 de janeiro de 2022, surgiu a questão “Afinal as crianças brincam ou trabalham?”, pelo que quer as crianças das outras salas, quer as da sala 3, respondiam que as crianças fazem os dois, mantendo as suas ideias iniciais. Para finalizar a divulgação, oferecemos, ainda,

uma pulseira a cada criança, que referiam o direito de brincar, tendo estas nos sido enviadas pelo IAC.

Relativamente às aprendizagens feitas pelas crianças, fui compreendendo ao longo do projeto que as mesmas, apesar de demonstrarem que tinham feito diversas aprendizagens, mantinham as suas ideias, considerando que brincavam e trabalhavam, continuando a associar o trabalhar a, por exemplo, tarefas que realizam, o que é bastante válido. No entanto, considerei fundamental compreender, através de um momento de avaliação individual e em grupo, as suas opiniões relativamente ao desenvolvimento do projeto, nomeadamente, aquilo que mais tinham gostado e o que menos tinham gostado e, ainda, as aprendizagens que tinham feito.

Assim, através de uma conversa em grande grupo, pude compreender que o momento que tinha sido mais significativo para a maioria das crianças foi a vinda das famílias à sala 3 para a divulgação do projeto. Quanto à atividade menos gostada, não houve nenhuma apontada, dizendo que tinham gostado de tudo. Ao realizar uma avaliação, em forma de entrevista, com duas questões (Anexo C) e tendo-lhes mostrado novamente a cartolina do que queriam inicialmente saber, as crianças foram referindo várias aprendizagens que tinham feito. Assim, compreendi que as principais aprendizagens que as crianças realizaram foram: (i) “Aprendi que as crianças brincam, e não trabalham. Os pais trabalham”; (ii) “As crianças têm direitos” (iii) “Brincar é um direito de todas as crianças”; (iv) “Eu aprendi que algumas crianças trabalham para ganhar dinheiro”; (v) “As crianças deviam ter mais tempo para brincar”; “Os adultos deviam brincar mais”; (vi) “As crianças não podem trabalhar, porque são crianças”; (vii) “Trabalhar é ter uma profissão”; (viii) “Brincar é muito sério e importante”; (ix) “As crianças não podem trabalhar porque ficam cansadas”.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Tendo o projeto “As crianças brincam ou trabalham?” chegado ao fim, é fundamental refletir agora sobre todo o processo, sobre o meu papel enquanto mediadora e sobre as aprendizagens realizadas, considerando, ainda, se as intenções previstas se vieram ou não a concretizar na prática.

Apesar de me suscitar bastante interesse, a Metodologia de Trabalho de Projeto era inicialmente uma metodologia bastante desconhecida para mim, deixando-me na incerteza do que fazer a seguir ou de como agir. No entanto, ao iniciar a prática e, ao ter surgido esta dúvida tão pertinente por parte das crianças, a prática foi-se aliando à teoria, procurando, ainda, sustentar os meus conhecimentos a partir dos pressupostos defendidos pelos autores anteriormente mencionados. O apoio da equipa educativa foi também fundamental, ajudando-me a ultrapassar as dificuldades e dúvidas que iam surgindo, especialmente, dada a complexidade que o tópico apresenta, tendo sempre presente uma atitude reflexiva constante.

Desta forma, a pouco e pouco, a prática foi melhorando e eu consegui compreender qual o meu papel enquanto mediadora, permitindo que o projeto desenvolvido fosse o projeto das crianças da sala 3 e não o meu projeto. No entanto, procurei manter-me envolvida nas várias fases, acompanhando as crianças, dando-lhes também novas ideias e sugestões, com o intuito de contribuir de forma significativa para o seu projeto. Através das sugestões e propostas que ia fazendo, procurei aliar às mesmas uma abordagem holística das áreas de conteúdo presentes nas OCEPE, embora as dificuldades sentidas e reconhecendo que poderia não conseguir integrar todas as áreas de conteúdo, pelo menos, fazendo-o de forma significativa. Além disso, através das mesmas, procurei, ainda, que as minhas intenções se concretizassem na prática, promovendo as aprendizagens esperadas.

Quanto às intenções definidas inicialmente, considero que ao longo do projeto estas vieram a ser concretizadas. Ao refletir sobre todo o processo, penso que consegui incentivar as crianças a encontrar diferentes formas de obterem respostas, conseguindo estas identificar, de forma autónoma, diferentes recursos materiais que poderiam ser utilizados como um meio de pesquisa. A par destas possibilidades, as crianças conseguiram, ainda, identificar, desde logo, possíveis contactos com os seus familiares, querendo estabelecer contactos com outras partes do mundo. Ao existirem diversos momentos de planeamento e diálogo, que fomentavam a troca de ideias, considero que as crianças conseguiram desenvolver a sua capacidade de negociar, de escutar o outro,

respeitando as suas opiniões, ao mesmo tempo que espera pela sua vez de partilhar as suas ideias.

O facto de cada criança escolher a tarefa que queria realizar, contribuiu para o seu sentido de responsabilidade, podendo participar de forma ativa no seu próprio processo de aprendizagem. A argumentação e o questionamento foram acompanhando as crianças na procura de respostas. Dada a complexidade que o tópico poderia adquirir perante as mesmas, as opiniões tenderam a diversificar-se o que contribuiu, igualmente, as crianças, desenvolvessem, de forma constante, uma atitude crítica e, ao mesmo tempo, interventiva.

Através das aprendizagens realizadas e, apesar de a maioria das crianças manter a opinião que tinha inicialmente, consegui compreender que estas reconhecem que as crianças possuem direitos e deveres, o que me leva a crer que esta intenção foi também concretizada de forma positiva. Relativamente a este aspeto, foi também importante, para mim, enquanto mediadora, compreender que o que pretendia não era mudar as conceções das crianças, mas sim garantir que estas realizassem aprendizagens significativas. E por considerar que tal aconteceu, o meu olhar sobre o projeto desenvolvido é bastante positivo, ficando muito satisfeita com o mesmo, assim como com o *empenho* e *envolvimento* das crianças.

Em suma, ao acompanhar este projeto, consegui obter um novo olhar sobre a MTP, considerando-a como uma mais-valia na prática de um/a educador/a, pois permite que a criança se envolva ativamente na descoberta daquilo que lhe trás curiosidade. Assim, penso que integrar esta metodologia na formação de um/a educador/a é, ainda, fundamental para que este/a alargue o seu olhar sobre a criança (Vasconcelos, 2011). A mesma autora defende que, através do trabalho por projeto, “os adultos crescem e desenvolvem-se à medida que contribuem para o crescimento e desenvolvimento das crianças e da sua comunidade” (p.16). Leite e Arez (2011) realçam, ainda, que uma formação que tem por base uma abordagem por projetos contribui para uma profissionalidade docente ativa, potenciando, ao mesmo tempo, uma tomada de decisões mais adequada às situações que vão surgindo, integrando mais facilmente as diferentes áreas do saber.

## REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. APEI.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. APEI.
- Cortesão, L. (1990). Projecto, interface de expectativa e de intervenção. In E. Leite, M. Malpique, & M. R. Santos, Trabalho de Projecto - Leituras Comentadas (pp. 81-89). Edições Afrontamento.
- Leite, T., & Arez, A. (2011). A Formação através de Projetos na Iniciação à Prática Profissional. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 79-99.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 21-43.
- Silva, I. L. (2011). Das Voltas que o projeto dá.... *Da investigação às práticas* 1(3), 118-132.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: mapear Aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e da Ciência, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

**Legislação consultada:**

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª Série – N.º 129.

**Outros documentos:**

Projeto Educativo do Agrupamento (PEA, 2017/2021)

ANEXO I. GUIÃO DE  
ENTREVISTA PROPOSTO À  
EDUCADORA COOPERANTE

| | ' ' | | ' ' |

## Guião de Entrevista

**Destinatárias:** Educadora de Infância (contexto socioeducativo da PPS II 2022/2023)

**Objetivos:**

— Caracterizar as conceções da educadora sobre os seguintes conceitos: criança, brincar.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<b>A.</b> Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar a entrevistada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “Investigação em JI” para o relatório da PPS II.</li> <li>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</li> <li>- Pedir autorização para gravar áudio;</li> </ul>	
<b>B.</b> Definição do perfil da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o percurso profissional da educadora de infância</li> </ul>	B1. Qual a sua formação e percurso profissional? B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? B3. Já realizou alguma ação de formação sobre o brincar no Jardim de Infância?	
<b>C.</b> Perspetivas sobre o ofício da criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o grau de importância que a educadora atribui ao brincar no JI</li> </ul>	C1. O que significa, para si, criança? C2. Qual é o lugar do brincar na sua prática pedagógica? C3. Considera que existe uma maior exigência relativamente às crianças mais crescidas, reduzindo-se, por exemplo, o tempo destinado ao brincar? C4. Na sua opinião, as crianças brincam ou trabalham?	

<p><b>D.</b> Práticas adotadas no JI, considerando os diferentes espaços-tempos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender de que modo as práticas adotadas podem ou não influenciar a ideia das crianças relativamente àquilo que fazem</li> </ul>	<p>D1. Na sua opinião, as expressões que um/a educador/a de infância utiliza perante as atividades/propostas a realizar, podem ou não influenciar as ideias das crianças relativamente às mesmas? Se sim, de que forma?</p>	
<p><b>E.</b> Expetativas das famílias perante o que é feito no JI</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a opinião da educadora relativamente às perspetivas e expetativas das famílias</li> </ul>	<p>E1. Na sua opinião, qual a visão que as famílias aparentam ter relativamente ao que é feito no JI? E2. Considera que existe, por parte das famílias, uma valorização do papel do brincar no JI?</p>	
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade</p>	

ANEXO J. GUIÃO DE  
ENTREVISTA PROPOSTO À  
ASSISTENTE OPERACIONAL DA  
SALA 3

| | " | | " |

## Guião de Entrevista

**Destinatárias:** Assistente operacional (contexto socioeducativo da PPS II 2022/2023)

**Objetivos:**

— Caracterizar as conceções da assistente operacional sobre os seguintes conceitos: criança, brincar.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<b>A.</b> Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar a entrevistada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “Investigação em JI” para o relatório da PPS II.</li> <li>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</li> <li>- Pedir autorização para gravar áudio;</li> </ul>	
<b>B.</b> Definição do perfil da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o percurso profissional da assistente operacional</li> </ul>	B1. Qual a sua formação e percurso profissional? B2. Há quanto tempo exerce funções de assistente operacional? B3. Já realizou alguma ação de formação sobre o brincar no Jardim de Infância?	
<b>C.</b> Perspetivas sobre o ofício da criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o grau de importância que a assistente operacional atribui ao brincar no JI</li> </ul>	C1. O que significa, para si, criança? C2. Qual é o lugar do brincar na sua ação? C3. Considera que existe uma maior exigência relativamente às crianças mais crescidas, reduzindo-se, por exemplo, o tempo destinado ao brincar? C4. Na sua opinião, as crianças brincam ou trabalham?	

<p><b>D.</b> Ações no JI, considerando os diferentes espaços-tempos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender de que modo as suas ações podem ou não influenciar a ideia das crianças relativamente àquilo que fazem</li> </ul>	<p>D1. Na sua opinião, as expressões que um/a assistente operacional utiliza perante as atividades/propostas a realizar, podem ou não influenciar as ideias das crianças relativamente às mesmas? Se sim, de que forma?</p>	
<p><b>E.</b> Expetativas das famílias perante o que é feito no JI</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a opinião da assistente operacional relativamente às perspetivas e expetativas das famílias</li> </ul>	<p>E1. Na sua opinião, qual a visão das famílias sobre o que é feito no JI? E2. Considera que existe, por parte das famílias, uma valorização do papel do brincar no JI?</p>	
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade</p>	

ANEXO K. GUIÃO DE  
ENTREVISTA PROPOSTO ÀS  
CRIANÇAS DA SALA 3

| | ' ' | | ' ' |

## Entrevista focalizada

- Cada grupo terá, no máximo, quatro crianças. A entrevista terá uma duração máxima de quinze minutos.

### Objetivo:

- Compreender se as ideias iniciais das crianças se mantiveram ou alteraram com o projeto desenvolvido “As crianças brincam ou trabalham?”.

## Formulação de questões

Partindo do registo feito inicialmente das ideias que as crianças tinham relativamente à questão: “As crianças brincam ou trabalham?”:

- As crianças brincam e/ou trabalham?
- Mantêm as vossas ideias ou mudavam alguma depois de terem feito o projeto? Porquê?
- Como explicam aos adultos o que significa brincar?

# ANEXO L. ROTEIRO ÉTICO

| ' ' | | ' ' |

**Tabela 7**

*Roteiro Ético da Investigação realizada na PPS II*

<b>Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)</b>	<b>Prática pedagógica e investigação</b>	<b>Legislação em vigor APEI (2011)</b>
1. Objetivos do trabalho	<p>De acordo com Tomás (2011), a explicitação dos objetivos do trabalho “a todos os actores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p.160). Assim, ao chegar e ao integrar-me no contexto socioeducativo em que realizei a PPS II, tive como preocupação central apresentar-me a todos os atores educativos que viriam a fazer parte de todo o meu percurso, nomeadamente, às crianças, à equipa educativa e às famílias, permanecendo disponível para alguma dúvida ou questão que pudesse surgir acerca da minha presença naquele contexto.</p> <p>Deste modo, fui-me dando a conhecer às crianças e à equipa educativa, através de conversas informais. Quanto às famílias, e uma vez que estas não podiam entrar na sala durante o momento de acolhimento e de saída das crianças do contexto socioeducativo, foi fundamental aproximar-me das mesmas, especialmente através da plataforma <i>Classroom</i>, meio de comunicação já estabelecido entre a equipa educativa e as famílias. Através deste meio, pude enviar-lhes a minha carta de apresentação (Anexo C), pelo que as famílias puderam conhecer-me e acompanhar a minha presença na sala 3, bem como os objetivos da mesma.</p>	<p>“Estabelecer relações de cooperação com as diferentes entidades educativas da comunidade” (p.2)</p>

	<p>Relativamente à investigação, por se tratar de uma pesquisa que incidia sobre as concepções de crianças e profissionais, nomeadamente, das educadoras, acerca da questão “As crianças brincam ou trabalham?”, foi fundamental apresentá-la, bem como os objetivos à equipa educativa da sala 3.</p> <p>Considero que seria também benéfico preparar uma forma de apresentar a investigação às famílias, criando uma oportunidade de discussão da problemática identificada, uma vez que estas também acompanharam o projeto que deu origem à investigação. Quanto às crianças, seria igualmente importante apresentar-lhes a investigação, dado que estas tiveram uma participação direta na mesma, visto que os dados foram recolhidos por meio de entrevistas às mesmas (anexo P).</p>	
2. Custos e benefícios	<p>Os objetivos da investigação definidos tiveram em consideração os benefícios que esta poderia ter para todos os participantes, principalmente, para as crianças. Assim sendo, no decurso da investigação procurei sempre minimizar os custos, priorizando os benefícios que sobressaíam da mesma, como são exemplos, a possibilidade de reflexão acerca da problemática identificada e a escuta das vozes das crianças. Estes benefícios poderão traduzir-se na melhoria das práticas dos agentes intervenientes.</p> <p>É de realçar que houve, ainda, um enorme respeito pela forma como os dados foram tratados, de modo a não pôr em causa, nem a equipa educativa, nem as próprias crianças. Relativamente à prática, é de realçar que existiu, igualmente, estas preocupações, valorizando-se as opiniões das crianças, os seus interesses e necessidades.</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b>  “responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance”  (p.1)</p>

3. Respeito pela privacidade e confidencialidade

Toda a minha ação teve por base o respeito pela privacidade e confidencialidade dos dados das crianças e de todos os outros atores educativos envolvidos, garantindo que a partilha de informações relativas aos mesmos não ultrapassava os limites da confidencialidade.

Desta forma, procurei, ao longo de toda a investigação, garantir que este princípio era assegurado, através da ocultação do nome da Instituição em questão e da freguesia onde a mesma se localiza, para que esta não fosse identificada, não existindo qualquer referência ao contexto socioeducativo onde decorreu a minha ação. Relativamente às crianças e aos elementos da equipa educativa, mencionei apenas o seu nome próprio, tendo o cuidado de nunca referir características que pudessem, de alguma forma, identificar os mesmos.

De modo a garantir este princípio recorri, ainda, a protocolos de consentimento informado (mencionados no ponto 6 deste roteiro), com o intuito de pedir autorizações às famílias para a recolha de elementos visuais das crianças (fotografias e vídeos), garantindo a privacidade e confidencialidade dos dados e que, caso não autorizassem, não iria existir qualquer prejuízo ou afetar os cuidados a prestar à criança. Esta autorização foi também pedida às crianças, podendo estas escolher se queriam ou não ser fotografadas e/ou filmadas, sendo a sua vontade respeitada.

Explico às crianças que trouxe um consentimento para que me autorizem, ou não, a tirar-lhes fotografias, referindo que mesmo que aceitem, podem vir depois a negar as fotografias, caso não queiram que as fotografe nalgum momento (...) Das crianças presentes, apenas uma não autorizou que lhe tirasse fotografias, pelo que a sua vontade será respeitada. (NC n.º 6 do dia 28 de outubro de 2022).

**Compromisso com as crianças:**

“respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p.1)

**Compromisso com as famílias:**

“manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança). (p.2)

**Compromisso com a equipa de trabalho:**

“partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).

<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Durante toda a minha prática pedagógica, tive como objetivo a inclusão de todas as crianças, respeitando sempre a sua vontade de participação nas várias propostas levadas, bem como no projeto desenvolvido que deu origem à investigação. Além disso, procurei estar atenta e dar resposta às necessidades e interesses e manifestados pelas crianças, privilegiando-os. Os seus interesses foram registados ao longo da elaboração das notas de campo, aparecendo com bastante frequência nas mesmas, oferecendo-me diversas possibilidades de ir ao seu encontro.</p> <p style="padding-left: 40px;">A conversa (...) desenrola-se para o projeto, surgindo novas ideias acerca do que acham que já sabem. (...) Aproveito o interesse das crianças para darmos continuidade ao projeto, perguntando-lhes o que elas gostavam de saber e como querem descobrir, pelo que surgem várias ideias, que ficam registadas. (NC n.º 3 do dia 18 de novembro de 2022)</p> <p>No que diz respeito à investigação, uma vez que esta implicava as crianças da sala 3 e as profissionais, nomeadamente, as educadoras envolvidas na PPS II, procurei envolvê-las, respeitando igualmente a sua vontade de participação ou não participação.</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>“Respeitar toda a criança (...) incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p.1)</p>
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>Durante a minha investigação tornou-se fundamental informar as crianças e os adultos envolvidos “acerca dos objectivos e da natureza da investigação, dos métodos, do timing e dos resultados” (Tomás, 2011, p.163), concedendo a este princípio uma grande importância. Dada a envolvimento das crianças no projeto que deu origem à investigação tornou-se fundamental que estas participassem de forma direta na investigação, reconhecendo que a sua voz e a sua opinião é extremamente importante. Dada a importância de conhecer as</p>	<p><b>Compromisso com a equipa de trabalho:</b></p> <p>“partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</p>

	<p>conceções dos profissionais relativamente à problemática, procurei envolver, como já referi, as educadoras da equipa educativa do contexto socioeducativo no qual decorreu a PPS II.</p> <p>Assim sendo, procurei manter os agentes envolvidos na investigação informados ao longo do processo, recorrendo, por exemplo, a conversas informais, de modo que estes compreendessem a mesma.</p>	
<p>6. Assentimento e Consentimento informado</p>	<p>De acordo com Tomás (2011), “os protocolos, tal como os procedimentos, não podem ser fixos e aplicados sem considerar as características das famílias, das crianças, dos professores e dos quotidianos escolares” (p.164).</p> <p>Assim sendo, ao entregar os protocolos de consentimento informado às famílias e às crianças (de registo fotográfico e para a realização do portefólio da criança – Anexos M, N e O) foi, não só garantir a ocultação dos dados de identificação das crianças e todas as questões de privacidade e confidencialidade, como a possibilidade de as autorizações concedidas poderem ser retiradas a qualquer momento, sem causar qualquer prejuízo ou afetar os cuidados a prestar às crianças, bem como a minha relação com as suas famílias. Foi, ainda, referido nos consentimentos informados que as vontades das crianças seriam sempre respeitadas e nunca postas em causa.</p> <p>Considerando crucial dar voz às crianças, tornou-se fundamental ouvir as mesmas, propondo-lhes também um consentimento informado, compreendendo também a sua vontade (ou não) de serem fotografadas e/ou filmadas. Apenas uma das crianças não autorizou o registo de fotografias e/ou vídeos, pelo que a mesma foi respeitada. É importante referir, ainda, que sempre que procedi ao registo fotográfico das crianças tive o cuidado de as informar sobre o mesmo, pedindo a sua permissão, através de questões diretas, uma vez</p>	<p><b>Compromisso com a equipa de trabalho:</b></p> <p>colocar “o interesse das crianças acima dos interesses individuais” (p.2).</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <p>“respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas” (p.2)</p>

	<p>que, apesar de terem aceite este registo, podiam a qualquer momento rejeitar o mesmo. Assim, procurei compreender e respeitar as suas vontades, existindo uma atenção aos sinais corporais manifestados pelas mesmas. Foi também importante explicar-lhes o propósito das fotografias e/ou dos vídeos, informando-as acerca da finalidade destes registos visuais.</p> <p>A educadora pergunta às crianças se não têm interesse em saber para que são as fotografias. / “São para mandar aos pais” - responde a maioria das crianças / Explico com a ajuda da educadora que as fotografias são para o trabalho que vou realizar para a minha escola (NC n.º 6 do dia 28 de outubro de 2022).</p> <p>Relativamente à investigação, durante a realização das entrevistas, quer às crianças, quer às educadoras entrevistadas, procurei obter o seu consentimento, mencionando os objetivos da entrevista, pedindo, ainda, a sua autorização para a gravação das mesmas.</p>	<p>“fornecer às famílias informações sobre a instituição” (p.2)</p> <p>“disponibilizar-se para dar apoio e reunir individualmente ou em grupo com as famílias” (p.2)</p>
<p>7. Uso e relato das conclusões</p>	<p>Ao longo da minha prática pedagógica, fui relatando às crianças alguns dos registos escritos e visuais, sendo esta partilha, muitas vezes, iniciada pelas mesmas, ao manifestarem a sua curiosidade acerca do que tinha escrito no meu bloco ou de visualizarem as fotografias que lhes tinha tirado. No entanto, esta partilha ocorreu, essencialmente, através de momentos isolados, pelo que poderia ter sido benéfico preparar uma forma mais abrangente de realizar esta partilha. Relativamente às famílias, tive como preocupação envolver-me na plataforma <i>Classroom</i>, usada para estabelecer um contacto mais frequente entre a equipa educativa e as famílias. Desta forma, pude fazer algumas partilhas com as famílias, comunicando com as mesmas, ficando estas também a conhecer algumas das propostas que desenvolvi com as crianças, através das publicações feitas pela educadora, tendo partilhado vários registos fotográficos que tinha feito com a mesma.</p>	<p><b>Compromisso com a equipa de trabalho:</b></p> <p>“partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p>

	No que se refere à investigação, a devolução da informação e o relato das conclusões foi feito, essencialmente, à equipa educativa, através da comunicação das mesmas e do envio do relatório.	“fornecer às famílias informações sobre a instituição” (p.2)
8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa	<p>Dado que a investigação partiu do projeto realizado na sala 3, penso que consegui que a problemática estudada tivesse impacto quer nas crianças, quer nas famílias e na equipa educativa. Tendo as crianças estado bastante envolvidas no projeto e tendo participado diretamente na investigação, penso que a problemática estudada acabou por ter um grande impacto nas mesmas, podendo estas compreender a importância de expressarem a sua voz e as suas opiniões, compreendendo o que pensam acerca do que fazem, se acham que brincam ou trabalham, dando à equipa educativa excelentes oportunidades para (re)pensar a sua prática e modificar a mesma.</p> <p>Quanto à equipa educativa, penso que o maior impacto causado será ao nível da reflexão da problemática em estudo, podendo compreender as suas conceções, podendo estes refletir acerca do modo como a sua prática pedagógica pode (ou não) influenciar a forma como as crianças observam os diferentes momentos que compõem o seu dia-a-dia no JI, fazendo a distinção entre os momentos que consideram que brincam e aqueles em que consideram que trabalham.</p>	“Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva” (p.2)
9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as	Considerando que o processo investigativo deve ser transparente e que se deve, através do mesmo, “limitar o efeito de adultocentrismo e promover de forma efectiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo” (Tomás, 2011, p.167), é de	<p><b>Compromisso com a equipa de trabalho:</b></p> <p>“partilhar informações relevantes no seio</p>

	<p>realçar que existiu uma preocupação em partilhar informações, quer com a equipa educativa, quer com as próprias famílias, ao longo de todo o período em que permaneci no contexto socioeducativo. Assim, através de uma comunicação frequente, priorizei o respeito pelos princípios anteriormente mencionados.</p>	<p>da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b> “fornecer às famílias informações sobre a instituição” (p.2)</p>
<p>10. Tratamento dos dados<sup>11</sup></p>	<p>Tendo existido uma manifestação de vontade livre, específica, informada e inequívoca e um consentimento para o tratamento dos dados, como se pode verificar através das informações já mencionadas ao longo dos vários pontos do presente roteiro, procurei salvaguardar o superior interesse das crianças e proteger os dados dos respetivos titulares.</p> <p>Neste sentido, é de realçar que os dados tiveram um acesso bastante restrito, na medida em que os registos de observação, os registos visuais (fotografias e vídeos) e os dados relativos às famílias apenas foram lidos/vistos por mim, pela educadora cooperante e pela orientadora que me acompanharam ao longo da PPS II. Todos estes dados foram colocados num local seguro, onde só eu tenho acesso, tendo a minha nuvem encriptada com uma password a</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b> “respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p.1)</p>

<sup>11</sup> “a entidade deverá garantir a recolha do consentimento do titular dos dados - ato positivo claro que indique uma manifestação de vontade livre, específica, informada e inequívoca de que o titular de dados consente no tratamento dos dados que lhe digam respeito – i.e.: declaração escrita que indique claramente que aceita o tratamento proposto dos seus dados pessoais, nesse contexto. O consentimento deverá abranger todas as atividades de tratamento realizadas com a mesma finalidade, indicando quem é o responsável, qual a categoria de dados pessoais tratados, informar o titular sobre o exercício do direito de acesso, retificação, atualização e apagamento dos dados pessoais, existência ou não de comunicações ou interconexões de dados, qual o prazo de conservação dos dados salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento. Nos casos em que o tratamento sirva fins múltiplos, deverá ser dado um consentimento explicitando esses fins. Importa que prevaleçam os interesses, direitos e liberdades do titular dos dados consagrados no RGPD.” In <https://www.dge.mec.pt/inqueritos-em-meio-escolar-0>

que só eu consigo aceder. É de garantir, ainda, que assim que o período da prática profissional supervisionada e a investigação estiverem terminadas e as conclusões tiverem sido relatadas e partilhadas, pretendo destruir os dados, de modo a proteger as informações concedidas pelos titulares das mesmas.	
---	--

ANEXO M. PROTOCOLO DE  
CONSENTIMENTO INFORMADO  
ÀS FAMÍLIAS

| | " | | " |

## PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Andreia **[nome redigido]**, estudante da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Estarei desde o dia 17 de outubro de 2022 até ao dia 6 de fevereiro de 2023, a realizar a minha Prática Profissional Supervisionada (Estágio) na Sala 3 com a educadora Catarina **[nome redigido]**.

Deste modo, venho por este meio solicitar a autorização para tirar fotografias e/ou fazer filmagens do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas na sala e/ou no espaço exterior do Jardim de Infância, de modo a poder integrá-las no meu relatório final de estágio.

Informo, ainda, que será garantida a ocultação dos dados de identificação da criança, não sendo, de forma alguma, exibida a sua face. Garanto, ainda, que a presente autorização pode ser retirada a qualquer momento, sem que cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança.

Sendo o bem-estar da criança uma grande preocupação que rege a minha ação, é de realçar que sempre que esta afirmar ou evidencie desconforto perante o ato de ser fotografada e/ou filmada, a sua vontade será sempre respeitada e nunca posta em causa.

Assim, agradeço que preencha e assine o presente protocolo, confirmando/ou não confirmando a vossa autorização.

Grata pela atenção.

Autorização do/a Encarregado/a de Educação:

Autorizo	Não Autorizo




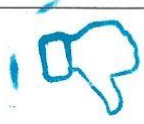





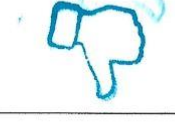
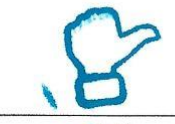

Assinatura: \_\_\_\_\_

21 de outubro de 2022

ANEXO N. PROTOCOLO DE  
CONSENTIMENTO INFORMADO  
ÀS CRIANÇAS

| ' ' | ' ' |

### CONSENTIMENTO INFORMADO ÀS CRIANÇAS

Nome da criança	Fotografias e/ou vídeos 	
	Autorizo 	Não Autorizo 
Sofia		
Bento		
Eduard		
Eva		
Francisco		
Francisco M <sup>ª</sup>		
Gael		
Hanna		
João		



Lorenzo		
Clara		
Luísa		
Matteo		
Miguel		
Olivia		
Pedro		
Simão		
Valentim		
Yasmin		

ANEXO 0. PROTOCOLO DE  
CONSENTIMENTO INFORMADO  
PARA A REALIZAÇÃO DO  
PORTEFÓLIO DA CRIANÇA

| | " | | " |

## PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A REALIZAÇÃO DO PORTEFÓLIO DA CRIANÇA

Estimados pais do João,

Eu, Andreia [REDACTED], estudante da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Estarei de 17 de outubro de 2022 a 6 de fevereiro de 2022, a realizar a Prática Profissional Supervisionada II (Estágio) com as crianças da Sala 3, com a educadora Catarina [REDACTED] e com a auxiliar Vânia [REDACTED].

No âmbito desta Unidade Curricular, é-me solicitada a realização de um Portefólio Individual com uma criança do grupo que estou a acompanhar. Este portefólio irá consistir num registo individual, no qual serão apresentadas informações sobre a criança, refletindo sobre as conquistas, sendo um complemento ao portefólio que tem vindo a ser desenvolvido durante o presente ano letivo. Os registos efetuados serão feitos através de fotografias, produções do João, observações e comentários, contando com a sua participação e de todos/as os/as adultos/as envolvidos/as.

Informo, ainda, que será garantida a ocultação dos dados de identificação do João, sendo respeitadas todas as questões de privacidade e confidencialidade. Garanto, também, que a presente autorização pode ser retirada a qualquer momento, sem que cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar ao João. A sua vontade será sempre respeitada e nunca posta em causa. Assim que este portefólio estiver concluído, o mesmo será também entregue aos pais.

Tenho muito interesse em desenvolver o Portefólio do vosso filho, pelo que gostaria de pedir a vossa autorização para a elaboração do mesmo, convidando-vos a colaborar na sua concretização. Assim, agradeço que preencham e assinem o presente protocolo confirmando/ou não confirmando a vossa autorização.

Grata, desde já, pela vossa atenção e disponibilidade.

<b>Autorizo</b>	<b>Não Autorizo</b>	<b>Assinatura do/a Encarregado/a de Educação</b>

ANEXO P. TRANSCRIÇÃO DAS  
ENTREVISTAS

| | ' ' | | ' ' |

## **Transcrição da entrevista à educadora cooperante (EC)**

Após explicar os objetivos da entrevista e garantir o anonimato dos dados recolhidos:

### **B1. Qual a sua formação e percurso profissional?**

EC: Licenciiei-me em Educação de Infância, fiz a Pós-Graduação em Sociologia da Infância na Universidade do Minho e o Mestrado em Intervenção Precoce na ESE também. Percurso profissional... Desempenhei sempre funções de Educadora de Infância, desde 2001. Fui dezassete anos contratada e agora entrei no Quadro de Zona Pedagógica de Lisboa e estou neste Jardim de Infância há cinco anos letivos. Este é o quinto ano.

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

EC: Desde 2001.

### **B3. Já realizou alguma ação de formação sobre o brincar no Jardim de Infância?**

EC: Sobre o brincar não, nunca fiz nenhuma.

### **C1. O que significa, para si, criança? Ser criança?**

EC: Ora bem... Criança... Que pergunta difícil... Vou dar uma resposta muito simples. Criança é um indivíduo com as suas características próprias, com a sua personalidade que se vai construindo também ao longo do seu crescimento, com direitos e deveres também. Ah... de forma muito resumida ser criança é isto.

### **C2. Qual é o lugar do brincar na sua prática pedagógica?**

EC: Pronto na rotina diária na minha sala e na prática pedagógica há tempo para a criança brincar. De manhã temos o tempo de brincar no recreio, as crianças brincam nas áreas da sala também e brincam durante todo o dia e ao longo da semana. E, portanto, brincam, sem eu estar à espera de... portanto não tenho objetivos. Não quero que eles... É inerente que eles aprendam qualquer coisa, não é, porque eles vão desenvolver alguma competência, mas quando esse momento acontece não é para eu observar ou para... não quero que eles aprendam nada ao nível da matemática ou da linguagem. Eles vão desenvolver essas competências, mas brincam por brincar, porque

é importante brincar, porque é o que a criança deve fazer. Portanto, no Jardim de Infância, em casa, na escola, portanto, as crianças têm que brincar. Deviam brincar até muito mais tarde. Considero que o brincar é muito importante, sim.

**C3. Considera que existe uma maior exigência relativamente às crianças mais crescidas, reduzindo-se, por exemplo, o tempo destinado ao brincar?**

EC: Sim, sim, sim.

E: Pois, era o que estava a dizer.

EC: A partir da entrada no 1.º Ciclo, por causa dos programas, não é, o nosso ensino público e privado também, não é, e com mais exames e as crianças têm que aprender os conteúdos ao longo do ano e, portanto, reduz-se muito e brincam... Apesar de que há já docentes do 1.º Ciclo que vão criando esses espaços do brincar nas salas.

E: Sim...

EC: E eu consigo perceber isso que agora tenho filhos na idade escolar e fico feliz por isso também, mas é um facto e eu tenho filhos pequenos também, brincam, mas não têm tempo só para brincar. Portanto, à medida que vão crescendo o tempo para brincar vai diminuindo também.

**C4. Na sua opinião, as crianças brincam ou trabalham?**

EC: As crianças brincam. O trabalhar, eles não trabalham, não é? Eu acho que eles pensam, o que eu também aprendi com o nosso projeto, não é, fazem outras tarefas para além de brincar, não é, que é o recortar, o pintar, o pensar, o construir algo, portanto, eu não lhe chamo trabalhar. Chamo-lhe tarefas e outras atividades, pronto, mas as crianças brincam.

**D1. Na sua opinião, as expressões que um/a educador/a de infância utiliza perante as atividades/propostas a realizar, podem ou não influenciar as ideias das crianças relativamente às mesmas? Se sim, de que forma?**

EC: Eu acho que sim e com o projeto que nós fizemos na sala das crianças brincam e trabalham, eu acho que foi evidente e eu refleti também sobre isso, portanto, nós quando dizemos ou quando queremos propor uma atividade da Expressão Plástica, por exemplo, em pequenos grupos, nós utilizamos a palavra trabalhar, vamos trabalhar e eu agora se calhar a partir de agora também estou mais consciente. Em vez de dizer trabalhar, vamos explorar as tintas ou vamos brincar com as tintas ou vamos conhecer um pintor ou... Pronto, eu acho que tu aí falaste do que nós utilizamos...

E: Sim, das expressões que nós usamos.

EC: Sim, mas influencia, o trabalhar sim. Eu acho que sim, que nós educadores e até os pais em casa, mas sim utilizamos a palavra trabalhar e acho que acaba por influenciar depois também a concepção da criança em relação ao que é o trabalhar e o brincar.

**E1. Na sua opinião, qual a visão que as famílias aparentam ter relativamente ao que é feito no JI?**

EC: Pronto... Essa é assim uma pergunta um bocadinho lata. Eu acho que as famílias, algumas famílias pensam que o Jardim de Infância serve para preparar as crianças para o 1.º Ciclo. Ainda estão um bocadinho à espera que as crianças aprendam a escrever o nome, aprendam as letras. Como eu trabalho aqui há cinco anos, portanto, eu vou conhecendo as famílias também e vou conseguindo desconstruir também essas ideias que as famílias têm. Quando são famílias novas, às vezes ainda me questionam no início do ano, por isso é que eu faço também no início do ano, uma pergunta aos pais, o que é que esperam do Jardim de Infância.

E: Sim...

EC: Pronto, e é importante também para mim saber e eu acho que também o educador deve mostrar às famílias o que é que é o Jardim de Infância e o que é expectável fazer-se aqui. Pronto, eu acho que os pais também têm muita ansiedade que as crianças aprendem a ler e a escrever para irem melhor preparados para o 1.º ano, para não terem tantas dificuldades e acho que também é uma função nossa, como educadores, mostrar-lhes que isto é uma escada, não é, que eles têm que subir os degraus e que não vale a pena estarmos a fazer coisas que não são supostamente importantes de fazer agora. Pronto, eu aqui neste contexto, as famílias não questionam já muito, mas sei que há contextos que as famílias esperam ainda que as crianças... tudo muito relacionado com a escrita, com a matemática. Aqui neste contexto específico, como eu já conheço as famílias, não noto tanto isso. Pronto, as famílias esperam... olha que as crianças estejam bem, estejam felizes, cheguem felizes a casa também. Pronto, eu acho que é a principal preocupação das famílias também, neste momento, sim.

**E2. Considera que existe, por parte das famílias, uma valorização do papel do brincar no JI?**

EC: Pois... Isto vai um bocadinho, está um bocadinho ligada à pergunta anterior.

E: Sim...

EC: Por isso é que eu acho que as famílias quando esperam que haja uma escolarização no Pré-Escolar, quando as crianças chegam a casa e dizem eu brinquei. Mas tu passas o dia a brincar? Pronto... por isso temos que desmitificar esta ideia, não é? A criança brinca e o brincar é importante, porque é, porque é nesta idade, é agora que a criança tem que brincar e, portanto, não há problema nenhum e eu acho que também temos de transmitir isto às famílias. Também temos que dignificar o nosso trabalho enquanto educadores, não é, e não há nada de errado com o facto de as crianças estarem a brincar. Porque há tempo para tudo, não é?

E: Claro...

EC: As crianças pintam, as crianças aprendem outras coisas, as crianças aprendem canções, cantam, ah, mas brincam e o brincar realmente é muito importante. Mas se calhar se a criança chegar a casa, todos os dias, a dizer eu brinquei... Ah eu há uma coisa que eu também costumo dizer nas reuniões. Vocês fiquem felizes quando os vossos filhos vos disserem que hoje brinquei. É bom sinal.

E: Pois é...

EC: Mas digo-lhes mesmo isto, eles depois riem-se, porque depois acabam por perceber a mensagem. Quando um filho vosso chegar a casa e vos disser eu não brinquei, fiquem preocupados.

E: Pois. Sim, sim, exatamente.

EC: Pronto, mas também parte muito de nós, irmos conversando com as famílias para desmitificar algumas ideias em relação ao Pré-Escolar e à importância do brincar e mostrar-lhes também aquilo que é o dia-a-dia no Jardim de Infância, o que é que a criança deve fazer. Pronto, acho que é muito importante e depende de nós.

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

EC: Em relação ao brincar... Hmm... Não... E ao trabalhar, pronto... Eu acho que isto também depende muito da formação pessoal e académica dos docentes e eu acho que também temos que, vou reforçar novamente, junto das famílias fazer um trabalho de parceria, mostramos também aquilo que fazemos no Jardim de Infância, para que eles não tenham medo que as crianças estejam aqui a perder alguma coisa e que valorizem realmente todas as atividades e quando as crianças brincam e porque é que brincam. E nós docentes também não temos de ter pressa de nada e porque é o São Martinho e

temos de festejar o São Martinho, em vez de eles irem brincar, vamos estar a construir cartuchos e pintar ouriços. Pronto... temos de olhar para a criança, não é, e o que é que eles realmente querem fazer. Mas nós adultos estamos aqui, não é, e estamos aqui por alguma coisa, não é, estamos aqui para suportar o crescimento deles e para os ajudar também a crescer com sabedoria, não é, mas deixá-los ser crianças.

E: Obrigada pela sua disponibilidade.

## **Transcrição da entrevista à assistente operacional (AO)**

Após explicar os objetivos da entrevista e garantir o anonimato dos dados recolhidos:

### **B1. Qual a sua formação e percurso profissional?**

AO: Então tenho o 9.º ano. Comecei por trabalhar em lojas de roupa, onde tive quinze anos. Entretanto engravidei, tive um bebé prematuro e tive de mudar ali o rumo, porque tive de ficar com ele em casa. Depois entretanto comecei aqui a trabalhar e pronto, estou há cinco anos aqui.

### **B2. Há quanto tempo exerce funções de assistente operacional?**

AO: Há cinco anos.

### **B3. Já realizou alguma ação de formação sobre o brincar no Jardim de Infância?**

AO: Não.

### **C1. O que significa, para si, criança? Ser criança?**

AO: É o melhor do mundo.

E: É mesmo.

### **C2. Qual é o lugar do brincar na sua ação?**

AO: Aqui no Jardim é tentar descer um bocadinho à idade deles e acabar por entrar na brincadeira deles, não deixando passar os limites, não é, porque eles depois abusam um bocadinho, mas é tentar que eles estejam bem e que se sintam bem ao pé de nós, para poder brincar e alinharmos nas coisas deles.

### **C3. Considera que existe uma maior exigência relativamente às crianças mais crescidas, reduzindo-se, por exemplo, o tempo destinado ao brincar?**

AO: Acho que sim, não é? Eu tenho um filho com dez anos e ele agora tem que se focar mais nos estudos do que no brincar, não é, tem que haver tempo para tudo, mas acho que sim.

### **C4. Na sua opinião, as crianças brincam ou trabalham?**

AO: As crianças brincam.

**D1. Na sua opinião, as expressões que um/a assistente operacional utiliza perante as atividades/propostas a realizar, podem ou não influenciar as ideias das crianças relativamente às mesmas? Se sim, de que forma?**

AO: Sim acho que sim. Eu acho que eles acabam por ir também naquilo que nós dizemos, seja a educadora, seja a auxiliar, eu acho que há miúdos que são mais autónomos e acabam por ir na deles, mas depois temos outros e tu tens estado aqui, tens visto que há muitos que dependem de nós e se... Estão sempre como é e como é que faço.

E: Sim vão muito pelo que dizemos...

AO: É verdade.

**E1. Na sua opinião, qual a visão que as famílias aparentam ter relativamente ao que é feito no JI?**

AO: Ah eu acho que é muito positiva. Muito positiva, até porque temos famílias que já não é a primeira criança que está connosco, que já é o segundo filho e o feedback que nós temos é que corre sempre tudo bem.

E: Sim... e será que eles pensam que as crianças brincam ou trabalham aqui no Jardim de Infância?

AO: Que brincam e que se divertem muito.

**E2. Considera que existe, por parte das famílias, uma valorização do papel do brincar no JI?**

AO: Sim, sim muito. Sim. Com todas as atividades que nós vamos fazendo ao longo do ano, elas veem e vão tendo também através das páginas de Facebook e isso, vão tendo conhecimento e eu acho que sim.

E: Obrigada. **Será que quer acrescentar mais alguma coisa aqui à entrevista?**

AO: Olha... O que é que eu posso dizer mais... Gostámos muito de te ter aqui.

E: Ah, obrigada.

AO: Falo por mim, podes voltar sempre que quiseres e se precisares de alguma coisa estamos cá para isso.

E: Muito obrigada.

## Transcrição da entrevista às crianças (G1) - S1, J1, E1 e B1

Antes de dar início à entrevista, questionei, novamente, cada criança acerca da sua participação, garantindo que todas queriam participar, questionando, ainda, cada uma acerca da gravação da entrevista.

S1: Olá!

E: Então quando nós iniciámos o projeto, nós escrevemos muitas coisas que sabíamos. Vou ler algumas: brincar é ir para a rua; há tempo para brincar e para trabalhar; brincamos e trabalhamos, os dois; brincar é utilizar uma coisa para fazer; brincar ao trabalho no faz de conta; os adultos ajudam as crianças a trabalhar; desenhar é trabalhar; há trabalhos para adultos e trabalhos para crianças; fazer tarefas é trabalhar; puzzles, construções e desenhos são trabalhos; as crianças brincam porque gostam. Estas eram as ideias que vocês tinham. Então agora a Andreia quer perceber se vocês mantêm estas ideias ou não. **Vocês acham que as crianças brincam e/ou trabalham?**

O que é que vocês acham?

S1 e E1: Brincam!

J1: Eu faço os dois.

E: E porquê?

J1: Eu brinco, mas trabalho a pintar lendas de dinossauros.

E: E tu B1 brincas ou trabalhas?

B1: Brinco.

E: Hmm... E só brincas?

B1: Sim.

E: E tu E1, tu brincas, trabalhas... o que é que tu fazes?

E1: Brinco

E: E tu S1?

S1: Brinco... Eu trabalhava antes.

E: Antes trabalhavas? A fazer o quê?

S1: A fazer uns deveres que eu tinha que aprender.

E: Ah e que deveres eram esses?

S1: Tinha um para eu escolher a roupa de inverno, um o do adivinha a ver se tinha alguma coisa errada.

E: Ah.. mas isso eram o quê? Eram folhas que tu tinhas de escrever? Era o quê?

S1: Não, era um livro que tava lá todas as páginas que eu tinha que aprender.

E: Ah era um livro para tu fazeres...

S1: Trabalhos.

E: Que interessantes as vossas ideias.

E: Então eu vou fazer outra pergunta. Vocês, destas ideias que a Andreia vos disse vocês mantêm estas ideias, **vocês concordam com isto ou mudavam?** Depois de termos aprendido coisas com o projeto, o que é que vocês faziam? Acham que isto está certo?

S1: Está.

E: Achas que está tudo certo, não mudavas nada S1?

S1: Mudava uma resposta. Esta aqui é qual?

E: Há tempo para brincar e para trabalhar.

S1: Mas para trabalhar não há muito tempo. Às vezes, às vezes, não tem.

E: Então brincamos?

S1: Sim... A minha ideia é porque a gente já teve... aprendeu os direitos então é brincar.

E: Boa! Então depois daquilo que tu aprendeste achas que só brincam?

S1: Sim.

E: E tu E1 o que achas? Mudavas alguma coisa? Tens alguma ideia diferente?

E1: Sim... Não.

E: Olhem sentem-se lá aqui, eu gosto tanto de ouvir as vossas ideias.

S1: Eu quero ir brincar, é um direito.

E: É um direito, brincar é um direito muito bem. Está quase. E tu B1, tens alguma ideia diferente? Hmm... por exemplo, aqui diz fazer tarefas é trabalhar.

B1: Sim.

S1: Não, não é.

B1: Eu acho que sim.

E: Hmm... então tu não mudavas é isso B1?

B1: Sim.

E: E... Desenhar é trabalhar, achas o mesmo ou pensas alguma coisa diferente?

B1: Penso o mesmo.

E: E tu J1? Desenhar é trabalhar? O que tu achas?

J1: Os dois. Brincar e trabalhar, porque eu faço as lendas em folhas de papel, mas também desenhar é brincar.

E: Achas que desenhar também é brincar?

J1: Sim, também é.

E: Então mas desenhar é só brincar ou também pode ser trabalhar?

J1: Também pode ser trabalhar, porque os meus pais fazem... as agendas têm folhas de papel e os meus pais trabalham nessas folhas.

E: Ah e tu trabalhas nessas folhas?

J1: Não, mas tenho blocos de folhas.

E: Ah... que interessante. E olhem aqui diz puzzles, construções e desenhos são trabalhos. Para vocês, puzzles e construções ainda são trabalhos?

S1: Puzzles para mim é trabalho

E: Hmm... Porquê?

S1: Porque eu não consigo montar puzzles.

J1: Os puzzles são brincar, mas construções é que são os dois

E: Porquê?

J1: Porque pode haver construções altas como aquela que está ali encostada à... parede, que lá dentro está a haver obras para sempre.

E: Ahh...

**E: E como é que vocês explicam aos adultos o que é que significa brincar?**

S1: Brincar é brincar.

B1: É pegar um carro.

E1: Autocarro. Brincar é um avião.

E: Hmm... podes brincar com os aviões é?

E1: Hm hm...

J1: Fazer construções pequenas, desenhar, pintar e... brincar com carrinhos.

E: Hmm...

A entrevista termina com um agradecimento às crianças por terem participado e dado as suas opiniões.

## Transcrição da entrevista às crianças (G2) - M2, E2 e A2

Antes de dar início à entrevista, questionei, novamente, cada criança acerca da sua participação, garantindo que todas queriam participar, questionando, ainda, cada uma acerca da gravação da entrevista.

M2: Olá!

E2: Olá. Bem-vindos à entrevista da sala 3 ao projeto da sala 3, à entrevista da sala 3. Obrigada por ficarem aqui a ver.

E: Então com esta entrevista, a Andreia queria saber se as ideias que tinham antes se mantêm ou se alteraram. Então vocês tinham aqui algumas ideias como, por exemplo, desenhar é trabalhar, há tempo para brincar e para trabalhar, os adultos ajudam as crianças a trabalhar.

A2: Brincar e trabalhar.

E: É... olhem uma coisa que vocês também tinham aqui é que os desenhos são trabalhos. Agora queria perguntar-vos uma coisa. **Vocês acham que as crianças brincam ou trabalham?**

E2: Os dois. Os dois. Os dois.

E: Achas que fazem os dois?

E2: Os dois. As crianças brincam e trabalham.

E: Porquê? Porque é que tu achas isso? Diz lá, que a tua opinião é mesmo muito importante.

E2: É que elas fazem trabalhos como nós estamos a fazer. Primeiro nós brincamos um bocadinho, depois vocês nos chamam e nós fazemos um trabalho.

E: Hmm... e como é que são esses trabalhos. Explica lá.

E2: Nós como nós fazemos...

E: O que é que tu fazes como trabalho?

E2: Quando eu trabalho estou a tentar fazer desenhos difíceis.

E: Que interessante essa ideia. E tu M2 o que achas?

M2: Os dois, porque elas brincam e trabalham. Recortam é trabalhar. Trabalhar é desenhar...

A2: Brincar é fazer construções e também trabalhar é desenhar.

E: Hmm...

E: Então tenho uma nova pergunta para vocês. Estão preparados? Então a pergunta é... **Vocês concordam com as ideias que tinham ou mudavam alguma coisa?** Depois daquilo que nós aprendemos com o projeto, vocês mudavam alguma coisa ou acham que isto está tudo certo?

E2: Sim, eu não quero mudar nada.

M2: Não quero mudar nada.

E: E do que aprenderam, também não colocavam aqui? Aprendemos que brincar é um direito, que há crianças que trabalham para ganhar dinheiro... Hmm... e tu S2 mudavas alguma coisa ou concordas com estas ideias todas?

A2: Concordo.

E: Hmm...

E: Então tenho uma última pergunta para vocês. **Se um adulto vos perguntasse, hmm meninos o que é que é brincar? O que é que vocês diziam?**

E2: Que o brincar é fazer um desenho, pintar.

A2: Misturar as cores.

M2: É escorregar no escorrega.

E: Hmm... Eu acho que assim as pessoas iam perceber bastante bem o que é o brincar. Esta entrevista foi curtinha, querem dizer mais alguma coisa? O que é que vocês aprenderam com o projeto?

E2: Eu aprendi que brincar é... é... fazer uma coisa divertida e também trabalhar é ter uma profissão, uma grande profissão.

E: Então e as crianças têm uma profissão?

E2: Só os adultos.

E: Então, mas se trabalhar é ter uma profissão, as crianças também trabalham?

E2: Ajudam.

E: Ajudam a fazer o quê?

E2: A fazer a cama, tarefas...

A2: Brincam e trabalham.

A entrevista termina com um agradecimento às crianças por terem participado e dado as suas opiniões.

### **Transcrição da entrevista às crianças (G3) - C3, P3, F3 e L3**

Antes de dar início à entrevista, questionei, novamente, cada criança acerca da sua participação, garantindo que todas queriam participar, questionando, ainda, cada uma acerca da gravação da entrevista.

E: Então vamos lá. Olhem vocês ao início disseram assim... disseram que brincar é ir para a rua, desenhar é trabalhar, fazer tarefas é trabalhar, brincar é utilizar uma coisa para fazer, não foi? Agora eu queria saber o que é que vocês acham, nós já aprendemos algumas coisas do brincar e do trabalhar e eu queria saber o que é que vocês acham.

**C3 as crianças brincam e/ou trabalham?**

C3: Brincam

E: Brincam... Porquê?

C3: Porque as crianças não podem trabalhar.

E: Boa... Muito bem... Então e tu P3, o que é que tu achas?

P3: As crianças recortam e brincam.

E: Ah... e recortar é fazer o quê?

P3: É trabalhar

E: É trabalhar? Hmm... Então achas que as crianças fazem os dois?

C3: Não, não.

P3: Sim.

C3: Não.

P3: Sim, sim. Fazem os dois.

E: Então e tu F3, o que é que tu achas? Achas que as crianças brincam ou trabalham?

F3: Os dois, porque podem fazer muito dever ou brincar.

E: Podem fazer o dever ou brincar... Fazer o dever é trabalhar é isso?

F3: Sim

P3: Oh Andreia, a C3 diz que não é os dois...

E: Olha... mas cada um tem a sua opinião e a opinião de cada um é muito importante. Não precisamos de ter todos a mesma opinião, não é? Olhem vamos ouvir o Francisco, o Francisco estava a dizer uma coisa muito importante. O Francisco acha que fazer deveres é trabalhar, é isso? Pronto... E tu L3? Vamos saber o que o L3 acha.

L3: Brincam ou trabalham e... falam ao Pieter Bruegel

E: Mas o que é que ele tem a ver com esta conversa?

L3: O IAC e brincam ou trabalham.

E: É... O IAC... O IAC faz o quê?

L3: Não faz... é para levar as pessoas brincam ou trabalham.

E: Ah... e tu achas que brincam ou trabalham? O que é que tu achas?

L3: E brincam ou trabalham.

E: Achas que fazem os dois?

L3: Sim.

E: Então a Andreia tem aqui outra pergunta para vocês. Vocês acham que estas ideias estão todas bem ou depois de aprenderem... ora então, P3 achas que **estas ideias estão certas ou mudavas alguma coisa?**

P3: Certas.

E: Achas que estão certas... por exemplo, aqui diz desenhar é trabalhar, concordas?

P3: Sim

E: E aqui diz há tempo para brincar e para trabalhar, o que é que tu achas?

P3: Sim

C3: Brincar

E: E tu C3, achas que estas ideias estão certas?

C3: Sim.

E: Então C3 achas que está certo... tu colocavas aqui outra ideia? Uma coisa que tenhas aprendido?

C3: Sim

E: Então o que é que tu colocavas aqui? O que é que tu aprendeste que achas que não está aqui?

C3: Eu acho que não aprendi a escrever.

E: Não aprendeste a escrever?

C3: Eu não aprendi a escrever.

E: Hmm... Olha e tu F3? Mudavas alguma coisa? Achas que estas ideias estão certas ainda...

F3: Estão certas.

E: Estão certas?

F3: Sim.

E: Hmm... então olhem então venham lá aqui que eu tenho uma última pergunta para vocês e esta também é muito importante. Como é que vocês... esta é difícil... acho eu... **como é que vocês explicavam aos adultos o que é que é brincar?** L3 o que é que é brincar?

L3: O IAC

E: O que é que é brincar? Tu brincas como?

L3: Com os... com os amigos.

E: Ah com os amigos... e isso é brincar, não é?

L3: Sim

E: Muito bem L3 e tu C3 o que é que é brincar?

C3: É fazer desenhos, recortar e fazer jogos e ver livros.

E: Ah... Muito bem. E tu P3 o que é que é brincar?

P3: Brincar com os carros... com os animais e com a pista de berlindes e com aquelas coisas que colam.

E: O quê? Que coisas?

P3: Aquelas coisas que estão na nossa sala que colam.

E: Um jogo?

P3: Sim.

E: E tu F3? Como é que tu explicavas a um adulto o que é que é brincar?

F3: Brincar com os carros e com as pistas.

E: Hmm... E mais?

F3: Brincar com as cartas e fazer desenhos e desenhos giros.

E: Isso para ti é brincar?

F3: Sim.

E: Muito bem. Boa. Olhem então venham cá, a Andreia agora queria agradecer-vos por esta entrevista, foi muito importante. Vocês sabiam que a vossa opinião é importante?

F3: Eu não sabia.

E: Não sabias?

F3: Não.

E: Então mas ao fazermos o projeto não vimos isso? Que a vossa voz é importante... a vossa opinião. Obrigada.

## Transcrição da entrevista às crianças (G4) – H4, D4, L4 e F4

Antes de dar início à entrevista, questionei, novamente, cada criança acerca da sua participação, garantindo que todas queriam participar, questionando, ainda, cada uma acerca da gravação da entrevista.

E: Então, vocês lembram-se de fazer isto?

H4, D4, L4 e F4 – Sim.

E: Então isto aqui era a cartolina onde nós escrevemos todas as ideias que nós tínhamos no início do projeto.

G4: Assim... vimos se as crianças lá disseram que trabalham ou brincam, eles fazem os dois.

E: Muito bem e vocês tinham muitas ideias como, por exemplo, desenhar é trabalhar, fazer tarefas é trabalhar...

H4: Estudar é trabalhar.

E: Pronto... e eu queria saber se agora vocês **acham que as crianças brincam ou trabalham?**

G4 – Eu acho que é brincar, porque eu gosto de jogar futebol.

E: Boa e tu Francisco?

F4: Eu acho que brincam e trabalham... Brincam... Conduzir é trabalhar.

E: Conduzir é trabalhar? Hmm...

H4: Ah trabalhar... táxi... fazer... ser taxista é trabalhar.

E: Ser taxista é trabalhar... isso quer dizer que trabalhar é o quê? É ter uma...?

G4 e H4: Trabalho... profissão.

F4: E a minha profissão... da minha mãe é gestora de recursos humanos.

E: Ah...

H4: E a minha mãe trabalha em Oriente e essa é a profissão dela.

E: Muito bem, então os adultos têm profissões. Então e tu H4, achas que as crianças brincam ou trabalham?

H4: As duas coisas

E: As duas coisas... E porquê?

H4: Porque... só porque eu gosto de trabalhar e brincar.

F4: E também ser amigo é ter uma brincadeira como... eu sou amigo do G4 e quero brincar com ele.

E: Boa, então quer dizer que nós brincamos com os amigos, não é?

F4: Sim.

G4: E eu sou amigo do Francisco e eu tenho... para brincar aos *pokemons*

E: Boa, então e a Luísa, ainda não ouvimos a L4. L4 tu brincas ou trabalhas?

L4: Brinco

E: Brincas... Como é que tu brincas?

L4: Muito tempo...

E: Brincas muito tempo? Hmm e não trabalhas?

L4: Trabalho...

E: Trabalhas também? Trabalhas a fazer o quê?

L4: A fazer os desenhos

E: Ah... a Luísa trabalha a fazer desenhos...

H4: Eu quero dizer uma coisa. É porque eu brinco com uma menina da sala 4 e eu brinco com ela à apanhada e às escondidas.

E: Boa... olha então e tu G4? Tu achas que brincas, não é?

G4: Não, eu acho que fazem... é uma coisa, porque eles lá no 1.º ciclo... eu acho que eles gostam de jogar futebol aqui dentro, porque tem bolas.

H4: Não, mas as bolas não é para brincar aqui dentro, é para brincarem lá fora, mas é só porque eu lá em casa eu brinco à bola lá em casa...

E: Olha, então, mas então tu trabalhas G4? Vamos ouvir o Gael, a opinião dele é muito importante. Tu achas que brincas ou trabalhas ou o quê, o que é que tu achas?

G4: Eu ontem estava no trabalho do pai e eu tirei os papéis, eu ajudei ele e eu fiz bolas de sabão e o meu pai usou um pano para esfregar.

E: Boa... e isso o que é que tu estavas a fazer? Estavas a brincar ou a trabalhar?

G4: Trabalhar, mas... eu estava no trabalho do pai e depois eu estava a jogar à bola no trabalho do pai, mas eu estava a jogar sozinho.

F3: Nós fazemos na sala 3... nós fazemos o que quisermos, mas temos de fazer o que as pessoas... as professoras mandam. Portar mal não fazemos cá, podemos fazer palhaçadas, bonecadas em casa, porque as mães podem deixar os filhos, só que entre o brincar e o trabalhar há... o ajudar que também é brincar e trabalhar, ajudar é brincar e trabalhar, é fazer as duas coisas.

E: Ah que interessante... Então ajudar é fazer as duas coisas? Hmm... Que ideia interessante.

G4: A gente... as crianças estudam, fazem o que quer estudar no computador e depois se elas querem andar de bicicleta, mas se não for, os pais não podem... se está frio eles não podem, porque vão ficar doentes.

E: Olha, mas podiam vestir um casaco e ir na mesma, o que é que tu achas?

G4: Não, não. Porque quando tiver um bocadinho de sol aí não podemos andar, porque assim ficou muito frio, assim as crianças querem andar e ficam a chorar.

H4: Eu trabalho porque eu trabalho... eu tenho uma pergunta muito importante... é porque os dias que me doeram a barriga eu não vim à escola e eu trabalhei porque eu fui ao trabalho da minha mãe.

E: Ah e trabalhaste lá?

H4: Trabalhei, por exemplo, eu desenhei e coleí autocolantes

E: Ah isso é mesmo interessante...

H4: Sim e há dois dias que eu trouxe a minha gatinha de brinquedo para o trabalho da minha mãe, chama-se Cookie.

E: Então olhem eu tenho aqui outra pergunta que diz assim: vocês acham que isto aqui está certo? **Vocês mantêm as vossas ideias ou acham que algumas ideias daqui estão mal e têm ideias novas?** Mudavam alguma coisa?

F4: Bom... aqui diz trabalhar, aqui diz ajudar e aqui diz brincar. Ali diz a teia.

E: Por exemplo, aqui diz fazer tarefas é trabalhar, o que é que tu achas Francisco?

F4: Sim. Fazer tarefas é fazer os trabalhos de casa que as crianças fazem. Dizem às mães para as crianças fazerem e as mães ficam a descansar enquanto os filhos fazem tudo.

E: Ai é? Que sorte as mães ficam a descansar e os filhos trabalham é?

F4: Porque a minha mãe faz sempre todas as coisas e nunca me deixa fazer uma coisa para me deixar... A única coisa que a mãe deixa-me fazer é o batido.

E: Ah fazes um batido, boa e isso é brincar ou trabalhar?

F4: Trabalhar.

E: E tu H4, achas que estas ideias estão bem ou mudavas? Por exemplo, aqui diz que... há tempo para brincar e tempo para trabalhar, o que é que tu achas?

H4: As duas coisas

E: Achas as duas coisas... Então concordas com o que aqui está. Então e tu L4? Aqui diz que puzzles, construções e desenhos são trabalhos. O que é que tu achas?

L4: Sim

E: Então e G4 aqui diz assim, os adultos ajudam as crianças a trabalhar, o que é que tu achas? Qual é a tua opinião?

G4: Eu na minha cabeça já perdi, porque eu sou muito desastrado.

E: És desastrado? Olha mas então vamos concentrar-nos e vamos ouvir com atenção, pode ser? Tu consegues? Eu acho que tu consegues. Queres que eu repita? Diz assim os adultos ajudam as crianças a trabalhar, concordas?

G4: Concordo, porque eu falei essa ideia

E: Então, olhem eu vou só fazer uma última pergunta, pode ser? Então **como é que vocês explicavam aos adultos o que é brincar?**

G4: Eu explico ao meu pai... o meu pai joga à bola comigo... mas o meu primo joga à bola comigo.

E: Então tu dizes aos adultos que brincar é, por exemplo, jogar à bola é isso? Olha F4, como é que tu explicas aos adultos... Imagina que um adulto te está a perguntar, F4 o que é que é brincar, o que é que tu dizes?

F4: Brincar é fazer o que as crianças quiserem e assim têm mais tempo para brincar. Se as pessoas tiverem numa aula de brincar, se não interromperem o que os professores estão a dizer, têm mais tempo para fazer mais coisas.

E: Ah... mas há aulas de brincar?

F4: Há.

E: Hmm... Que interessante

F4: No Parque das Nações há uma aula de brincar, só que não há professores, porque podem brincar lá, porque é um parque disponível.

E: Muito bem, é o Pavilhão do Conhecimento que estás a dizer?

F4: Sim

E: Então vamos só ouvir a L4... L4 o que é que tu achas? Se te perguntassem assim...

L4 o que é que é brincar? O que é que dizias?

L4: Trabalhar...

E: Achas que brincar é trabalhar?

L4: Porque a minha mãe trabalha.

E: Então e H4 o que é que significa brincar?

H4: Hmm... fazer puzzles... fazer dominós

F4: O que é dominós?

E: Não sabes o que é dominós? É um jogo, temos na sala um dominó. Olhem então obrigada por terem respondido a estas perguntas.