



O BRINCAR NO RECREIO E A CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS NUM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Blenda Kathiúscia Pereira

Relatório de Estágio apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2018



O BRINCAR NO RECREIO E A CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS NUM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Blenda Kathiúscia Pereira

Relatório de Estágio apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientador: Prof. Doutora Rita Friães

2018

RESUMO

O presente trabalho pretende relatar o percurso formativo da Prática Profissional Supervisionada desenvolvida num contexto de Jardim de infância, centrando-se na caracterização reflexiva do contexto, no desenho de um plano de intenções para a ação e na avaliação formativa. Apresenta uma investigação levada a cabo ao longo das quinze semanas de intervenção e uma reflexão acerca do contributo da imersão na prática para a construção da profissionalidade docente.

Inscrita num paradigma qualitativo, a problemática investigada focaliza o recreio enquanto espaço-tempo privilegiado da criança e visa compreender o que vinculava as crianças daquele grupo às brincadeiras naquele espaço, tendo como pressuposto as crianças como atores sociais competentes, que contribuem de forma ativa para a produção de cultura.

Neste estudo de caso de inspiração etnográfica, recorreu-se à observação participante como técnica central e à captação de imagem (fotografia e vídeo) como principal instrumento de registo das interações entre as 23 crianças que compunham o grupo. Com o intuito de captar os seus pontos de vista, o estudo centrou-se em 10 crianças, a quem foram feitas entrevistas individuais. A operacionalização da investigação foi suportada num conjunto de princípios éticos e deontológicos. No tratamento dos dados, recorreu-se à análise de conteúdo e à análise de redes.

Este estudo confirma a centralidade da dimensão relacional no ato de brincar, evidenciando que as redes de relações são estruturadas de acordo com a intensidade e proximidade das ligações que as crianças estabelecem, havendo claramente uma vinculação em função do género. Evidenciou a importância das relações fracas enquanto condutoras de energia entre grupos densamente e fortemente relacionados, contribuindo para a coesão social. Os resultados obtidos permitiram reunir evidências de que a escolha das ecologias se prende muitas vezes à natureza da atividade, bem como ao tema subjacente à brincadeira. No uso de brinquedos trazidos de casa, foi possível verificar um reforço da vinculação por género, o que não aconteceu com os brinquedos da escola, bem como a mobilização das relações de amizade enquanto estratégia de troca e negociação com vista à obtenção do objeto. Por fim, verificou-se que os brinquedos só serviam de suporte à brincadeira enquanto houvesse pares com quem os partilhar.

Palavras-chave: Brincar; Recreio; Relações sociais; Brinquedo; Ecologias; Cultura de pares; Culturas da infância

ABSTRACT

The present work intends to relate the formative course of Supervised Professional Practice developed in a kindergarten context, focusing on the reflexive characterization of the context, in the drawing of an intentions plan for action and in the formative evaluation. It presents an investigation carried out during the fifteen weeks of intervention and a reflection about the contribution of the immersion in the practice for the construction of the teaching professionalism.

This research was based on the qualitative paradigm, focusing on recess as a children's privileged space-time and aims to understand what bounded the children from that group to play in that space, taking as a presupposition children as competent social actors, who contribute actively to the production of their culture.

In this case study of ethnographic inspiration, participant observation was used as a dominant technique and image capture (photography and video) as the main instrument for recording the interactions of the 23 children who belonged to that group. To capture their points of view, the study focused on 10 children, to whom individual interviews were conducted. The operationalization of the research was supported by a set of ethical and deontological principals. Analysis of contents and network analysis were used while treating the data.

This study confirms the centrality of the relational dimension in the act of playing, showing that the social networks are structured according to the intensity and proximity of the connections that the children establish, and there is clearly a linkage according to gender. The study pointed to the importance of weak relationships as conduits of energy between heavily and strongly related groups, contributing to social cohesion. The results obtained allowed us to gather evidence that the choice of ecologies is often related to the nature of the activity, as well as to the underlying theme of the play. In the use of toys brought from home, it was possible to see a reinforcement of the bonding by gender, which did not happen with school toys, as well as the mobilization of friendly relations as a strategy of exchange and negotiation to obtain the object. Finally, it was found that toys only served as support for the game if there were peers with whom to share them.

Keywords: Play; Playground; Social Network; Toys; Ecologies; Peer Culture; Childhood Cultures

ÍNDICE GERAL

Introdução	1
1. <i>Photo album</i> – Caracterização do contexto	3
1.1. <i>The frame</i> – O meio social	3
1.2. <i>The big picture</i> – Educar para a inovação, para a felicidade e para a responsabilidade.....	4
1.2.1. <i>Increasing focal length</i> – Uma visão da equipa educativa	5
1.2.2. <i>Life thru a lens</i> – O ambiente educativo	6
1.3. <i>A family portrait</i> – O meio familiar como referência	11
1.4. <i>Zooming in</i> – As crianças dos 5H.....	12
2. “ <i>Auto Focus</i> ” – Análise Reflexiva da Intervenção	15
2.1. <i>Preparing a photo shoot</i> – A intencionalidade na ação.....	15
2.2. <i>Developing an image</i> – Avaliar a ação	18
3. O brincar no recreio e a construção das relações sociais	24
3.1. Objetivos e natureza do estudo.....	24
3.2. Enquadramento teórico.....	24
3.3. Roteiro ético e metodológico.....	27
3.4. Apresentação e discussão dos resultados	30
3.4.1. As relações sociais entre as crianças do grupo	30
3.4.2. As ecologias por onde as crianças do grupo se movimentavam e/ou fixavam	33
3.4.3. Os objetos com que as crianças do grupo brincavam e a sua proveniência	37
3.4.4. Entre o que as crianças disseram e o que se observou	40
4. A construção da profissionalidade.....	43
Considerações Finais	48
Bibliografia	53

Anexos	58
Anexo A. Projeto Educativo do Jardim de Infância.....	59
Anexo B. Entrevista à Educadora Cooperante	63
Anexo C. Dados da anamnese	84
Anexo D. Portefólio da Prática	PEN
Anexo E. Entrevista às crianças – Consentimento informado	91
Anexo F. Entrevistas às crianças – Guião.....	93
Anexo G. Registos de imagem.....	94
Anexo H. Registos de vídeo - Transcrição	112
Anexo I. Entrevistas às crianças - Transcrições.....	126
Anexo J. Roteiro Ético	137
Anexo K. Grelha de observação	141
Anexo L. Sociogramas de grupo e individuais, atendendo às variáveis analisadas	142
Anexo M. Registos de vídeos – Análise de Conteúdo.....	186
Anexo N. Entrevistas às crianças – Análise de conteúdo.....	191
Anexo O. Tipos de brincadeiras observadas.....	196

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figuras 1.</i> A organização da sala H. Fotografias tirada antes do início do ano letivo. Fonte própria.	6
<i>Figura 2.</i> A sala H - zona de reunião matinal, onde se podem ver os diversos instrumentos de pilotagem. Fonte própria.	7
<i>Figuras 3.</i> Espaço exterior do JI: a entrada para o edifício, com os jogos no pavimento e a mesa de matraquilhos. Fonte própria.	10
<i>Figuras 4.</i> Espaço exterior do JI: fotografia tirada junto ao portão, onde se pode ver grande parte do recreio. Fonte própria.	10
<i>Figura 5.</i> Espaço exterior do JI: fotografia tirada junto à entrada do edifício, onde é possível ver, em primeiro plano, o escorrega e o balancé. Fonte própria.	10
<i>Figura 6.</i> Espaço exterior do JI: zona lateral do edifício, onde existe uma zona de terra com algumas árvores e uma horta. Fonte própria.	10
<i>Figuras 7.</i> Sociograma realizado a partir das situações observadas, de acordo com as redes de relação estabelecidas pelas crianças. Fonte própria.	31
<i>Figura 8.</i> Diagrama das interações observadas atendendo às ecologias por onde as crianças se movimentaram e/ou se fixaram. Fonte própria.	34
<i>Figura 9.</i> Diagrama das interações observadas atendendo à utilização de brinquedos e à sua proveniência. Fonte própria.	37

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Dia-tipo do jardim de infância	8
Tabela 2: Árvore categorial das observações registadas em vídeo atendendo ao bloco Rede Social.	33
Tabela 3: Árvore categorial das observações registadas em vídeo atendendo ao bloco Ecologias.....	36
Tabela 4: Árvore categorial das observações registadas em vídeo atendendo ao bloco Objetos.	39
Tabela 5:O que vincula as crianças nas brincadeiras no exterior – confronto entre o que a criança disse e o que se observou.....	40

INTRODUÇÃO

Com o objetivo de ilustrar o processo de aprendizagem ao longo da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) em contexto de Jardim de Infância (JI), que teve a duração de quinze semanas, o presente relatório está organizado em quatro capítulos, ao longo dos quais se pretende estabelecer uma relação entre o contexto, a intervenção, a investigação e a reflexão.

O primeiro capítulo consiste na caracterização do contexto socioeducativo onde decorreu a PPS II e parte de uma escala mais alargada, onde se vislumbra o meio envolvente à instituição, para, gradualmente, se aproximar o foco até chegar à escala do grupo.

No segundo capítulo, a partir de um conjunto de princípios pedagógicos por mim defendidos, apresenta-se um plano de intenções tendo em conta a caracterização reflexiva do contexto. É também neste capítulo que se confronta o esperado com o que realmente teve lugar durante a intervenção, explanando os diferentes processos avaliativos que tiveram lugar ao longo da PPS II, de entre os quais: i) os processos de auto-avaliação, feitos a partir do portefólio elaborado ao longo da intervenção no contexto; ii) os processos de avaliação de uma criança, tendo por base a elaboração de um portefólio individual; e, iii) os processos de avaliação global, onde constam a concretização das intenções delineadas.

Ao longo do terceiro capítulo, é explanada a problemática emergente no contexto da PPS II que deu origem a esta investigação: o brincar no recreio e a construção das relações sociais. Tendo como pressuposto as crianças como atores sociais competentes que contribuem de forma ativa para a produção de culturas, propus-me compreender o que vinculava as crianças daquele grupo às brincadeiras no recreio, focando o olhar nas redes de amizade estabelecidas, nas ecologias por onde se movimentavam e no tipo de brinquedos que utilizavam naquele espaço. A par da justificação da pertinência da problemática no âmbito da Educação de Infância, feita à luz de um quadro referencial que se apoia principalmente na Sociologia da Infância, é apresentado o roteiro ético e metodológico que suportou a operacionalização deste estudo de caso, prevendo a utilização de procedimentos e técnicas de raiz sociológica e antropológica, numa tentativa obter a perspetiva das crianças acerca daquele espaço e das diversas relações que estabeleciam. Ainda, apresentam-se e discutem-se os resultados obtidos,

confrontando-os com a revisão da literatura sobre o tema, e lançam-se pistas para investigações futuras.

No quarto capítulo, faz-se uma exposição das dimensões do trabalho de campo que mais contribuíram para a construção da identidade profissional e o impacto da intervenção educativa.

1. PHOTO ALBUM – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

O processo de estruturação e adequação de práticas educativas depende da análise reflexiva das informações obtidas sobre o contexto socioeducativo e os atores que nele intervêm¹. Conforme se lê nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), o conjunto das informações recolhidas é o que permite ao/à educador/a explicar as suas intenções educativas e planear a sua intervenção, elaborando um projeto curricular de grupo articulado com o projeto educativo do estabelecimento.

Desta forma, neste capítulo pretende-se formalizar a apresentação do contexto onde a PPS II se desenrolou, fazendo “sucessivos retratos” que possam servir uma melhor compreensão do quem são e do que fazem as crianças daquele contexto.

1.1. The frame – O meio social

O meio social constitui a moldura que enforma o contexto onde decorreu o estágio, considerando que as crianças que o frequentam e as suas famílias estão ali inseridas e nele ocupam uma dada posição social (Ferreira, 2004).

O estabelecimento está implantado no concelho de Lisboa, numa freguesia que tem forte ligação ao rio e que conta com um património histórico, cultural e edificado riquíssimo, ainda que seja uma zona maioritariamente residencial, havendo pouco alojamento por edifício e a maioria é habitação própria. A mancha urbana tem vindo a crescer, mas a sua população tem vindo a decrescer, sendo que há uma zona habitacional de prédios onde, atualmente, se concentra a maior fatia de população. Na freguesia, o grupo etário jovem e adulto (entre os 15 e os 64 anos) é o que tem maior expressão e a população em geral tem um grau académico superior ao registado na cidade de Lisboa.

Nas proximidades do estabelecimento existem ainda alguns equipamentos, como outras escolas, privadas e públicas, um hospital, embaixadas, algum comércio local ao ar livre e serviços e até mesmo escritórios.

¹ Dados recolhidos através de consulta documental, de conversas informais e entrevista à educadora cooperante e da observação direta participante, da qual resultaram registos diários, fotografias e vídeos

1.2. *The big picture* – Educar para a inovação, para a felicidade e para a responsabilidade

As OCEPE (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) reportam para a importância de uma abordagem sistémica e ecológica, em que se distinguem os diferentes sistemas sociais mais alargados e a influência que estes têm sobre os sistemas restritos e imediatos, sendo que em educação de infância o meio familiar e o contexto educativo assumem particular relevância. É neste sentido que aqui se apresenta um retrato da instituição enquanto organização, constituindo subsecções a caracterização da equipa educativa e a do ambiente educativo da sala.

Assumindo como pilares a inovação, a felicidade e a responsabilidade, o que começou como um projeto de berçário e creche tem vindo a crescer e a desenvolver-se com uma missão: a de formar e inspirar as crianças para serem felizes e terem sucesso na vida adulta². Através de metodologias de ensino globalizadas e inovadoras, promove valores de excelência académica e crescimento pessoal, para que as crianças cresçam bilingues³, curiosas, solidárias e autónomas e desenvolvam competências e ferramentas para enfrentar os desafios de um mundo em constante mudança. No contacto com as famílias, existia um portal digital onde os pais podiam obter informações sobre o seu educando (cf. Anexo A) e, semanalmente, é enviada uma *newsletter* a todos os elementos da comunidade educativa.

Atualmente, abrange as valências de Berçário, Creche, JI e 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico (CEB). Conta com seis estabelecimentos em diferentes localizações na Área Metropolitana de Lisboa.

O estabelecimento no qual desenvolvi a PPS II era constituído por JI e 1º CEB, funcionando em dois edifícios, ambos com três pisos, sendo que os espaços comuns eram: os recreios, o hall, o ginásio, a biblioteca e a sala de música (cf. Anexo B, L204-206)

Num dos edifícios, funcionavam as salas de JI, três salas de 1º CEB (4º ano), gabinetes de psicologia, sala de reuniões e refeitório. Os grupos do JI eram organizados

² Informação obtida através da análise documental do site da instituição, que aqui é omitido por questões de proteção e confidencialidade.

³ Mais recentemente, recebeu a acreditação pelo ECIS (*The Educational Collaborative for International Schools*) e pelo Cambridge, tornando-se uma das primeiras escolas internacionais em Lisboa.

por idades, havendo uma sala de 3 anos, três de 4 e quatro de 5. No átrio do piso superior, funcionava a biblioteca do JI e existiam dois computadores para a realização de trabalhos e pesquisas.

O JI estava organizado “de acordo com um modelo bilíngue, em que [a criança] é acompanhada no seu dia-a-dia por educadores de língua portuguesa e educadores de língua inglesa” (cf. Anexo A). Atendendo ao facto de este estabelecimento ser o local onde exercia atividade laboral, o meu papel de estagiária teve como condição prévia a assunção do papel de inglesa, pelo que a comunicação oral, quer com crianças, quer com adultos daquele contexto, era feita exclusivamente em inglês.

1.2.1. *Increasing focal length* – Uma visão da equipa educativa

A educadora cooperante formou-se pela Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich em 2002, tendo iniciado logo a sua carreira como educadora. Trabalhou num estabelecimento privado durante um ano, depois integrou a equipa desta instituição, sendo uma das colaboradoras mais antigas do JI. Sobre a instituição e o estabelecimento, ao longo da entrevista destacou o facto de não haver um modelo específico a ser aplicado, ainda que reconheça a pedagogia de projeto como aquela que tem maior expressão no trabalho que ali é realizado, e as reuniões de equipa enquanto bons momentos de partilha (cf. Anexo B). No que concerne à sua prática, evidenciou como princípios a franqueza e a exigência e referiu que, além de utilizar o método de Projeto, complementava a sua ação com aspetos de outros modelos pedagógicos, salientando o método João de Deus.

No quotidiano da sala, o trabalho de planificação, condução e/ou gestão do grupo e do ambiente educativo era partilhado entre a educadora e uma assistente de língua inglesa, papel assumido por mim.

A comunicação com as famílias assumia diferentes formatos. A par das formas de comunicação já citadas, na entrevista a educadora mencionou os relatórios semanais que eram enviados aos pais por e-mail (cf. Anexo D, Diário de campo) e o calendário de sala a que todos tinham acesso (cf. Anexo B). Salientou ainda que, na relação com as famílias, estas tinham “uma abertura enorme para falarem diariamente com as educadoras e com as auxiliares sobre qualquer assunto” (*idem*, L255-257).

1.2.2. *Life thru a lens* – O ambiente educativo

A descrição do modo como o ambiente educativo é organizado permite-nos ter uma percepção da “lente” através da qual a instituição e a educadora vêem a educação de infância, o papel docente e a infância. De acordo com Zabalza (1987), o modelo educativo do/a educador/a é espelhado na forma como este/a organiza e utiliza o espaço físico da sala.

O espaço físico da sala, que tinha cerca de 60m², contava com janelas grandes que ocupavam toda a largura da parede ao fundo da sala, deixando entrar a luz natural e permitindo o contacto visual com o exterior (cf. Figuras 1). Ao início do estágio, as paredes estavam ainda pouco revestidas, contendo essencialmente alguns instrumentos de registo como calendários, mapas de inscrição, mapa de presenças, entre outros, e as regras da sala (cf. Figura 2).



Figuras 1. A organização da sala H. Fotografias tirada antes do início do ano letivo. Fonte própria.



Figura 2. A sala H - zona de reunião matinal, onde se podem ver os diversos instrumentos de pilotagem. Fonte própria.

O ambiente educativo estava estruturado em diferentes áreas ou *cantinhos*, definidos pelo mobiliário, onde existia um conjunto de materiais e recursos que, estando ao alcance das crianças, potenciava atividades com objetivos e natureza diferentes (cf. Anexo A). Em cada área encontrava-se afixado um mapa de registo semanal, com o nome da área em português e em inglês e a indicação do limite de crianças permitido. Sobre a estruturação do espaço por áreas de jogo/trabalho, Forneiro (1998) explica que poderá facilitar a existência de opções diversificadas para a criança, contanto que haja áreas muito estruturadas, cujo especificidade dos materiais sugiram ou provoquem a realização de atividades concretas (e.g. área da pintura, área de atividades gráficas, etc.), e áreas pouco estruturadas que permitam uma apropriação do espaço mais livre, potenciando a realização de múltiplas experiências (e.g. área de água e areia, área de construções, etc.). Sobre os materiais, a autora refere que o mais importante é a qualidade, riqueza e diversidade do ambiente, na medida em que potencia diferentes oportunidades de exploração, e a acessibilidade a eles, por forma a que a criança possa utilizá-los de forma autónoma.

Ao longo da prática, a disposição da sala foi sendo alterada várias vezes (cf. Figura D4) e novas rotinas e instrumentos foram sendo adicionados às reuniões de grande grupo. Também as paredes foram sofrendo alterações em função da reorganização da sala, dos produtos elaborados pelas crianças e/ou dos projetos em curso. A

existência de um planeamento flexível, que permite que o espaço possa ser modificado em função dos projetos que vão sendo desenvolvidos pelo grupo, é fundamental, sendo importante explicitar às crianças estas alterações de forma a que elas se possam manter autónomas (Cardona, 1992). Esta autora salienta que “quanto mais definida e explicitada for a organização espaço-temporal da sala, maiores são as possibilidades de desenvolver um tipo de trabalho verdadeiramente centrado nas iniciativas e nos interesses das crianças” (p. 10).

Naquele estabelecimento, a receção das crianças era feita a partir das 8 horas, habitualmente no recreio⁴. Conforme o relógio se aproximava das nove horas, as educadoras começavam a chamar as crianças dos seus grupos para irem para as respetivas salas, dando início à rotina diária (cf. Tabela 1). De acordo com Cardona (1992), a explicitação clara de uma sequência diária é fundamental para que a criança se oriente ao longo do dia de forma independente do adulto, sabendo o que podem fazer ao longo dos vários momentos do dia.

Tabela 1

Dia-tipo do jardim de infância

Horários	Rotinas
8:00-9:00	ACOLHIMENTO – salas e recreio
9:00-10:30/45	ATIVIDADES COM EDUCADORES – reunião de grande grupo trabalho de pequeno grupo / cantinhos de brincadeira Educação Física Educação Musical
11:00-11:30/45	LANCHE (FRUTA) E RECREIO
11:30/45-14:00	ALMOÇO E RECREIO
12:30-14:00	SESTA (salas 3 anos)
14:00-15:30	ATIVIDADES COM EDUCADORES – reunião de balanço do dia jogos em grande grupo (salas 3 anos) ATIVIDADES COM EDUCADORES - reunião de grande grupo trabalho de pequeno grupo cantinhos de brincadeira Educação Física Educação Musical (salas 4 e 5 anos)
15:30-16:00	LANCHE

⁴ A escola dispunha de um serviço *drop off*, podendo os pais entrar com os carros e deixar as crianças com duas assistentes que os auxiliavam e os encaminhavam para o acesso aos edifícios.

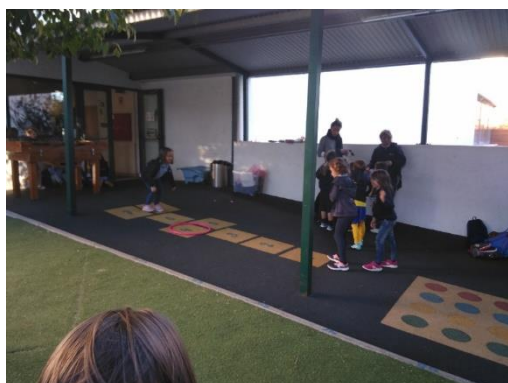
Nota. Adaptado de Projeto Educativo do JI

Uma vez na sala, as crianças sentavam-se no chão, em três filas paralelas, viradas para a educadora. Habitualmente, a rotina iniciava-se sem que todas as crianças estivessem presentes, visto que algumas chegavam um pouco mais tarde, sendo o Mike e o Patrick os que chegavam mais tarde. A rotina começava com o preenchimento de alguns mapas de registo. Após este momento, uma criança era chamada para fazer o “Número do dia” e a “Palavra do dia”. No final da reunião, a educadora falava ao grupo sobre as atividades a decorrer na sala durante a manhã, nomeando as crianças com quem iria trabalhar. Finda a rotina matinal, as crianças dirigiam-se às áreas onde pretendiam brincar, assinalando o seu nome ou número no mapa correspondente.

Ao longo da manhã, eram várias as atividades em que as crianças se engajavam, organizando-se em várias brincadeiras, sozinhas ou com os seus pares. Apesar de as crianças se mostrarem autónomas e cumpridoras das regras, por vezes a educadora intervinha na gestão do ambiente e/ou dos conflitos, e, noutras ocasiões, ditava as áreas em que cada criança poderia ir brincar e/ou os pares com quem poderiam estar.

Após o lanche da manhã, as crianças iam sempre brincar lá fora, desde que não estivesse a chover. No recreio, as crianças dispersavam e misturavam-se com as restantes crianças do JI. Habitualmente, a educadora ficava colocada junto à entrada para o edifício, observando as brincadeiras e jogos em que as crianças se envolviam naquele espaço.

O recreio tinha uma área coberta, no acesso do portão à porta do edifício, com marcas no pavimento para o jogo da “macaca” e o “*twister*” e uma mesa de matraquilhos (cf. Figura 3). O espaço exterior daquele estabelecimento tinha uma área ampla com relva artificial e algumas árvores, dois equipamentos infantis (um escorrega e um balanço) colocados numa zona coberta, um campo de futebol e uma horta, conforme se pode ver nas Figuras 3, 4, 5 e 6. Disponíveis no recreio, estavam também oito triciclos, dois carrinhos de mão de plástico e quatro pneus. Durante o recreio, as crianças podiam utilizar os brinquedos que traziam de casa, integrando-os nas suas brincadeiras.



Figuras 3. Espaço exterior do JI: a entrada para o edifício, com os jogos no pavimento e a mesa de matraquilhos. Fonte própria.



Figuras 4. Espaço exterior do JI: fotografia tirada junto ao portão, onde se pode ver grande parte do recreio. Fonte própria.



Figura 5. Espaço exterior do JI: fotografia tirada junto à entrada do edifício, onde é possível ver, em primeiro plano, o escorrega e o balancé. Fonte própria.



Figura 6. Espaço exterior do JI: zona lateral do edifício, onde existe uma zona de terra com algumas árvores e uma horta. Fonte própria.

Chegada a hora de almoço, os grupos começavam a reunir-se ao som das palmas das educadoras. Todas as crianças do grupo eram autónomas à refeição e quando terminavam, caso houvessem outros profissionais no recreio, as crianças poderiam ir subindo para o recreio, enquanto a educadora mantinha-se com o grupo.

As rotinas da tarde iniciavam-se com uma reunião breve em grande grupo, em que a educadora referia/relembra a(s) atividade(s) em curso e nomeava as crianças que tinham trabalhos para iniciar/concluir. Então, as crianças selecionavam as áreas onde pretendiam brincar até à hora do lanche.

Após o lanche, sempre que as condições meteorológicas o permitiam, as crianças iam para o exterior, onde aguardavam pela chegada dos seus familiares. Por vezes

a educadora e o grupo regressavam à sala, onde se reuniam para a leitura de uma história ou para uma apresentação feita pelas crianças.

Ao longo da semana, as crianças eram divididas em dois grupos fixos (A e B) para a realização das sessões de Música e de Educação Física (EF), dirigidas por profissionais das respectivas áreas, sendo que a EF acontecia duas vezes por semana. Uma vez que a instituição contava com uma equipa multidisciplinar, tinha disponíveis terapeutas e gabinetes para a realização de sessões variadas (terapia da fala, psicologia, etc.). Adicionalmente, a maioria das crianças tinha atividades extracurriculares, como natação, ginástica, futebol, entre outras, sendo exceção o Rafael, o Roger e a Letícia.

1.3. A family portrait – O meio familiar como referência

Compreender a esfera familiar em que estavam inseridas as vinte e três crianças do grupo ajuda a compreender um pouco melhor “uma experiência familiar que é indissociável da sua biografia, na sua anterioridade, alternância e complementaridade à frequência no JI. . . . [e que] constitui-se como o *nexus* de todas as instituições culturais” (Ferreira, 2004, p. 65). Desta forma, procura-se conhecer as suas experiências, as suas vivências e as suas construções passadas, a partir de um conjunto de dados recolhidos através da anamnese (cf. Tabela C1) e das observações e encontros diários.

A grande maioria das crianças vinha de contextos familiares de estrutura⁵ *nuclear tradicional*, composta por ambos os progenitores, destacando-se os casos do Elijah e do Patrick, em que a estrutura familiar era *nuclear alargada ou extensa*. Constituíam exceção cinco famílias, sendo que quatro encontravam-se em situação de *monoparentalidade* (Mike, Vivian, Anna e Wynona), estando os pais separados, e as crianças habitavam duas casas. Existiam ainda três contextos de estrutura familiar *reconstruída*: o do Mike, o da Anna e também o da Moona.

Neste grupo, apenas as crianças George, Mara e Mike eram filhos únicos, sendo que a maioria das crianças tinha entre um a dois irmãos e as crianças Sunny e Roger tinham três e quatro, respetivamente. Para a grande maioria, a posição que ocupava na fratria era a de mais novo/a, sendo que o Luke, o Rafael e o Patrick ocupavam a posição do meio, enquanto as crianças Samantha (Sam), Letícia e Paul eram as mais velhas.

⁵ Definições retiradas de <https://tinyurl.com/y89v54p5>

Estas famílias poderiam ser consideradas como pertencendo às classes média alta a alta, o que se inferiu a partir do grau de escolaridade dos pais e das suas profissões. A grande maioria dos progenitores possuía qualificações académicas ao nível superior: o nível de escolaridade que tinha maior expressão era a Licenciatura, havendo, no entanto, alguns casos de Pós-Graduação e de Mestrado e três de Doutoramento. No que dizia respeito à atividade laboral, a grande maioria trabalhava em profissões que se incluíam nas categorias⁶ *Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos e Especialistas das atividades intelectuais e científicas* e alguns eram também trabalhadores independentes/empresários.

A grande maioria das crianças residia na freguesia em que o JI estava inserido, o que pude depreender de conversas informais. Todas crianças do grupo tinham origens portuguesas, à exceção da Letícia, que veio do Brasil. De entre o grupo havia famílias que se apresentavam mais ausentes no dia a dia do JI, deixando muitas vezes as crianças no *drop off* de manhã e, ao final do dia, estas eram levadas por motoristas de empresas de transporte.

1.4. *Zooming in* – As crianças dos 5H

A complexidade do retrato dos 5H aumenta à medida que a lente se aproxima das individualidades que o compõem, referenciando as crianças ao contexto institucional do JI e caracterizando-as segundo marcadores biossociais visíveis (idade, género) e a sua posição institucional de partida (a frequência ou não deste contexto em anos anteriores), em linha com o exemplo apresentado por Ferreira (2004), embora aqui se procurem apresentar outras particularidades que permitam atestar a heterogeneidade do grupo.

A par das idades, que à minha chegada variavam entre os 5 anos e 11 meses e os 5 anos e 1 mês, existia uma distribuição equilibrada no que toca ao género –13 crianças do género masculino e 10 do género feminino (cf. Tabela C2).

As crianças que já frequentavam este estabelecimento pertenciam a um grupo que foi dividido em dois, ficando a outra metade na sala ao lado (5G), razão pela qual a educadora, na entrevista, disse tratar-se de um grupo que tinha

⁶ Designações do documento *Classificação Portuguesa das Profissões 2010* (Instituto Nacional de Estatística, 2011).

duas fações, porque efetivamente... meio grupo é novo, portanto, tem umas necessidades diferentes do meio grupo que já cá estava (cf. Anexo B, L444-451).

Apesar de haver um grande número de crianças novas no estabelecimento, o grupo revelava coesão nas suas relações, verificando-se, de um modo geral, uma boa integração dos elementos novos e um reduzido número de conflitos.

A maioria das crianças demonstrava bastante curiosidade e interesse em participar ativamente nos momentos de reunião de grande grupo e em partilhar muitas vezes as suas vivências e experiências com os pares, enriquecendo os diálogos estabelecidos em grande grupo. Por outro lado, algumas crianças como a Mara, o Elijah, o Patrick, a Daisy, a Wynona, a Matilda e o Anakin, mostravam-se mais reservadas e menos interventivas, particularmente em momentos de grande grupo e em situações mais estruturadas.

No que concerne às interações entre pares e as redes de socialização por eles construídos e que tinham expressão clara nos momentos de brincadeira, foi possível identificar alguns grupos de pares recorrentes. Por outro lado, algumas crianças pareciam não estar vinculadas a nenhum grupo em particular, engajando-se em brincadeiras e jogos espontâneos com várias crianças diferentes ao longo dos dias. Havia ainda algumas crianças, como a Matilda, a Leticia (embora esta última tenha estado presente apenas em quatro das quinze semanas de PPS II) e o Rafael, que procuravam o apoio dos adultos recorrentemente, necessitando de apoio para iniciar e/ou mediar as suas brincadeiras.

Era um grupo muito interessado e curioso, mostrando-se ávido por aprender e envolver-se nas variadas atividades propostas. Atendendo ao facto de a instituição ter um contexto bilingue de imersão, havia crianças que se debatiam ao nível da compreensão da língua inglesa nomeadamente as crianças novas, sendo que o Elijah e o Patrick eram os que apresentavam maiores dificuldades. Contrariamente, havia crianças bastantes competentes ao nível da compreensão do inglês, como a Anna, a Vivian, o Rafael, o Luke, a Leia, a Sam e a Matilda, sendo que estas duas tinham estado em contextos educativos bilingue no ano anterior.

Havia um elevado número de crianças sinalizadas pela educadora como tendo dificuldades de linguagem e que fizeram um rastreio. Existia ainda o caso de uma criança, o Dado, que já tinha este acompanhamento desde os três anos de idade e fazia

duas sessões semanais. Ainda no domínio da linguagem, importa também salientar os casos do George e do Rafael, que já conseguiam ler fluentemente.

A vida humana reveste-se de uma complexidade tal que não a deixa assumir uma estanqueidade que aqui parece prevalecer. Nesse sentido, esta caracterização assume-se como um olhar possível sobre a realidade do contexto, que me permitiu fabular um caminho a percorrer com as crianças daquele grupo.

2. “*AUTO FOCUS*” – ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

A reflexão acerca dos valores e concepções que estão subjacentes à sua prática pedagógica é uma componente fundamental da intencionalidade educativa. Segundo as OCEPE, essa intencionalidade é o que permite ao/à educador/a “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 13).

Nesse sentido, no presente capítulo apresentam-se, primeiramente, os princípios que nortearam a minha ação e que, aliados à caracterização apresentada no capítulo anterior, me permitiram adaptar a minha prática pedagógica ao contexto, a partir de um conjunto de intenções específicas. De seguida, expõe-se uma reflexão sobre a ação, em que são confrontadas as intenções com o que de facto teve lugar ao longo da intervenção.

2.1. *Preparing a photo shoot* – A intencionalidade na ação

Nothing is more crucially important today than the kind of humanistic education that enables people to sense the reality of interconnectedness, to appreciate the infinite potential in each person's life, and to cultivate that dormant human potential to the fullest.

(Daisaku Ikeda⁷)

Os princípios pedagógicos que nortearam a minha prática baseiam-se numa filosofia humanista que tem como valores primordiais a felicidade, a realização e a auto-atualização. Ao pensar na criança como um ser com um potencial ilimitado e cuja vida está interconectada com o meio que a rodeia, desenha-se uma concepção de educação para a cidadania em que a cooperação social, a participação ativa e a interação com o meio social e natural surgem como formas de intervenção e atuação imprescindíveis enquanto futura educadora de infância.

A primeira das intenções formuladas englobava todos os membros da comunidade educativa, uma vez que visava o **estabelecimento de relações baseadas no encorajamento, na** compreensão que advém da **escuta ativa, na negociação criativa**, promotora de alternativas de superação em que todos ganham tudo, **e no diálogo**

⁷ Citação retirada de <http://www.ikedaquotes.org/education/education444.html>

como forma de partilhar ideias, opiniões e sentimentos e aprofundar amizades (Cunha, 1996).

Atendendo ao facto de o contexto educativo ser bilingue, de metade das crianças do grupo serem novas naquele estabelecimento e de me encontrar no papel de inglesa, as questões relacionadas com a comunicação e a linguagem assumiram particular relevância. Desta forma, importava **estretar laços de forma a abrir caminho para uma comunicação efetiva e eficaz**, o que implicava estar atenta a cada criança do grupo e ao que pretendiam comunicar, verbal ou não verbalmente, e apoiá-las na explicitação das suas necessidades, ideias e opiniões, incentivando-as a interagirem com os outros e a participar ativamente nos diálogos, tendo em conta as especificidades de cada uma. De acordo com Portugal (2012), será importante a adoção de uma atitude experimental, em que o/a educador/a seja capaz de se colocar na perspetiva da criança (adequando o seu ritmo ao ritmo da criança, diversificando as abordagens, etc.) e mobilizar na relação dimensões como a empatia e a intuição, criando assim condições de ensino conducente a uma aprendizagem efetiva. Especificamente sobre a linguagem, Sousa (2015) salienta o papel do/a educador/a enquanto modelo, ensinando a criança a expressar-se e mostrando-se disponível para a ouvir, mas proporcionando-lhe oportunidade de falar.

No meu plano de intenções contemplava **proporcionar tempo e liberdade às crianças para desfrutarem plenamente de todas as atividades, dirigidas e espontâneas**. A par desta intenção, importava-me reconhecer e valorizar o papel das brincadeiras infantis enquanto oportunidades ricas e estimulantes, que são naturais à criança, e que, além de constituir uma necessidade inerente ao desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, social e comportamental da criança, são claramente atividades que lhes trazem muito prazer e felicidade.

De acordo com as OCEPE, para conhecer melhor os interesses das crianças, encorajá-las e desafiá-las nas suas explorações e descobertas, o/a educador/a deve observar e envolver-se nas brincadeiras, sem interferir nas suas iniciativas (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Desta forma, outra das intenções delineadas para a ação implicava envolver-me em brincadeiras com as crianças, particularmente no recreio, visto que o espaço exterior era uma das grandes potencialidades daquela instituição, quer pela sua área, quer pela duração da sua utilização, bem como pelo facto de ali conviverem todos os grupos do JI.

A maioria das crianças do grupo brincava em conjunto e organizava-se espontaneamente para a realização de jogos e brincadeiras. Contudo, algumas crianças ainda

apresentavam dificuldades neste âmbito⁸. Assim, era minha intenção promover relações entre e com as crianças através do brincar. Neste sentido, a procura pelo equilíbrio entre o meu *input* e a iniciativa da(s) criança(s) revelava-se fundamental, pois, como alertam Miller e Almon (2009), nos dias de hoje muitas são as crianças que não aprenderam a envolver-se em jogos ricos de sua própria criação e precisam de ajuda do educador para criá-los.

Por fim, foi minha intenção promover a participação ativa das crianças, partilhar com elas o poder nas decisões e respeitar os seus desejos, partindo do pressuposto de que a educação *para* e *na* participação democrática irá resultar em maior envolvimento e responsabilização por parte das crianças, bem como um aumento do seu sentido crítico e de pertença (Cardona, 1992; Tomás, 2007).

No que diz respeito à relação estabelecida com as famílias, defini como intenções primordiais para a ação trazer à consciência o desejo de estreitar laços, mostrar-me disponível e empática a cada encontro e adotar estratégias de abordagem pessoal, mediada pelo conhecimento das suas características específicas. As características socioeconómicas e culturais das famílias aliada às diferentes formas de comunicação escola-família assumidas naquele contexto constituíam uma oportunidade valiosa do ponto de vista da criação de uma parceria efetiva, com potencial para beneficiar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças do grupo. É fundamental adotar uma perspetiva de ação que implique diretamente as famílias na produção dos acontecimentos educativos e sociais que ocorram na escola e utilizar metodologias de trabalho e processos de aprendizagem cujo recurso principal sejam conteúdos socialmente significativos para as crianças e para as suas famílias (Matos, 2003). Em concordância, foi minha intenção trabalhar no sentido de construir dinâmicas de cooperação e de relação que mobilizassem as famílias enquanto co-construtoras do processo educativo das crianças, respeitando as diferentes modalidades de participação adotadas pelas mesmas, tal como sugere aquele autor.

⁸ “A Matilda muitas vezes tem o hábito de me vir pedir para brincar com ela no recreio” (Nota de campo 12.5, dia 11 de outubro de 2017); “o George é uma criança que aparenta ter alguma dificuldade em impor-se na relação e em lidar com a pressão dos pares, sujeitando-se a algumas brincadeiras físicas que não são do seu agrado. Por outro, temos o Elijah que apresenta comportamentos mais impulsivos, é uma criança ativa e competente do ponto de vista motor, mas na interação entre pares parece ter algumas dificuldades, recorrendo muitas vezes à agressão física.” (Reflexão semanal 3, de 9 a 13 de outubro de 2017)

Finalmente, considerando o facto de haver reuniões de equipa regulares, em que estavam presentes não só educadores, mas também a coordenadora pedagógica do JI, a psicóloga e outros docentes, bem como reuniões de planeamento com a educadora cooperante, a minha intenção primordial no que concerne ao trabalho com a equipa educativa foi adotar uma postura de partilha de saberes, de ideias, de dificuldades e de intenções. Com efeito, a existência de condições organizacionais e culturais que possibilitem a colaboração profissional entre colegas é uma oportunidade que potencia a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente, ressaltam Lima e Fialho (2015). Esta cultura colaborativa permite não só conhecer novas perspetivas e estratégias de trabalho que ajudem na resolução de problemas (Lima & Fialho, 2015), com base num diálogo “no qual soluções são propostas, ampliadas, modificadas ou contrapostas” (Damiani, 2008), mas também desenvolver “uma compreensão mais cabal do processo de aprendizagem e/ou tomar decisões mais informadas e suportadas em relação à criança” (Parente, 2004).

2.2. *Developing an image – Avaliar a ação*

O primeiro compromisso estabelecido, que dizia respeito ao estabelecimento de relações significativas com toda a comunidade educativa, julgo ter sido concretizado ao longo das semanas de intervenção. Para que tal acontecesse, foi fundamental o espírito de procura que fui adotando, observando, registando e documentando informações continuamente, de forma a atualizar o conhecimento que tinha sobre o grupo de crianças, sobre as suas famílias e sobre a equipa educativa do estabelecimento, tal como preconizado pelas OCEPE (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). É importante referir que a construção de um portefólio da prática (cf. Anexo D), onde se incluíram notas de campo e reflexões diárias e semanais, entre outros documentos decorrentes da prática pedagógica, foi uma mais-valia no sentido em que potenciou o levantamento de questões diversas e a construção de hipóteses que, uma vez postas em prática, foram avaliadas e revistas, num processo contínuo. De acordo com Parente (2004), considerando que as crianças são a própria base para a progressão e alargamento dos seus saberes, o processo reflexivo de observação e avaliação é o que permite adequar continuamente as práticas às capacidades, necessidades e perspetivas das crianças

A primeira intencionalidade específica para o grupo de crianças era a de estreitar laços e abrir caminho para uma comunicação efetiva e eficaz, o que me parece ter sido

concretizado, de forma geral, logo nas primeiras semanas⁹. Com o objetivo de me ir apropriando das experiências, vivências e concepções do mundo daquele grupo de criança, criei um instrumento de observação sistemática das áreas selecionadas para brincar dentro da sala e procurei documentar diversos momentos significativos do grupo por meio de fotografias e vídeos (cf. Anexo G), o que se revelou uma estratégia positiva na medida em que as crianças começaram a procurar-me muitas vezes, pedindo que fotografasse das suas brincadeiras e/ou produções.

Considerando as características do grupo em geral e o meu papel naquela instituição, julgo ter conseguido centrar-me nas particularidades de cada criança e nas suas formas próprias de comunicar¹⁰. Naturalmente, reconheço que esta tarefa nem sempre se revelou fácil, pois houve crianças que reclamaram mais atenção e de forma mais recorrente, ao passo que outras se mostraram mais reservadas. Contudo, foi também através do incentivo às formas próprias de as crianças promoverem aprendizagens entre os seus pares que fui sendo capaz de diminuir as distâncias causadas pela língua¹¹

A segunda intencionalidade dizia respeito ao tempo e à fruição das atividades em que as crianças se envolviam. Apesar de nas OCEPE haver pouco enfoque às questões do tempo, nomeadamente à sua organização e gestão, é salientada a importância de um planeamento que tenha em conta o tempo que as crianças precisam para realizar as suas experiências e explorar, brincar, experimentar novas ideias, modificar as suas realizações e aperfeiçoá-las (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Neste sentido, foi no dia a dia e em pequenos gestos quotidianos que fui sendo capaz de concretizar esta intenção, proporcionando-lhes tempo e liberdade para desfrutarem das atividades em

⁹ “A criança correu para os meus braços para me cumprimentar, abraçando-me com força. Então, a mãe dirigiu-se a mim, dizendo que o menino tem utilizado imenso vocabulário inglês em casa.” (Nota de campo 22.2, dia 25 de outubro de 2018)

¹⁰ Ao longo da apresentação, fui colocando as mesmas questões que lhe havia colocado anteriormente, de forma a ajudá-lo a centrar a atenção em poucos aspetos do livro. Esta minha atitude teve a ver não só com as características específicas desta criança, que de acordo com a psicóloga precisa destas “preparações” para se sentir mais confiante e segura e precisa ver valorizada a sua opinião, mas também com o facto de, ao final do dia, o grande grupo já apresentar dificuldade em gerir a atenção durante muito tempo” (Nota de campo 52.6, dia 12 de dezembro de 2017)

¹¹ “O Elijah perguntou o que isso queria dizer, por isso fui tentando explicar, fazendo o paralelo com o título português. O Luke e o Paul ajudaram e, posteriormente, passaram grande parte do tempo a fazer traduções do que eu ia dizendo” (Nota de campo 24.7, dia 27 de outubro de 2017);

que se envolviam e das quais retiravam prazer, como se pode ver no exemplo abaixo, que diz respeito a uma atividade estruturada de pintura com as mãos

as crianças faziam expressões de felicidade e pareciam estar a divertir-se tanto, que tive dificuldade em limitar o tempo de participação na atividade, o que acabou por ter implicações no tempo total da atividade (Reflexão semanal 4, de 16 a 20 de outubro de 2017)

Desta forma, julgo ter apostado na flexibilidade sempre que possível, dando tempo às crianças para que se expressassem, mostrando-me disponível para ouvi-las, permitindo pequenas inflexões nas rotinas e no planeamento para aumentar o tempo de atividade dirigida e/ou espontânea e esperando que a criança dominasse o seu próprio tempo, nomeadamente nas atividades quotidianas, como nas horas das refeições. Contudo, estou ciente de que nem sempre foi possível ser fiel a esta intenção, quer por razões autoimpostas, quer por imposição do contexto¹².

Seguidamente, respeitante às intenções de me envolver nas brincadeiras com as crianças e de promover relações de amizade através do brincar, considero que aproveitei cada oportunidade. O envolvimento do/a educador/a no brincar das crianças permite-lhe não só conhecer melhor os interesses das crianças, encorajá-las e colocar-lhes desafios, mas também planear propostas que alarguem e aprofundem os seus interesses (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Sobre esta questão, considero que, por um lado, o conhecimento adquirido através das brincadeiras das crianças do grupo revelou-se precioso quando foi chegado o primeiro momento de avaliação, conforme se pode ver nos relatórios apresentados no final do período letivo (cf. Anexo D, Avaliações). Por outro lado, devido ao número de atividades dirigidas, não considero ter havido tempo nem espaço para propor atividades baseadas nesse conhecimento, embora reconheça que as minhas formas de atuar variaram de criança para criança em função das informações recolhidas através das brincadeiras. Importa referir que tentei sempre respeitar o espaço de brincadeira das crianças, ora colocando-me no papel de observadora

¹² “antes de irmos para o recreio, a educadora esteve a ver como estava a decorrer a atividade e sugeriu, por questões de tempo, que a atividade fosse simplificada.” (Nota de campo 43.3, dia 27 de novembro de 2017); “O dia de hoje foi marcado por um sentimento de pena pelo facto de não ter podido realizar a atividade conforme havia planeado, particularmente pelo facto de as crianças com quem estive terem demonstrado prazer e interesse na sua realização. Contudo, compreendo que o tempo tem um grande peso” (Reflexão diária, dia 27 de novembro de 2017);

quando não me era solicitado que participasse, ora integrando as brincadeiras sempre que o solicitavam¹³.

Finalmente, no que diz respeito à participação das crianças, procurei respeitar as suas vontades, aceitando sempre que uma criança se voluntariava para realizar uma atividade ou, contrariamente, se recusava a participar e/ou perdia o interesse pela mesma¹⁴. Ainda, procurei adotar uma atitude de partilha de poder em todas as atividades dirigidas/estruturadas por mim, questionando as crianças sobre “o quê”, “como” e “quando” pretendiam realizar¹⁵. Contudo, concordo com Cardona (1992) no que se refere à dificuldade em gerir o tempo quando se fala em as crianças terem oportunidade de escolha.

A primeira intenção delineada especificamente para com as famílias centrava-se na relação e no desejo de estreitar laços, que julgo ter sido concretizada através de uma atitude contínua de disponibilidade e de abertura ao diálogo, embora não o possa generalizar a todas as famílias.

Considerando que é quando as famílias vêm até ao espaço da escola que conseguimos conhecê-las melhor, estreitar laços e realmente estabelecer parcerias, foram esses os momentos em que apostei ao longo da minha intervenção¹⁶. Porém, o tempo que levei a estabelecer uma relação de proximidade não foi igual para todas as famílias, facto que julgo estar relacionado também com a linguagem. Alguns pais mostravam-se pouco à vontade para comunicar comigo pelo facto de eu comunicar sempre em inglês e, talvez por isso, no momento de chegada e/ou despedida das crianças, naturalmente

¹³ “A Matilda veio ter comigo, pedindo-me que brincasse com ela” (Nota de campo 42.5, dia 24 de novembro de 2017); “Comecei então a jogar à rãbia com o Elijah e o Peter, por sugestão do primeiro” (Notas de campo 52.8 e 52.9, dia 12 de dezembro de 2017)

¹⁴ “À chegada, o George disse logo que ainda não tinha pintado o seu pirata. Assim . . . chamei o George para dar início à sua pintura” (Nota de campo 10.2, dia 9 de outubro de 2017); “Habitualmente tento respeitar o seu tempo, aceitando a sua recusa, mas explicando que ele poderá fazê-lo mais tarde. Quando finalmente já só faltava o Waldo, chamei-o e ele veio prontamente” (Nota de campo 7.6, dia 3 de outubro de 2017); “Consoante iam acabando e/ou ficando aborrecidos com a tarefa, as crianças regressavam à sala e eu chamava outras para as substituir” (Nota de campo 25.2, dia 30 de outubro de 2017)

¹⁵ “no meu caderno as salas onde pretendiam ir e perguntei de que forma poderíamos nos dirigir à sala. O Dado disse “levamos uma folha com a pergunta”, por isso fui buscar uma folha A3” (Nota de campo 29.15, dia 6 de novembro de 2017)

¹⁶ “comecei a implementar pequenas alterações ao meu comportamento com e perante os pais, esforçando-me por estar junto à entrada nos momentos em que se aproximava a sua chegada à escola. Ao invés de esperar que se dirigissem a mim, comecei a ir ao seu encontro, procurando estabelecer contato” (Reflexão semanal 2, de 2 a 6 de outubro de 2017);

dirigiam-se mais vezes à educadora cooperante e/ou às assistentes do que a mim. Tendo-me apercebido desta barreira, procurei frisar, a cada contacto, que poderiam comunicar comigo em português, tal como os seus filhos faziam, o que julgo ter contribuído para diminuir as distâncias.

Relativamente à criação de dinâmicas de cooperação com as famílias, julgo ter sido bem conseguida. Sobre a operacionalização desta intenção, saliento a troca de informações continuada, quer através de conversas informais, quer através dos relatórios semanais, bem como o interesse e disponibilidade demonstrado pelas famílias no sentido de contribuir para o enriquecimento dos projetos da sala.

O caminho para uma verdadeira colaboração não é fácil, embora caiba à escola dar o primeiro passo, refere Zenhas (2010). Neste sentido, os projetos que foram levados a cabo ao longo da PPS, como o do outono e o dos Museus (cf. Anexo D, Planificações), constituíram oportunidade de envolver os pais no processo de aprendizagem dos seus filhos. No âmbito do projeto sobre museus, por exemplo, muitos dos livros que as crianças foram trazendo de casa estavam relacionados com as artistas plásticas, o que acabou por direcionar a maioria das atividades e potenciar o contacto com diferentes linguagens plásticas e, em consequência, a exploração de várias técnicas que contribuíram para enriquecer o leque de ferramentas comunicativas das crianças do grupo. O *feedback* das famílias no final da apresentação deste projeto foi bastante positivo, sendo que alguns pais se centraram exatamente no facto de os seus filhos se terem mostrado tão seguros na comunicação do projeto.

O compromisso para com a equipa e a instituição, atendendo à intenção de partilhar saberes, ideias, dificuldades e intenções junto da comunidade educativa, foi sendo concretizado ao longo das várias semanas de intervenção. Na minha forma de atuar, procurei adotar uma atitude continuada de respeito e colaboração para com todos os intervenientes na equipa educativa, independentemente das funções desempenhadas. Ainda sobre a concretização desta intenção, parece-me que o facto de ter assumido a responsabilidade na execução das minhas funções foi fundamental para a criação de laços de confiança com a equipa, de ambas as partes, abrindo assim espaço a uma parceria e colaboração efetivas. Neste sentido, friso as várias situações em que me apoiei na equipa para ampliar o meu repertório profissional, nomeadamente a equipa de inglês, os momentos de planificação conjunta com a educadora cooperante e as reuniões semanais de equipa, onde pude expor todas as minhas questões e preocupações relativamente às crianças do meu grupo, bem como contribuir para as discussões

acerca de crianças de outros grupos, com as quais contactava diariamente. É importante ressaltar que a integração total nas dinâmicas de equipa apenas foi possível porque o meu papel naquele contexto ia além do papel de estagiária.

3. O BRINCAR NO RECREIO E A CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS

3.1. Objetivos e natureza do estudo

Focalizando o recreio enquanto espaço-tempo privilegiado da criança, um lugar onde toda a atividade empreendida é autodeterminada, o objetivo central que deu origem a esta investigação foi compreender o que vinculava as crianças daquele grupo às brincadeiras no espaço exterior. A partir da problemática central, e tendo como pressuposto as crianças como atores sociais competentes que contribuem de forma ativa para a produção de culturas, propus-me compreender as redes de amizade que as crianças daquele grupo estabeleciam no recreio, identificar as ecologias por onde se movimentavam e revelar que tipo de brinquedos utilizavam nas suas brincadeiras em ambiente exterior. De acordo com Barreto (2013), “o olhar etnográfico sobre o mundo infantil permite conhecer e compreender o brincar, possibilitando ao pesquisador entender as relações estabelecidas nesse momento do grupo” (pp. 39-40).

Desta forma, a fim de cumprir o proposto, a investigação realizada inscreveu-se num paradigma qualitativo, assumindo-se como um estudo de caso de inspiração etnográfica, em que estiveram subjacentes os seguintes princípios epistemo-metodológicos¹⁷: i) centrar-se na compreensão da realidade cultural e social específica do contexto onde o fenómeno ocorre; ii) partir-se da prática de uma escuta e olhar atentos como forma de compreender o significado e o valor da ação dos atores sociais; iii) privilegiar-se o ponto de vista das crianças, havendo uma preocupação em observar os seus gestos, corpos e movimentos e em capturar as suas vozes, as suas perspetivas, interesses e direitos; iv) reconhecer-se a importância da intensidade do olhar e da reflexividade na interpretação dos dados; v) assumir-se a necessidade de abdicar do adultocentrismo, mas não da condição de adulto.

3.2. Enquadramento teórico

O espaço exterior merece a atenção do/a educador/a, não só pelas potencialidades e oportunidades educativas que pode oferecer, mas também por se tratar de um

¹⁷ Baseados nos princípios epistemo-metodológicos apresentados por Jorosky e Moreira (2016), Meirinhos e Osório (2010) e Sarmiento (2011).

local privilegiado para as brincadeiras infantis, potenciando o desenvolvimento de diversas formas de interação social, o contacto e exploração do meio físico e o engajamento em atividades físicas, de uma forma que é natural à criança (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Assumindo que o contexto de JI tem um papel central na vida das crianças, onde os encontros rotinizados permitem-lhes autoestruturar-se, gerando uma *ordem social emergente* a partir das suas práticas e relações, convencionada por elas próprias enquanto regulam e organizam as suas ações individuais e coletivas (Azevedo, 2014; Trevisan, 2007), torna-se possível atribuir um papel de destaque ao brincar e ao espaço exterior na construção de redes de relação social. Nesse sentido, tendo em conta que olhar para a brincadeira infantil envolve estudar *fenómenos relacionais* (Fromberg, citada por Perry, 2001) e que os espaços exteriores são espaços da criança por excelência, procurei compreender como é que as crianças do grupo construíam as suas redes de relação a partir das brincadeiras no recreio.

Considerando o desafio metodológico de compreender o que vincula as crianças no recreio, propus-me identificar, interpretar e questionar os modos como brincavam e se relacionavam naquele espaço, baseando-me em autores que trabalharam algumas das questões levantadas, com maior enfoque na área da sociologia da infância, embora recorrendo igualmente à psicologia do desenvolvimento e à pedagogia.

De acordo com Sarmiento (2003), “as *culturas da infância* possuem, antes de mais, dimensões relacionais, constituem-se nas interações de pares” (p. 12). Mas para falarmos das relações sociais e trocas através do brincar, importa compreender as crianças enquanto seres competentes, capazes de produzir as suas próprias *culturas de pares*, com características e normas particulares, que atendem aos seus interesses enquanto crianças (Buss-Simão, 2012; Monteiro, 2014; Sarmiento, 2003). No seu livro sobre brincadeiras no exterior, Perry (2001) foca o olhar na progressão da criança em interação, salientando que é no exterior que aparecem as manifestações culturais mais vívidas do grupo de pares, através da posição hierárquica dos membros, da posse de objetos estacionários e não estacionários, da reivindicação e cedência de amizades, entre outras.

Importa também compreender que a *cultura lúdica* não é universal, mas antes uma construção das experiências dos jogadores e dos contextos, já que existem muitas infâncias (Monteiro & Delgado, 2014), e cultivar uma atitude de respeito pela cultura contemporânea infantil de jogo e pela capacidade que as crianças têm de mediar as

suas próprias relações e interações (Casey, 2007). A imprevisibilidade das brincadeiras infantis, com as crianças continuamente a experimentar com e a transformar os temas subjacentes, demonstram claramente a sua linguagem altamente impressionante e improvisada e as suas habilidades interativas (Evaldsson & Corsaro, 1998).

No recreio, as crianças fazem amizades e envolvem-se em atividades sem interferência direta do mundo dos adultos, tornando-se mais visível a sua liberdade de ação nas decisões, conforme definem regras e se organizam num tempo e num espaço diferentes dos da sala (Würdig, 2007). É durante este *tempo da criança*, que é instituinte, que esta assume papel ativo e central na tomada de decisões e na forma como conduz as suas ações, que visam o administrar, o manter e o permanecer *das* e *nas* atividades e interações (Buss-Simão, 2012).

A singularidade das características dos espaços exteriores e das brincadeiras que ali acontecem permite às crianças desenvolver e mobilizar competências fundamentais para a vida. Brincar ao ar livre significa envolver-se numa experiência confusa, aberta e mutável (Casey, 2007), onde os temas de brincadeira são geralmente espontâneos e as *ecologias*¹⁸ são mais complexas, pois as sugestões temáticas são mais abertas e menos explícitas do que as que se encontram na sala de atividades, desafiando a capacidade de a criança interpretar as sugestões e envolver-se em negociações de símbolos pessoais idiossincráticos (Perry, 2001). Esta autora explica ainda que a flexibilidade das ecologias do recreio permite que as crianças interpretem e deem sentido às suas brincadeiras, o que contribui para que as suas interações sejam mais coesas.

Deste modo, compreender o que vincula as crianças do grupo no espaço exterior significa investigar as diversas teias de relações estabelecidas, observar as suas ações e reações nas brincadeiras, bem como os sujeitos que nela participam e os materiais que integram, considerar as ecologias por onde se movimentam e ouvir as suas vozes e as suas opiniões acerca do recreio.

¹⁸ Áreas de brincadeira e jogo que sugerem determinados tipos de atividades a partir da sua configuração e dos materiais ali presentes, que comunicam o comportamento esperado (Perry, 2001)

3.3. Roteiro ético e metodológico

O trabalho de investigação iniciou-se com as 23 crianças que compunham o grupo da sala 5H, mas atendendo a que um dos princípios subjacentes à sua realização era a procura pelo ponto de vista das crianças, foi afinando. Não tendo sido possível entrevistar todas as crianças do grupo, o trabalho centrou-se numa amostra composta por 10 crianças que se mostraram disponíveis.

Atendendo a que “um processo de estudo de caso intensivo não se pode socorrer duma única técnica, mas duma pluralidade delas, accionadas alternada ou simultaneamente” (Costa, 1986, p. 140), na operacionalização desta investigação utilizou-se um conjunto variado de técnicas e instrumentos de recolha de dados.

A *observação direta*¹⁹ assumiu centralidade neste processo de pesquisa, por ser a que mais se adequa à investigação em ciências sociais, sendo que o carácter imersivo da PPS fez prevalecer uma forma particular de *observação participante*²⁰, a *participação-observação*²¹ (Almeida & Pinto, 1982). Importa ter em mente que realizar a observação em contextos educativos com crianças pequenas nunca é um ato inócuo e passivo, mas sempre interativo, uma vez que compreender os “mundos de vida” das crianças implica penetrar fundo nas suas práticas nos seus contextos, partilhando as suas interpretações (Sarmiento, 2011). Requer que o investigador seja capaz de entrar, de ser aceite e de participar da cultura que pretende estudar (Jorosky & Moreira, 2016), Desta forma, enquanto observadora-participante, admite-se aqui a existência de diferentes graus de implicação, variando em função da necessidade e das circunstâncias, tal como sustentado por Meirinhos e Osório (2010).

No terreno, trazia sempre comigo um caderno de bolso para anotações breves sobre as situações observadas, feitas nos momentos em que ocorriam, que serviram de

¹⁹ Adota-se aqui a definição de *observação direta* como aquela em que o investigador recolhe diretamente as informações, captando os comportamentos e os acontecimentos no momento em que estes ocorrem, e de *observação indireta* como aquela em que os sujeitos observados intervem diretamente na produção de informação, como é o caso das entrevistas (Quivy & Campenhoudt, 1992)

²⁰ Método interativo de recolha de dados em que o investigador é integrado no campo de observação, implicando-se nos acontecimentos e fenómenos que são objeto de estudo (Meirinhos & Osório, 2010)

²¹ O termo refere-se a situações em que o investigador aproveita a sua inserção num contexto para o estudar, podendo usar de uma *observação introspetiva*, em que tenta compreender a realidade observada através de um processo de auto-análise, ou de uma *observação direta do objeto de estudo* (Almeida & Pinto, 1982).

base à construção do *diário de campo* (cf Anexo D, Diário de campo), instrumento de registo e reflexão, uma vez que no diário o investigador não só regista o que observa, sob a forma de notas de campo, como também reflete e analisa o que vê e ouve (Meirinhos & Osório, 2010). Ao longo da prática, o caderno foi manipulado por várias crianças que se mostraram curiosas, tendo sido disponibilizado para as suas produções sempre que solicitado, contribuindo assim para diminuir a estranheza do papel de investigadora e do ato de observar e registar as brincadeiras que tinham lugar no recreio

A imagem visual foi uma componente forte desta investigação. A par dos registos de vídeo e fotografias da minha autoria, que permitiram detetar pormenores que, de outra forma, possivelmente teriam escapado, houve também aqueles em que as próprias crianças do grupo sugeriram/solicitaram que as filmasse ou fotografasse, sendo que habitualmente tratavam-se de momentos de brincadeira, de produções ou de conquistas realizadas (cf. Anexo G). Importa salientar que este processo de recolha de dados foi atravessado por algumas tensões e condicionantes, nomeadamente éticas e legais, como a questão da autorização para captação de imagem, a questão da privacidade e do anonimato e questões associadas ao direito à participação, aspetos que foram sendo refletidos e salvaguardados (cf. Anexo J).

É importante ter em mente que a imagem visual, embora se coloque como *fala*, poderá dizer coisas distintas das que foram efetivamente ditas (Kramer, citado por Monteiro & Delgado, 2014), cabendo à imagem verbal dar a *ver* o que de outra forma não se conseguiria transmitir (Sarmiento, 2011). Neste sentido, a análise destas fontes documentais permitiu, ao longo do trabalho de campo, ir orientando o olhar, retificando particularidades e acrescentando novos elementos à investigação. Os registos em vídeo foram transformados em dados textuais, obtidos a partir de uma seleção do que se pretendia transcrever, de forma a evidenciar elementos que estavam profundamente interligados aos objetivos do estudo (Silva, Santos, & Rhodes, 2014). Estes autores alertam para o carácter interpretativo da transcrição, visto que o investigador constrói, organiza e interpreta o que viu e ouviu à luz dos pressupostos teóricos que defende, contradizendo a ideia de neutralidade e de imparcialidade.

Para complementar os dados observacionais, foram realizadas entrevistas individuais, já que o que se pretendia era recolher os *testemunhos* e as *interpretações* das crianças acerca da sua atividade no espaço do recreio, à luz dos seus próprios quadros de referência (Quivy & Campenhoudt, 1992). De carácter *semidirigida*, estas seguiram um guião elaborado para o efeito (cf. Anexo F), em que houve o cuidado de se *formular*

o mínimo de perguntas possível e de forma o mais aberta possível, procurando não veicular questões de idade, género, etnia, etc., e foram registadas por meio da *gravação de voz* (Quivy & Campenhoudt, 1992). Tiveram lugar num gabinete disponibilizado para o efeito e contaram com a presença de uma educadora de língua portuguesa, cuja principal função era a de tradutora, “já que dificilmente a fluência de comunicação seria comparável à de uma situação em que entrevistador e entrevistado compartilham o mesmo idioma nativo” (Carvalho, Beraldo, Pedrosa, & Coelho, 2004).

A par do que já foi sendo referido, importa-me salientar que foi elaborado um roteiro ético, com base num conjunto de *princípios éticos e deontológicos*²², como forma de assegurar um quadro de referência a implementar ao longo da minha estada, regulando as minhas práticas e orientando a minha ação (cf. Anexo J). Neste sentido, foi entregue um consentimento informado aos pais/encarregados de educação em mãos, no qual se explanavam os procedimentos associados à entrevista às crianças (cf. Anexo E), acompanhado de uma conversa informal sobre os objetivos do estudo e A par deste procedimento, foi também explicado verbalmente às crianças que me encontrava a fazer um projeto de investigação sobre as brincadeiras no exterior e recolhidas as assinaturas das crianças que participaram das entrevistas²³.

A natureza deste estudo e a diversidade de dados recolhidos evidenciou, desde muito cedo, a necessidade de se proceder a uma *triangulação*²⁴ que unisse a informação extraída das observações, dos fotografias e vídeos e das entrevistas. Sarmiento (2011) refere que este procedimento permite “explicar o que eventualmente não converge, a partir de outras fontes ou ângulos de visão, e confirmar mais seguramente o que converge” (p. 21). Para uma maior sistematização das informações recolhidas através das notas de campo, fotografias e vídeos, foi criada uma grelha de observação (cf. Anexo K), resultando num conjunto de dados quantificáveis que foram sujeitos a uma *análise*

²² Adaptados da *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*, da Associação de Profissionais da Educação de Infância (APEI, s.d.), e de Tomás (2011)

²³ Por forma a garantir a confidencialidade dos dados das crianças e suas famílias, as autorizações à participação na investigação foram omitidas no presente relatório.

²⁴ Princípio importante em estudos de natureza qualitativa, nomeadamente estudos de caso e etnografia, referido como estratégia de validação que permite ao investigador provar, pelo cruzamento triangulado de três ou mais fontes, tipos de dados e/ou métodos, que as suas interpretações têm uma base empírica de sustentação, aumentando assim a fiabilidade da informação (Meirinhos & Osório, 2010; Sarmiento, 2011).

de rede²⁵. Ainda, recorreu-se à *análise de conteúdo*²⁶ das transcrições dos vídeos e das entrevistas, tendo os blocos de informação sido definidas a priori, de acordo com os objetivos específicos da investigação.

3.4. Apresentação e discussão dos resultados

Si en vez de emplear un solo mapa empleamos varios, podremos captar distintos planos de la situación, comenzaremos a superponer fotograma a fotograma, hasta conseguir un incipiente movimiento, un proceso (Gutiérrez, 1999)

No presente capítulo apresentam-se os resultados obtidos com a investigação de acordo com uma lógica de estreitamento dos dados, partindo-se da análise do grande grupo para as análises individuais, atendendo à natureza do estudo. Com o intuito de evidenciar as variáveis em estudo, os resultados serão apresentados e discutidos considerando as seguintes dimensões: i) as relações sociais, ii) as ecologias e iii) os objetos.

3.4.1. As relações sociais entre as crianças do grupo

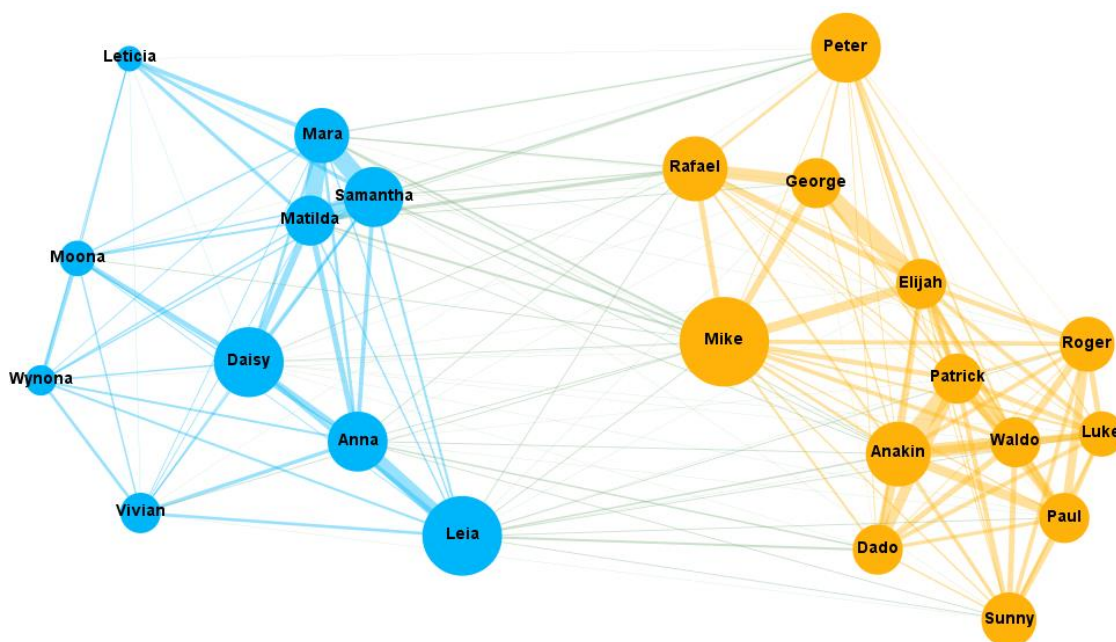
A partir da análise das interações observadas, foi possível chegar a um mapa das redes sociais estabelecidas dentro do grupo (cf. Figura L1). Para tal, utilizou-se o software Gephi®, que permite a criação de mapas de redes dinâmico. Ao confrontar-nos com este sociograma²⁷, fica evidente que as relações dominantes são aquelas estabelecidas em função do género, existindo claramente dois subgrupos, um composto

²⁵ A análise de redes concebe o sistema social como redes de relações sociais e contempla o conjunto de vínculos existentes entre os indivíduos, sejam eles pessoas ou entidades, podendo adotar duas perspetivas: i) *relacional*, em que o foco é o tipo a qualidade das relações estabelecidas; e/ou ii) *posicional*, em que foco são as estruturas que se configuram, a fim de caracterizar as posições dos indivíduos no mapa (Gutiérrez, 1999).

²⁶ Técnica de tratamento de informação que tem a vantagem de poder ser utilizada para trabalhar sobre material não-estruturado (Vala, 1986). Tem como finalidade, primeiramente, inventariar e sistematizar as características do objeto de análise para, seguidamente, se efetuarem inferências sobre o mesmo, atribuindo assim significado às características encontradas (Bardin, 2004; Vala, 1986)

²⁷ A técnica do sociograma é uma forma de representação de redes de relações, em que os indivíduos de um grupo são representados graficamente através de um conjunto de pontos conectados por uma ou várias linhas, que informam sobre as relações estabelecidas (Gutiérrez, 1999).

por crianças do gênero feminino, assinaladas a azul, e outro do gênero masculino, de cor amarela. Desta forma, parece fazer sentido a divisão dos gêneros na análise dos resultados e discussão da presente dimensão. Apesar desta divisão para efeitos da investigação, importa salientar que foram observadas situações em que meninas e meninos brincavam juntos, existindo ligações, como se pode ver na figura 7, ainda que possam ser consideradas fracas e que tenham tido pouca expressão nas interações observadas.



Figuras 7. Sociograma realizado a partir das situações observadas, de acordo com as redes de relação estabelecidas pelas crianças. Fonte própria.

No subgrupo feminino, atendendo à *intensidade*²⁸ das relações, destacam-se a dupla Anna e Leia e o trio Mara, Matilda e Sam, cuja vinculação²⁹ pode ser considerada forte tendo em conta a espessura da ligação. Por outro lado, temos crianças como a Leticia, a Moona, a Wynona e a Vivian que, além de se encontrarem num espaço mais periférico do mapa, apresentam ligações mais ténues com outras crianças e/ou

²⁸ A *intensidade* diz respeito às relações que são dominantes em cada espaço da rede, sejam débeis ou intensas (Gutiérrez, 1999).

²⁹ A palavra vinculação é aqui utilizada no sentido mais lato do termo, dizendo respeito ao “ato de ou efeito de vincular ou de se vincular” (definição retirada de <https://www.priberam.pt/dlpo/Default.aspx>), com o sentido de prender-se por meio de uma ligação.

conjuntos. No que diz respeito à *densidade*³⁰ das relações, verifica-se que a rede é mais densa no espaço circunscrito pelas crianças Mara, Matilda, Daisy, Anna, Leia e Sam. Em relação à *centralidade*³¹, a Daisy, a Sam e a Leia são as que mais se destacam, mantendo relações com várias crianças. Considerando a sua posição na rede, pode-se dizer que a Daisy e a Leia são também elementos articuladores, na medida em que ocupam uma posição estratégica, sendo que a primeira se liga a vários pontos dentro deste subgrupo, enquanto a segunda estabelece relações tanto com conjuntos femininos como masculinos. Ainda, atendendo ao facto de esta criança unir os dois subgrupos por meio de ligações fracas, pode-se dizer que assume o papel de *ponte local*³².

No subgrupo masculino, destaca-se a intensidade das relações nas duplas George e Elijah, George e Rafael, Dado e Patrick e Roger e Paul e nos trios Anakin, Patrick e Waldo e Anakin, Waldo e Paul, sendo que a espessura das ligações parece evidenciar uma forte vinculação entre estas crianças. Por oposição, vemos o Peter que, além de se encontrar numa posição mais afastada relativamente aos restantes elementos deste subgrupo, parece estabelecer com estes vínculos mais frágeis, tendo em conta a delgadeza das ligações. Quanto à densidade das relações estabelecidas, verifica-se que a rede deste subgrupo é mais intrincada comparativamente à do outro, sendo que, na área circunscrita pelas crianças Elijah, Roger, Luke, Paul, e Anakin, a densidade é particularmente alta. Atendendo à centralidade, o Mike, o Peter e o Anakin são os elementos que mais se destacam, mantendo relações com um número elevado de crianças. Ainda, é possível considerar o Waldo e o Patrick enquanto elementos centrais pois, apesar de não estabelecerem um número de relações tão elevado, encontram-se no centro de um espaço de relações denso. No que diz respeito à posição na rede, observam-se elementos articuladores com características distintas: i) o Mike, que ocupa um espaço estratégico, na medida em que tem o maior número de ligações, estabelecendo relações com várias crianças, independentemente do género; ii) o Waldo, que se encontra numa posição central de uma zona densamente relacionada e que, por essa

³⁰ A *densidade* está relacionada com a estrutura do mapa e com a existência de espaços densamente relacionados (*idem*)

³¹ As medidas de centralidade podem ter duas dimensões: i) existência/observação de *elementos centrais* – indivíduos que têm um elevado número de ligações e que podem ser responsáveis por coalescer uma área de alta densidade); ii) existência/observação de *elementos articuladores* – indivíduos que, podendo não ser centrais, ocupam posições estratégicas na rede que lhes permite unir vários conjuntos ou rearticular a rede (*idem*)

³² As *pontes locais* estão relacionadas a relações “fracas” que, apesar de afastadas, unem dois setores do mapa, que de outra forma estariam desconectados (*idem*)

razão, poderá ter um papel agregador de vários conjuntos; e, por fim, iii) o Elijah, cuja posição possibilita a mediação das relações entre diversos conjuntos, constituindo uma ponte entre crianças que, de outra forma, possivelmente estariam desconectadas, como por exemplo o George e o Patrick.

A análise de conteúdo dos vídeos (cf. Anexo M) permitiu compreender que existem diferentes dinâmicas de interação, sendo que prevalecem as relações diádicas e triádicas, conforme se pode atestar na tabela 2, apresentada abaixo).

Tabela 2

Árvore categorial das observações registadas em vídeo atendendo ao bloco Rede Social.

BLOCO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQ.
1.Redes social	1.1. Dinâmicas	1.1.1. Duplas	18
		1.1.2. Trios	10
		1.1.3. Quartetos	5
		1.1.4. Coletiva	5

Os resultados obtidos na análise de redes e na análise de conteúdo parecem evidenciar que a força e qualidade da relação está diretamente relacionada com a quantidade de ligações que cada criança estabelece. Assim, as relações são tanto mais fortes quanto menos pessoas estejam implicadas, o que poderá explicar a prevalência de relações diádicas, como as estabelecidas entre as crianças Anna-Leia, Elijah-George, Anakin-Patrick. No seu estudo, Barreto (2013) salienta que, dentro do grupo de pares, as crianças estabelecem diferentes tipos de relações de amizade. Assim, parece evidente que o facto de uma criança estabelecer ligações aparentemente mais frágeis com um grande número de criança, como é o caso da Daisy e do Peter, não quer dizer que esteja menos vinculada ao grupo ou que tenha menos importância na rede de relações, pois poderá tratar-se de um elemento central e articulador.

3.4.2.As ecologias por onde as crianças do grupo se movimentavam e/ou fixavam

As relações estabelecidas entre o grupo de crianças e as diferentes ecologias existentes no recreio é apresentada no gráfico abaixo (cf. Figura 8), em que cada nódulo está identificado com um número que corresponde a uma ecologia e, nalguns casos,

uma letra que especifica uma zona daquela ecologia (cf. Figura D10). É importante clarificar que o nó “X” não será tido em conta na análise por se tratar de um local onde as crianças iam muito esporadicamente e que a inexistência de um nó “2” deve-se ao facto de não terem sido observadas situações de brincadeira naquele espaço (Horta).

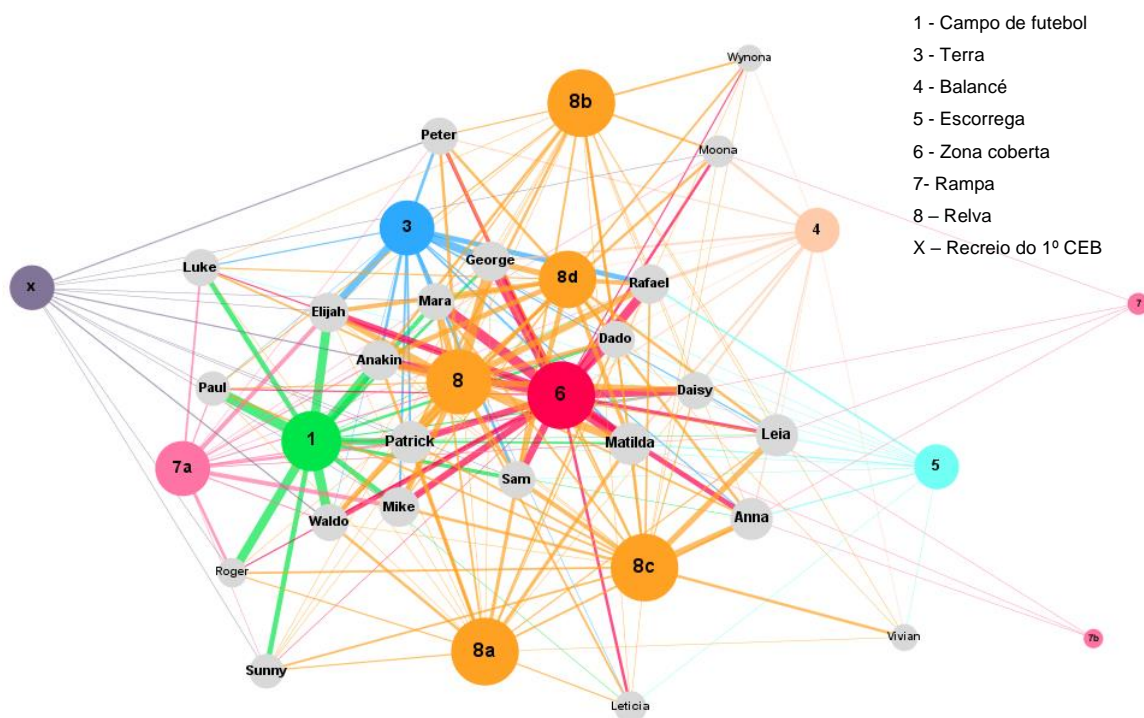


Figura 8. Diagrama das interações observadas atendendo às ecologias por onde as crianças se movimentaram e/ou se fixaram. Fonte própria

Primeiramente, destacam-se as dimensões de cada nó, que nos informa acerca da intensidade das relações estabelecidas com essas ecologias. Desta forma, é possível atestar que, de um modo geral, as crianças daquele grupo encontram-se mais vinculadas às ecologias “Relva” (8, 8a, 8b e 8c), “Zona coberta” e “Campo de futebol”, sendo estas as relações dominantes na rede. Contrariamente, importa referir a ecologia “Rampa” (7), na qual se inclui a “Macaca” (7b), que apresenta o menor número de ligações.

De seguida, atendendo à densidade da rede, é possível identificar uma região no mapa que se encontra densamente relacionada, correspondendo à área delimitada pelos nós “Campo de futebol”, “Terra”, “Relva” (8d) e “Zona coberta”, estando “Relva” (8) no seu centro. Por oposição, as ecologias “Rampa” (7 e 7b) e “Escorrega” diferenciam-se pela distância ao centro da rede. Note-se que, apesar de as

subcategorias 8a, 8b e 8c da ecologia “Relva” terem um grande número de ligações, estão mais distantes relativamente ao centro, o que é explicado pela espessura das ligações que foram estabelecidas pelas crianças com aqueles espaços.

Considerando a ecologia “Campo de futebol”, verifica-se que as crianças Waldo, Anakin, Paul e Roger são as que apresentam uma vinculação mais forte àquele espaço, sendo que o primeiro é a criança que se encontra mais próxima desta entidade, e, no sentido oposto, as crianças Vivian e Wynona são as que apresentam ligações mais frágeis e estão mais distantes (cf. Figura L3). Na ecologia “Terra”, o George e o Elijah são as crianças que apresentam uma ligação mais forte, embora importe referir a proximidade do Peter e da Mara àquele nóculo, enquanto o Sunny, o Roger, a Vivian, a Wynona e a Moona não apresentam qualquer ligação (cf. Figura L4). Relativamente ao “Balancé”, a Moona e o Rafael são as crianças que apresentam uma ligação mais expressiva, sendo ainda de referir a proximidade da Wynona a esta entidade. Sobre esta ecologia, importa salientar que existe um grande número de crianças que não estabelecem qualquer ligação – Sunny, Roger, Paul, Luke, Anakin, Dado, Leticia, Mara, Sam, Waldo (cf. Figura L5). No “Escorrega”, as crianças que apresentam uma ligação de maior proximidade são a Leia e a Anna, sendo que o Rafael é aquele que estabelece uma relação mais forte. Contudo, existem, novamente, muitos espaços sem ligação, correspondendo às crianças Daisy, Mike, Waldo, Sunny, Roger, Paul, Elijah, Anakin, Peter, Moona e Wynona (cf. Figura L6). Considerando a “Zona coberta”, verifica-se que o Dado, a Matilda e a Sam são as crianças que, a par de apresentarem uma ligação mais espessa, se encontram mais próximas deste nóculo, enquanto o Sunny, o Roger, o Paul, o Luke, a Wynona e a Leticia são as que apresentam uma vinculação mais débeis, atendendo à espessura e distância da ligação (cf. Figura L7). Na ecologia “Rampa”, o nóculo 7a, que corresponde à zona da mesa de matraquilhos, é o que apresenta ter mais ligações, sendo que as mais fortes correspondem àquelas estabelecidas pelas crianças Elijah e Mike. É interessante notar, contudo, que as crianças que se encontram mais próximas do nóculo estabelecem ligações fracas com o mesmo (Paul, Roger e Waldo) (cf. Figura L8). Finalmente, no que diz respeito à ecologia “Relva” em geral, o Patrick, o Anakin e a Mara são as crianças que aparentam ter relações mais sólidas, quer pela proximidade ao nó, quer pela espessura das ligações. Ainda, é interessante notar que a subcategoria 8d, apesar de ter um número de ligações menor comparativamente às restantes, é a que tem maior número de relações significativas, o que se infere a partir da espessura das ligações e da sua proximidade ao espaço mais denso da rede (cf. Figura L9).

De acordo com a tabela 3, elaborada a partir da análise de conteúdo dos vídeos, a preferência das crianças recai sobre a ecologia “Relva”, sendo que a zona junto à vedação do recreio do 1ºCEB (8b) foi o local onde se observou maior número de interações, seguida de “Campo de futebol”, “Rampa” e “Zona coberta”.

Tabela 3

Árvore categorial das observações registadas em vídeo atendendo ao bloco Ecologias.

BLOCO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQ.
2.Ecologias	2.1. Relva	2.1.1. Em deslocação pelo espaço	1
		2.1.2. Junto à vedação/às oliveiras	11
	2.2. Campo de futebol	2.2.1. Campo de futebol	5
	2.3. Rampa	2.3.1. Junto à entrada	5
		2.4.1. Junto ao escorrega	4
	2.4. Zona coberta	2.4.2. Relva	1
		2.5.1. Terra	1

Assim, os dados de ambas as fontes parecem evidenciar uma preferência pelas ecologias “Relva”, “Zona coberta” e “Campo de futebol”. Sobre a primeira, é importante referir o facto de as diferentes regiões também terem tido resultados mais expressivos, o que informa sobre o tipo de atividade em que as crianças se envolviam, uma vez que brincadeiras observadas no espaço “Relva” (8) corresponderam, muitas vezes, a atividades de natureza locomotora (como brincadeiras de perseguição e fuga), ao passo que as que integraram as subcategorias (8a, 8b, 8c e 8d) estiveram muitas vezes associada a atividades estacionárias (como a visualização de cadernetas e troca de cartas e autocolantes). É interessante notar que a “Zona coberta” constituiu uma das ligações mais expressivas, o que poderá estar relacionado com a proximidade ao escorrega e ao balancé, pois, considerando que as fotografias têm um caráter estático e não transmitem todo o movimento próprio das crianças, considera-se a hipótese de os dados recolhidos não corresponderem totalmente à veracidade daquilo que foi a atividade das crianças que ali se encontravam no momento do registo. Ainda, atente-se que as crianças que mostraram ter maior relação com a ecologia “Campo de futebol” eram precisamente aquelas que mais se envolviam em brincadeiras na “Rampa”, especificamente nos matraquilhos, o que, a meu ver, parecem indicar uma preferência pelo tema da brincadeira.

sentido oposto, as crianças Peter e Leticia são as que apresentam uma vinculação mais fraca, quer pela espessura da ligação, quer pela distância. Relativamente à entidade “Escola” (cf. Figura L12), não existe uma ligação visivelmente mais destacada, mas antes um grande número de crianças que apresentam uma vinculação moderada aos brinquedos da escola, de entre as quais se destaca o Mike pela proximidade ao nóculo. Contrariamente, é possível referenciar as crianças Vivian, Wynona e Sunny que, a par de apresentarem ligações mais frágeis, encontram-se num espaço mais afastado relativamente ao nó. Quanto às situações em que não houve a utilização de brinquedos (cf. Figura L13), as ligações que têm maior expressão na rede são aquelas estabelecidas pelas crianças Matilda, Mara e Sam, sendo que esta última ocupa uma posição de maior proximidade. Por oposição, destacam-se as crianças Vivian e Wynona, que apresentam ligações mais frágeis e mais distantes. Importa aqui salientar a Moona que não estabelece qualquer ligação com esta entidade.

No que diz respeito à densidade da rede, salta à vista a proximidade dos três nóculos, formando um espaço triangular³³ que se encontra densamente relacionado, o que poderá ser indicador de um certo equilíbrio na utilização ou não de brinquedos por parte da globalidade das crianças do grupo. Contudo, existem algumas crianças, como a Leticia, o Peter, o Luke, a Vivian e a Wynona, que se encontram mais dispersas no mapa, sendo que a sua posição informa sobre o tipo de entidade que esteve mais presente nas interações observadas.

Atendendo à questão da centralidade, é de salientar: i) o Patrick, que se encontra numa posição central do mapa, estabelecendo ligações equipedentes com as três entidades; ii) o George, cujas ligações com os nóculos “Escola” e “N/A” constituem uma aresta do referido triângulo, sendo que assume ali uma posição (quase) central, a partir da qual se desenha a bissetriz interna do triângulo, correspondendo à sua ligação com a entidade “Casa”; iii) o Elijah, que se encontra numa posição (quase) central da aresta “Escola”-“Casa” que cuja ligações com a entidade “N/A” constitui outra bissetriz interna do triângulo; e, por fim, iv) o Anakin, que apesar de estar mais próximo da entidade “N/A”, estabelece ligação com “Casa, constituindo assim a terceira aresta, e com “Escola”, ligação que corresponde à terceira bissetriz interna.

³³ Ainda que o espaço criado não constitua um triângulo na verdadeira aceção do termo, a utilização de termos geométrico na descrição das relações estabelecidas em função da sua posição facilita a compreensão do gráfico.

No que diz respeito à análise de conteúdos, é interessante notar que não existe uma disparidade muito grande relativamente à utilização de objetos provenientes de casa e daqueles que pertencem à escola, embora estes últimos tenham tido maior número de registos, conforme se pode ver na tabela abaixo (cf. Tabela 4). De entre os objetos de casa, os que foram observados de forma mais recorrente foram as “CADERNETAS, cartas e autocolantes”, ao passo que, dos brinquedos da escola, a preferência recaiu sobre os pneus. Ainda, importa referir a ausência de situações em que nenhum tipo de objeto tenha sido utilizado.

Tabela 4

Árvore categorial das observações registadas em vídeo atendendo ao bloco Objetos.

BLOCO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQ.
3.Objetos	3.1. Casa	3.1.2. Bola	2
		3.1.3. Cadernetas, cartas e cromos	4
		3.1.4. Peluches	1
		3.1.5. Boneco/a	1
		3.2.1. Carrinho de mão	1
	3.2. Escola	3.2.2. Pneus	7
		3.2.3. Triciclos	2
		3.2.4. Escorrega	3
		3.3. Outros	3.3.1. Materiais naturais

A partir da comparação entre os dados recolhidos pela observação e aqueles recolhidos pelos vídeos confirma-se haver um equilíbrio em relação à origem dos brinquedos incluídos nas brincadeiras. Se, por um lado, há crianças que brincam recorrentemente com brinquedos de casa, como o Roger, o Paul, o Sunny, a Wynona, o Luke e a Vivian, outras existem que brincam maioritariamente com brinquedos da escola, destacando-se o Mike, o Rafael, o Peter, a Leticia, a Moona, a Daisy e o Dado. Ainda, existem algumas crianças que brincam maioritariamente sem recurso a objetos, como é o caso da Matilda, da Mara, da Sam e da Leia.

Algumas crianças do grupo traziam variados objetos de casa, em sua maioria brinquedos; porém, destaco haver uma nítida preferência das raparigas em brincar com bonecos/as e peluches, materiais riscadores e álbuns de autocolantes, ao passo que os rapazes demonstravam mais interesse em ver, organizar e trocar cromos e cartas que compunham coleções com temas variados - futebol, *Pokémon*, *Invizimals*, *ninjago*, etc. Na utilização dos brinquedos da escola, contudo, esta divisão por género não era tão

notória, pelo que tanto raparigas como rapazes integravam os triciclos, pneus, carrinhos de mão, escorrega e balancé nas suas brincadeiras.

É interessante notar que algumas das crianças acima referidas como estando mais vinculadas a brinquedos trazidos de casa eram precisamente aquelas que raramente traziam brinquedos, usufruindo dos dos seus pares, sendo isto particularmente verdade no que toca à utilização de bolas de futebol. Sobre esta questão, Barreto (2013) notou que, em alguns momentos, as relações de amizade que as crianças estabeleciam constituíam estratégias de troca e negociação com vista a obtenção de determinado objeto.

3.4.4. Entre o que as crianças disseram e o que se observou

Neste subcapítulo pretende-se, a partir da análise das entrevistas individuais realizadas às crianças, confrontar as respostas obtidas com os dados recolhidos através da observação (cf. Tabela 5). Esta comparação entre o que as crianças disseram e o que se observou permitirá ter uma melhor compreensão acerca das conceções que as crianças têm acerca das relações que estabelecem com os seus pares (“Com quem”), com o espaço (“Onde”) e com os objetos (“Com o quê”).

Antes de se partir para a discussão destes resultados, é importante referir que a apresentação dos dados na tabela segue uma ordem que está associada às preferências demonstradas e observadas, ou seja, na coluna “O que disse a criança”, por exemplo, a ordem pela qual os nomes das crianças com quem brincam são apresentados corresponde à ordem pela qual a criança o expôs, bem como à ordem decrescente da frequência com que o disse. Da mesma forma, os dados da coluna “O que se observou” são apresentados numa ordem decrescente, sendo que se optou por apresentar apenas os dados mais relevantes, atendendo a que o que se pretende é saber o que vincula as crianças, ou seja, com que entidades é que estabelecem relações mais fortes e mais próximas.

Tabela 5

O que vincula as crianças nas brincadeiras no exterior – confronto entre o que a criança disse e o que se observou.

Criança	Brincadeiras	O que a criança disse	O que se observou
Matilda	Com quem	Sam; Mara	Sam; Mara

	Onde	Campo de futebol	Zona coberta, Relva
	Com o quê	Casa = Escola	>N/A
Vivian	Com quem	Wynona; Moona; Daisy; Anna	Anna; Leia; Wynona
	Onde	Balancé; Escorrega	Relva (8c)
	Com o quê	Escola; Casa; N/A	Escola; Casa; N/A
Anna	Com quem	Vivian; Wynona; Moona; Daisy; Leia	Leia; Daisy; Matilda
	Onde	Balancé; Escorrega	Zona coberta; Relva (8c)
	Com o quê	Escola; Casa	Casa = N/A; Escola
Dado	Com quem	Waldo; Patrick; Paul	Patrick, Anakin; Waldo
	Onde	Escorrega; Campo de futebol	Zona coberta; Relva
	Com o quê	Casa; Escola	Escola; Casa
Mara	Com quem	Sam; Matilda	Sam; Matilda
	Onde	Escorrega; Relva	Zona coberta; Relva
	Com o quê	Escola; Casa	N/A
Moona	Com quem	Daisy; Wynona; Vivian	Daisy; Wynona
	Onde	Escorrega; Balancé	Zona coberta; Relva
	Com o quê	Escola; Casa	Escola; Casa
Wynona	Com quem	Anna; Moona; Sam; Leia; Vivian; Mara	Moona; Vivian; Anna; Leia
	Onde	Balancé; Escorrega; Rampa; Campo de futebol	Zona coberta
	Com o quê	Escola = Casa	Casa
Sam	Com quem	Matilda; Mara	Matilda; Mara
	Onde	Escorrega; Balancé; Campo de futebol	Zona coberta; Relva; Campo de futebol
	Com o quê	Escola	N/A
Peter	Com quem	George; Elijah	Patrick; Rafael
	Onde	Escorrega	Zona coberta
	Com o quê	Escola	Escola = Casa
George	Com quem	Elijah; Peter; Rafael	Elijah; Rafael; Mike
	Onde	Terra	Zona coberta; Relva; Terra
	Com o quê	Escola	Escola = Casa = N/A

Nota. Elaborada a partir da análise de conteúdo das entrevistas às crianças e da análise de redes de relações estabelecidas com os pares, com as ecologias e com os objetos. Elaboração própria.

Primeiramente, no que diz respeito às redes de relações sociais, verifica-se que, na maioria dos casos, as amizades que as crianças referem correspondem às crianças com que foram observadas a brincar mais vezes. Existem alguns casos em que a existência do vínculo entre algumas crianças é confirmada, veja-se, por exemplo, a dupla George-Elijah e o trio Matilda-Sam-Mara, enquanto noutros casos é questionada, como acontece com a dupla Anna-Leia. É interessante notar que, no caso da Wynona, do Peter e do George, o que disseram e o que foi observado não é totalmente correspondente, o que poderá estar relacionado com o facto de a entrevista ter sido realizada num período em que havia algumas crianças de férias e, conseqüentemente, as dinâmicas de interação alteraram-se. De acordo com Barreto (2013), as amizades são estruturadas com a intensidade e proximidade das crianças, pelo que as preferências demonstradas

pelas crianças correspondem aos pares com que passam mais tempo, com quem partilham mais brincadeira e com as quais se identificam em termos de interesses e gostos.

Seguidamente, no que concerne as ecologias por onde se movimentam e/ou se fixavam nas suas brincadeiras, quase sempre se verificou uma correspondência direta entre o que foi dito e o que foi observado. É importante salientar que muitas crianças referiram como local de eleição o “Escorrega” e o “Balancé”, que aqui foram consideradas como fazendo parte da ecologia “Zona coberta”. De entre as respostas obtidas, apenas a Mara referiu gostar de se movimentar pelo espaço, embora outras crianças também tivessem demonstrado uma preferência pelas brincadeiras na “Relva”. O George foi a única criança a referir o gosto pela “Terra”, ainda que nas brincadeiras observadas essa não tenha sido a sua ligação com maior expressão.

Por fim, atendendo ao parâmetro objetos presentes (ou não) nas brincadeiras e sua proveniência, as respostas dadas pela maioria das crianças não correspondem aos dados obtidos através das observações. Neste sentido, salientam-se a Anna e a Wynona, que fizeram mais referência aos brinquedos da escola, mas que na realidade envolveram-se mais em situações de brincadeira com brinquedos trazidos de casa, e, no sentido oposto, o Dado. É interessante notar que apenas a Vivian referiu envolver-se em brincadeiras sem brinquedos e que a Matilda, a Mara e a Samantha, embora não o tenham referido, são as crianças que mais se envolveram em brincadeiras sem objetos.

4. A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

A correctly focused way of life is one in which we embrace vast ideals and have
a clearly defined sense of purpose while putting this into practice amidst our
day-to-day realities
Tsunesaburo Makiguchi³⁴

O processo educativo é dinâmico e complexo, está em constante mutação pela ação dos diferentes agentes que nele operam, implicando uma contínua reflexão na procura de dar sentido ao papel da educação e do educador. Contudo, é através da experiência prática que as aprendizagens se integram verdadeiramente e de forma interdisciplinar, ganhando sentido e significado, e é a consciência da singularidade de cada contexto e de cada criança que permite ao/a educador/a construir a sua identidade profissional.

Neste sentido, as PPS inseridas na formação docente constituíram momentos de aprendizagem fundamentais, permitindo o confronto diário entre o idealizado e o real, tendo em conta que é no trabalho de campo que a teoria se torna prática, dando origem a um novo ciclo de teorização a partir daquilo que se praticou (Praia, 1991).

Chegado ao final deste processo para me tornar na educadora que almejo ser, importa analisar e integrar o conhecimento construído ao longo do caminho, identificando práticas à luz de determinados princípios, os obstáculos e tensões, bem como as estratégias mobilizadas para os ultrapassar, legitimando assim as competências e capacidades adquiridas. O educador japonês Makiguchi (Bethel, 1989) refere a importância de o educador desenvolver um espírito de dedicação e esforço constante e contínuo, concordante com o valor e propósito da educação e com vista ao próprio ato de educar.

Uma das principais questões com que me debati inicialmente foi a de forjar um perfil de educadora que se coadunasse com a minha forma de ser e de estar no mundo, integrando os valores e princípios pedagógicos que defendo, em meio a um contexto institucional com características particulares e traços de identidade organizacional específicos, atendendo a que a profissão de educador/a se insere num sistema social complexo e dinâmico. Foi questionando-me continuamente que comecei a trilhar um caminho com vista à concretização de parcerias efetivas com a comunidade educativa.

³⁴ Retirado de <https://www.tmakiguchi.org/quotes/>

No seu artigo sobre trabalho colaborativo em educação, Damiani (2008), com base em vários autores, explica que a produção, transformação e mudança na identidade, nos conhecimentos e nas práticas dos profissionais ocorre precisamente através do engajamento em atividades cotidianas desenvolvidas nos seus grupos de trabalho, sendo esse trabalho conjunto responsável pela construção de significados e representações possivelmente mais complexos e ricos comparativamente àqueles elaborados individualmente. Neste sentido, em ambos os contextos procurei adotar uma postura proativa e respeitosa, que me permitisse integrar-me tão rápido quanto possível, de forma a estabelecer relações que potenciasses a partilha de saberes, ideias, intenções, documentação e planificações, o que nem sempre se revelou tarefa fácil. No contexto de creche, a dimensão física do espaço e a dimensão da equipa foram facilitadores dos processos de comunicação, embora a minha posição de estagiária não me tenha permitido aceder a todas as situações de comunicação da equipa da instituição, o que foi possível no contexto de JI, atendendo ao facto de me encontrar no meu contexto laboral.

A importância das famílias nas vidas das crianças é vital e os laços que se criam entre os centros de educação infantil e as famílias têm um papel e um impacto preponderante na educação das crianças (Santos, et al., 2011). No que toca à relação com as famílias, o processo de profissionalização deu-se de forma mais lenta, pois lidar com a diversidade de culturas, a multiplicidade de formas de ver a criança e de vivenciar a parentalidade, entre tantas outras dimensões que fazem parte da relação escola-família, não se revelou tarefa fácil. Ainda que no plano teórico defendesse o estreitamento dos laços como fundamental, atendendo a que a desejabilidade da presença do outro na relação é um fator crucial no processo de interação entre a família e a escola (Pedro, 1999), no primeiro estágio senti que prevaleceu uma sensação de não legitimidade no contacto, o que me impediu de procurá-lo ativamente. Ao longo deste processo, muitas vezes me questioneei sobre que estratégias e abordagens deveria utilizar para potenciar o contacto com as famílias, para estreitar laços e estabelecer uma parceira efetiva, o que contribuiu bastante para que eu me libertasse um pouco do papel de estagiária e ganhasse confiança e segurança enquanto profissional detentora de conhecimentos e competências específicas. O caminho para uma verdadeira colaboração não é fácil, embora caiba à escola dar o primeiro passo, refere Zenhas (2010), sendo por isso importante que se defina um plano fundamentado e abrangente que vá ao encontro das necessidades das famílias, respeitando as suas culturas.

A promoção de atitudes de cooperação e colaboração junto das crianças esteve sempre presente e, embora inicialmente não o tenha convocado de forma consciente, ao longo do caminho fui sendo capaz de o fazer em variados momentos e situações, sendo que, no contexto de JI, o facto de me encontrar na posição de estagiária de língua inglesa constituiu um desafio acrescido, potenciando a prática diária assente no trabalho colaborativo, na cooperação e na entreaajuda³⁵.

A imersão na prática permitiu treinar a capacidade de observação, exercício fundamental na prática docente, a parti da qual o/a educador/a recolhe informações importantes sobre as crianças, os seus interesses, potencialidades e fragilidades e as oportunidades que o contexto está a proporcionar. De acordo com Sousa (2011) a utilização de técnicas de observação direta de forma consistente e sistemática, assume preponderância na educação de infância, fornecendo evidências sobre os progressos das crianças que permitem ao educador adequar a sua prática, planeando atividades curriculares e concebendo estratégias e ações para promover o desenvolvimento em áreas específicas. Assim, abraçando o desafio do equilíbrio entre observar e atuar, julgo ter melhorado ao longo das semanas em que estive no terreno, adotando determinadas estratégias, como o recurso a registos fotográficos e/ou de vídeo, que foram servindo como auxiliares de memória. Este registo permitiu trazer à consciência a necessidade de diferenciação, na medida em que fui dando conta das crianças em quem a minha atenção recaía mais vezes e daquelas para quem era necessário olhar mais. A diferenciação pedagógica pressupõe modificar, adaptar e elaborar novas abordagens em função das necessidades de cada criança e das suas características individuais, explicam Machado e Formosinho (2012). Foi precisamente com este pensamento em mente que procurei, ao longo deste processo, ir adaptando a minha abordagem face às diferentes individualidades dos grupos com quem contactei

Sobre o papel do educador enquanto promotor de desenvolvimento e aprendizagem, questioneimei-me muitas vezes sobre a dicotomia entre estimular, ampliando o referencial da criança a partir daquilo que eram os seus interesses, e dirigir as crianças para aquilo que eram os meus objetivos e intenções. Neste sentido, reconheço a dificuldade que representa promover a participação ativa e a partilha de poderes,

³⁵ “a questão da língua é uma barreira, pois esta criança não percebe grande parte das coisas que digo. Uma estratégia que utilizei foi pedir a outras crianças que fossem traduzindo o que eu dizia, para que o Elijah compreendesse o que era pretendido” (PPS II; Nota de campo 19.8, dia 20 de outubro de 2017)

abandonando a postura adultocêntrica. Houve momentos em que claramente fui eu que direcionei as coisas em prol de uma planificação que sentia ser necessário implementar e/ou de uma atividade que se impunha. Cardona (1992) alerta para o facto de predominarem, nas salas de jardim de infância, um tipo de organização temporal em que a maior parte do tempo é ocupada com atividades dirigidas em detrimento da livre escolha das crianças. Ainda assim, considero que a minha atitude de envolvimento em atividades com as crianças foi algo que, tendo estado desde o início nas minhas intenções para a ação, me permitiu ir construindo relações significativas baseadas no respeito e no cuidado, contribuindo para apaziguar o sentimento de ambiguidade do papel do/a educador/a e, em última análise, do ato de educar.

No que diz respeito à dualidade segurança/bem-estar e exploração/risco, muitas vezes me questioneei sobre a atitude correta a adotar. Por um lado, defendo a autonomia e liberdade das crianças e considero a exposição a alguns riscos um fator importante para o seu desenvolvimento e aprendizagem. No entanto, *compreendo a complexidade que representa tomar esta posição enquanto educadora e coloca-la em prática num espaço institucional e perante familiares*. (PPS I; Reflexão semanal n.º 14).

A gestão do ambiente educativo foi uma das questões que me acompanhou durante quase todo o processo, na medida em que gerir o comportamento, a comunicação, as atividades, os tempos, o grupo, não se revelou tarefa fácil. Atendendo à dimensão temporal, o reconhecimento da importância das rotinas e rituais no contexto da educação infantil foi uma constante. Contudo, a minha inexperiência e/ou dificuldade em gerir os momentos de grande grupo e as atividades estruturadas, bem como a preocupação em proporcionar tempo e liberdade às crianças, para que pudessem explorar e usufruir verdadeiramente das atividades em que se envolviam, teve implicações tanto para a equipa educativa das salas como para as crianças do grupo, pois muitas vezes comprometi os horários das rotinas implementadas e as planificações.³⁶ Sobre a organização espacial, embora não tenho proposto qualquer alteração à disposição da sala e aos

³⁶ “As crianças estiveram envolvidas na tarefa, concentradas no que estavam a fazer e a explorar diferentes técnicas. . . Ao final da manhã, antes de irmos para o recreio, a educadora esteve a ver como estava a decorrer a atividade e sugeriu, por questões de tempo, que a atividade fosse simplificada” (PPS II, Nota de campo NC43.3, dia 27 de novembro de 2017)

instrumentos de pilotagem, muitas vezes questionei-me acerca destes aspetos³⁷, com base na observação dos comportamentos das crianças e da utilização que estas faziam.

A planificação de atividades foi um dos desafios com que me deparei nas PPS, sendo que, no contexto de creche, em grande parte do tempo de estágio a minha atuação teve um caráter de improvisado, sendo que desde cedo identifiquei-o como sendo um problema, pois me sentia um pouco “perdida” no dia a dia³⁸. Com o passar do tempo e o consolidar das relações com as crianças e com as educadoras cooperantes, gradualmente fui ganhando confiança e segurança na implementação das propostas planificadas, sendo de salientar que o envolvimento nas planificações de equipa no contexto de JI contribuiu para a familiarização destes processos e para o desenvolvimento da capacidade de flexibilização.

Posto isto, importa referir que o impacto das intervenções realizadas no âmbito da PPS foram bastante positivos e permitiram-me crescer e aprender, profissionalmente, quer através das ações praticadas por todos os intervenientes dos contextos, particularmente crianças, educadora e assistentes, quer através da reflexão das minhas próprias ações.

³⁷ “interrogo-me sobre a necessidade de haver uma zona onde as crianças possam brincar com os carros sem que interrompam/destruam as construções que são feitas no chão (PPS I, Reflexão semanal n.º 2);

³⁸ “Apesar de me ter focado em elaborar abordagens diferenciadas para cada criança, sinto que me falta planear estas estratégias, antecipando diariamente aquilo que pretendo fazer no dia seguinte, caso contrário estarei constantemente a atuar na base do improvisado” (PPS I, Reflexão semanal n.º 3)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das semanas em que estive mergulhada no contexto educativo, houve um conjunto considerável de dimensões sobre as quais fui refletindo e que, seguramente, tiveram um impacto na construção da minha identidade profissional. Foram elas, a dimensão do grupo, do ambiente educativo, do planeamento para a ação e do trabalho colaborativo com todos os diferentes elementos da comunidade educativa.

Ao longo do processo de imersão na prática, uma das aprendizagens mais significativas foi o reconhecimento da dificuldade que representa gerir o grande grupo nas suas dimensões relacional, temporal e espacial. Esta dificuldade é tanto maior quanto maior for a incitamento à participação efetiva e ao envolvimento das crianças nas atividades quotidianas. Por isso, antes de mais, importa refletir sobre e clarificar os princípios que regem a ação pedagógica e as intenções subjacentes, atendendo às especificidades do contexto, sem descurar a elaboração de regras e normas que permitam às crianças ter um referencial que enforme a autonomia e a liberdade necessárias à vida em grupo.

Sobre o ambiente educativo, salientar a importância de se pensar vários tipos de *ecologias*, incluindo o espaço exterior, valorizando-o enquanto ambiente educativo que, por se revestir de um carácter mais aberto, potencia determinados aspetos do desenvolvimento e da aprendizagem que o espaço da sala não potencia. Ainda, a importância de tempo de recreio prolongado e o contacto regular com ambientes em que abundem a vida vegetal e animal, dando assim à criança oportunidade de alcançar os níveis necessários de atividade física de uma forma que é motivada pela diversão.

Outra das aprendizagens que se revestiu de maior significado foi a questão da planificação para a ação. Por um lado, a planificação ajuda a orientar no que diz respeito a estratégias para a intervenção, bem como aos indicadores de avaliação. Contudo, importa adotar uma postura flexível e trazer à consciência a ideia de que o planeamento deve contemplar o tempo que as crianças necessitam para experimentar, explorar e usufruir das atividades, permitindo pequenas inflexões nas rotinas e no planeamento e deixando que a criança se vá apropriando do seu próprio tempo, nomeadamente nas atividades em que se envolvem no dia a dia. Ainda, importa ter consciência do valor da inclusão das crianças no seu processo avaliativo.

É importante referir que a construção de um portefólio da prática foi uma mais-valia no sentido em que potenciou o levantamento de questões diversas e a construção

de hipóteses que, uma vez postas em prática, foram avaliadas e revistas, num processo contínuo. Foi também através da construção deste instrumento que fui inventariando o conhecimento adquirido sobre as crianças com quem contactava, despertando assim para a necessidade de adaptar as minhas formas de atuação, centrando-me nas particularidades de cada criança.

Sobre os outros intervenientes educativos (elementos da equipa, famílias, a comunidade em geral), julgo ter um longo caminho a percorrer, ainda que, gradualmente, tenha sido capaz de convocar para a relação o desejo de aproximação e estreitamento de laços. Neste sentido, a formulação de intenções para o contacto e o trabalho colaborativa, procurando formas de participação que valorizassem as culturas, vivências, experiências e saberes específicos, assumiu um papel preponderante ao longo do tempo de intervenção, contribuindo para uma procura ativa de estratégias de atuação.

Acerca do processo investigativo em que me envolvi ao longo da PPS, várias questões se levantaram.

Quando iniciei esta trajetória, tinha como intenção levar a cabo uma investigação de cariz puramente etnográfica, dando centralidade às crianças na produção de conhecimento sobre as suas próprias culturas, com o intuito de me apropriar das suas conceções e significações no que toca às relações estabelecidas e às atividades em que se engajavam no espaço exterior, no seu tempo instituinte.

Retomando a problemática da investigação, defini como objetivo central investigar as ligações que as crianças do grupo estabeleciam no recreio. A partir de uma perspetiva da Sociologia da Infância, pretendia identificar com quem é que as crianças brincavam, em que espaços se movimentavam e/ou fixavam e por que tipos de objetos eram atraídas, numa tentativa de aproximação à sua cultura infantil.

Embora estejamos perante um estudo de caso de inspiração etnográfica, a expectativa é que a descrição e análise das relações estabelecidas entre as crianças e as suas ações no espaço exterior possibilite reunir evidências e retirar algumas conclusões pertinentes que, constituindo uma base teórico-prática, possam contribuir para a compreensão da dimensão relacional como componente indissociável do brincar, sendo particularmente importante no espaço-tempo do recreio, e sugerir formas de atuação docente, numa busca pela consolidação de estratégias de apoio e suporte às culturas da infância.

Apesar da pertinência da problemática apontada, é preciso ter em conta algumas limitações, de entre as quais i) o facto de se tratar de um estudo de caso, não permitindo

generalizações; ii) a falta de experiência em levar a cabo processos investigativos com crianças; iii) a extensão da literatura sobre a temática em estudo e, por fim, iv) as condicionantes temporais, físicas e humanas na construção do quadro e no desenvolvimento do processo investigativo.

A utilização de procedimentos e técnicas de raiz sociológica e antropológica prendeu-se à intenção de compreender o ponto de vista das crianças sobre com quem se relacionavam e o que faziam no seu tempo instituinte. Neste processo, a utilização da documentação (notas de campo, fotografias e vídeos) como instrumento pedagógico de utilização diária revelou-se fundamental para se obter uma melhor compreensão das práticas sociais das crianças, implicando uma escuta ativa, um olhar atento e uma atitude reflexiva acerca das situações observadas.

Contudo, ao fazer uma retrospectiva, sinto que em muitos momentos a intenção de captar a perspetiva das crianças me fugiu. Ao examinar o caminho percorrido na captação de imagens e vídeos, por exemplo, apercebo-me que, embora os registos se tenham revelado fulcrais para a apresentação e visualização das relações e ações das crianças, estão impregnados com a minha perspetiva enquanto educadora-investigadora-fotógrafa. Neste sentido, sinto que perdi uma oportunidade valiosa de obter e dar visibilidade aos modos como as crianças experienciam e significam as suas vivências no exterior.

Uma das dificuldades sentidas foi a de, enquanto investigadora, me manter a uma distância que permitisse às crianças ter uma maior liberdade de ação, quer nas suas formas de interação, quer nos tipos de brincadeiras em que se engajavam, e, simultaneamente, me colocar tão próxima das suas brincadeiras que pudesse ser acolhida como parte integrante do grupo. A imersão no contexto permitiu compreender que as crianças, de um modo geral, assumem o espaço-tempo do recreio como seu, recorrendo ao/a adulto/a apenas quando precisam de algum tipo de apoio, como a concretização de alguma tarefa ou a resolução de um conflito. Por outro lado, foi possível atestar que, quando o/a adulto/a se mostra disponível e sensível às questões infantis, as crianças também se mostram disponíveis para os/as acolher no seio do seu grupo. Ainda, é também esta atitude que permite abrir caminho para um apoio efetivo às crianças que apresentam maiores dificuldades na socialização.

Ao propor esta problemática, tinha presente que a categorização do tipo e da natureza das interações e das atividades observadas seria uma necessidade emergente. Contudo, atendendo à complexidade e riqueza das culturas de pares e das

culturas lúdicas e à extensão da literatura sobre o assunto, optei por não enveredar por esse caminho. Ainda assim, fiz uma tentativa de categorização dos tipos de atividades (cf. Anexo O) e interações observadas (cf. Tabela M2) que lançou algumas luzes sobre as dinâmicas vividas pelas crianças do grupo.

Neste estudo, ficou bastante claro que a dimensão relacional é central no ato de brincar e que as crianças são capazes de decodificar significados idiossincráticos, envolvendo-se em processos comunicativos que atestam as suas competências sociais e relacionais. Por meio das várias redes de relações apresentadas e discutidas ao longo deste capítulo, foi possível evidenciar a brincadeira enquanto ato social, pois mesmo crianças que apresentam um comportamento menos competente em termos sociais e/ou que têm por hábito brincar sozinhas, como o Rafael ou o Peter, podem ter um papel importante na rede, afirmando-se como elementos articuladores e/ou agregadores. Gutiérrez (1999) salienta a importância das relações fracas, muitas vezes consideradas como produtoras de alienação, destacando a sua utilidade como canal de disseminação de informações e opiniões, mas também como fator de mudança e coesão social, na medida em que funcionam como condutores de energia entre grupos densamente e fortemente relacionados, tornando-os menos dogmáticos e unificados (pp 148-149).

Ao considerar a problemática da vinculação às brincadeiras no exterior, procurei não evidenciar as questões de género. Contudo, essa dimensão acabou por se evidenciar, havendo claramente uma vinculação em função do género nas relações estabelecidas pelas crianças, como foi possível verificar no ponto 3.4.1. De acordo com Buss-Simão (2012), o género é uma das primeiras categorias sociais com as quais as crianças pequenas se deparam, podendo possibilitar ou limitar a sua ação social.

Ao analisar as diferentes ecologias daquele espaço, conclui-se que a linearidade característica da organização espaço-temporal da sala não encontra materialização no espaço exterior, onde a imprevisibilidade impera e as experiências são mutáveis, confusas e abertas (Perry, 2001). Conclui-se também que as crianças subvertem a lógica dos adultos ao atribuir diferentes significados aos espaços e aos materiais. Assim, em função da natureza da atividade lúdica, o espaço por baixo do escorrega pode ser o abrigo ideal para brincar ao faz de conta, o balancé pode ser utilizado para se jogar ao “lencinho” e a baliza do campo de futebol pode transformar-se numa barra de ginástica.

Concebendo o brincar e a sua vinculação com objetos como diretamente envolvidos na cultura lúdica, é possível compreender o papel que os brinquedos têm nas diferentes formas de interação entre crianças, nas quais se incluem a negociação, as

trocas, as lutas de poder, a exclusão, as diferenças de género. Conforme já foi referido, verificou-se uma distinção entre os tipos de brinquedos trazidos de casa, em função do género da criança. No seu estudo, Barreto (2013) faz notar que os brinquedos da escola são predefinidos e selecionados pelos adultos, enquanto os brinquedos trazidos de casa, à partida, correspondem aos interesses e gostos da criança, o que poderia ter implicações nas suas escolhas de brincadeiras. Contudo, o que se observou ao longo da investigação foi que, muitas vezes, os brinquedos só serviam de suporte à brincadeira enquanto houvesse pares com quem o partilhar, o que vem corroborar a ideia de que “o brinquedo é portador de uma multiplicidade de relações em potencial” (Brougère, citado por Barreto, 2013, p. 157).

Ainda, foi interessante verificar que algumas crianças preferiam brincar na sala do que no recreio, apontando como razão a diversidade de materiais existentes na sala. Sobre esta questão, Bento (2015) alerta para o fraco investimento nos espaços de recreio no panorama português, onde se verifica uma oferta de estímulos reduzida e padronizada. Se é verdade que, por um lado, esta preferência possa estar relacionada com a fraca qualidade e diversidade de equipamentos naquele espaço, por outro, pode informar acerca da dificuldade de aquelas crianças se envolverem em brincadeiras sem suporte material. Sobre esta questão, Monteiro e Delgado (2014), citando diversos autores, referem o facto de os brinquedos direcionarem as brincadeiras, dificultando o exercício livre do brincar, ainda que as crianças muitas vezes modifiquem a sua função e os signifiquem à sua maneira, e a importância de se entender a cultura lúdica como algo que, não sendo universal, pois existem muitas infâncias, é fruto de uma aprendizagem partilha e coconstruída.

Para que, em futuras investigações, se possa trilhar um caminho verdadeiramente etnográfico e que conte com a participação das crianças, não basta que o/a investigador/a interprete os dados à sua maneira. É fundamental a devolução dos dados, às crianças e outros intervenientes, e o diálogo sobre os mesmos, se o que se pretende é uma apropriação dos significados e das conceções.

Embora tenha optado por realizar as entrevistas às crianças com uma certa formalidade, aceitando-as como agentes sociais competentes, questiono se não teria sido mais profícuo para a investigação a realização de grupos de diálogo, propiciando assim momentos de conversa informais em que as crianças poderiam explicar os seus pontos de vista e, simultaneamente, confrontá-los com os dos seus pares.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1982). *A Investigação nas Ciências Sociais* (3ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Azevedo, O. (2014). *Chegou a Hora do Recreio! Recreio: um espaço de construção de culturas da infância*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho, Instituto da Educação. Obtido em 10 de dezembro de 2017, de <http://hdl.handle.net/1822/35913>
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo* (3ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barreto, M. E. (2013). *Brincadeiras de Faz de Conta de Crianças em uma Turma de Educação Infantil - Um Estudo Etnográfico em Sociologia da Infância*. Tese de Doutorado em Estudos da Criança - Especialidade em Sociologia da Infância, Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores—perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação, II*, pp. 127-140.
- Bethel, D. (Ed.). (1989). *Education for Creative Living: Ideas and Proposals of Tsunesaburo Makiguchi*. USA: Iowa State University Press.
- Buss-Simão, M. (2012). *Relações Sociais em um contexto de Educação Infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis. Obtido em 10 de dezembro de 2017, de <https://tinyurl.com/y9jfperq>
- Cardona, M. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 8-16.
- Carvalho, A. M., Beraldo, K., Pedrosa, M. I., & Coelho, M. T. (mai/ago de 2004). O Uso de Entrevistas em Estudos com Crianças. *Psicologia em Estudo, 9*(2), pp. 291-300.
- Casey, T. (2007). *Environment for Outdoor Play - A Practical Guide to Making Space for Children*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- Costa, A. F. (1986). A pesquisa de terreno em sociologia. Em J. M. Silva, *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 129-147). Porto: Edições Afrontamento.
- Cunha, P. (1996). A relação Pedagógica. Em P. Cunha, *Ética e Educação* (pp. 53-68). Lisboa: UCP Editora.

- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, 31, pp. 213-230.
- Evaldsson, A., & Corsaro, W. (novembro de 1998). Play and Games in Peer Cultures of Preschool and Preadolescent Children. *Childhood*, 4, pp. 377-402.
- Ferreira, M. (2004). «À porta do JI da Várzea»... ou retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. Em «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!» *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-102). Porto: Edições Afrontamento.
- Forneiro, L. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. Em M. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281). Porto Alegre: Artmed.
- Gutiérrez, P. M. (1999). El sociograma como instrumento que desvela la complejidad. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*(2), pp. 129-151. Obtido em 10 de março de 2018, de <https://tinyurl.com/ydchn6jp>
- Jorosky, N. H., & Moreira, M. F. (2016). Armadilhas da Pesquisa Etnográfica: Conflitos e Negociações nas Relações entre Adultos e Crianças. *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança. Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança* (pp. 1191-1200). ESEPF - Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Lima, J. A., & Fialho, A. (2015). Colaboração entre Professores e Percepções da Eficácia da Escola e da Dificuldade do Trabalho Docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, pp. 27-53.
- Machado, J., & Formosinho, J. (11 de 2012). Igualdade em Educação, Uniformidade Escolar e Desafios da Diferenciação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, pp. 29-43.
- Matos, M. (2003). Relação Escola-Família-Comunidade. *Seminário da FERSAP "Municipalização da Educação"*. Setúbal.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2). Obtido em 10 de março de 2018, de <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24>
- Miller, E., & Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why Children Need to Play in School*. College Park: Alliance for Childhood.
- Monteiro, C. (2014). *O brincar do ponto de vista das crianças: uma análise das Dissertações e Teses do Portal CAPES (2007 a 2012)*. Tese de Mestrado,

- Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, Pelotas. Obtido em 10 de dezembro de 2017, de <https://tinyurl.com/y9kwtyyb>
- Monteiro, C., & Delgado, A. C. (2014). Crianças, Brincar, Culturas da Infância e Cultura Lúdica: Uma Análise dos Estudos da Infância. *Saber e Educar*, pp. 106-115.
- Oliveira, M. H., & Vasconcelos, T. (2010). Os portfólios reflexivos na prática pedagógica: implicações da participação do professor cooperante. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, X, pp. 127-152.
- Parente, M. C. (2004). *A Construção de Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia da Infância: Sete Jornadas de Aprendizagem*. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho.
- Pedro, I. (1999). As famílias na comunidade educativa. *Análise Psicológica*, XVII, pp. 111-115.
- Pedro, I. (1999). As famílias na comunidade educativa. *Análise Psicológica*, XVII, pp. 111-115.
- Perry, J. (2001). *Outdoor Play - Teaching strategies with young children*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 17, pp. 593-610.
- Praia, J. F. (1991). Dificuldades intrínsecas da formação inicial. Formação contínua como resposta. *Actas do Primeiro Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Ciências da Educação em Portugal: Situações e Perspectivas* (pp. 543-549). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Santos, P., Portugal, G., Libório, O., Figueiredo, A., Abrantes, N., Silva, C., & Góis, S. (2011). Um sistema de acompanhamento das crianças (SAC) em jardim-de-infância – Uma via para a diferenciação pedagógica e inclusão. *Análise Psicológica*, XXIX, pp. 135-147.
- Sarmiento, M. J. (2003). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade. Obtido em 10 de dezembro de 2017, de <https://tinyurl.com/y8gsq6d6>
- Sarmiento, M. J. (2011). O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. Em N. Zago, M. Pinto de Carvalho, & R. A. Vilela, *Itinerários de Pesquisa -Perspectivas*

- Qualitativas em Sociologia da Educação* (2ª ed., pp. 137-179). Rio de Janeiro: Lamparina. Obtido em 10 de março de 2018, de <http://hdl.handle.net/1822/36757>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral da Educação.
- Silva, N., Santos, C., & Rhodes, C. (dez. de 2014). Do vídeo para o texto escrito: implicações para a análise da interação. *Psicologia em Revista*, 20(3), pp. 513-528.
- Sousa, O. (2015). *Textos e Contextos: leitura, escrita e cultura letrada*. Porto: Media XXI.
- Sousa, S. (2011). *A Avaliação na Educação de Infância: Uma Dimensão da Supervisão Pedagógica nos Agrupamentos de Escolas*. Tese de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa, Ciências da Educação, Lisboa.
- Tomás, C. (2007). Participação não tem idade. Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto & Educação*, pp. 45-68.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Trevisan, G. (2007). Amor e afectos entre crianças – a construção social de sentimentos na interacção de pares. Em L. V. Dornelles, *Produzindo pedagogias interculturais na infância* (pp. 41-70). Petrópolis: Vozes. Obtido em 10 de dezembro de 2017, de <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1027>
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. Em A. Santos Silva, & J. Madureira Pinto (Edits.), *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Würdig, R. C. (2007). *O quebra-cabeça da cultura lúdica - lugares, parcerias e brincadeiras das crianças : desafios para políticas da infância*. Tese de Doutoramento, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Centro de Ciências Humanas, São Leopoldo.
- Zabalza, M. (1987). *Didática da educação infantil*. Porto: Edições Asa.
- Zenhas, A. (2010). “Porquês” e “comos” de uma relação família-escola. *Ozafaxinars*.

ANEXOS

Anexo A. Projeto Educativo do Jardim de Infância

Anexo B. Entrevista à Educadora Cooperante

Anexo C. Dados da anamnese

Anexo D. Portefólio da Prática

Anexo E. Entrevista às crianças – Consentimento informado

Anexo F. Entrevistas às crianças – Guião

Anexo G. Registos de imagem

Anexo H. Registos de vídeo - Transcrição

Anexo I. Entrevistas às crianças - Transcrições

Anexo J. Roteiro Ético

Anexo K. Grelha de observação

Anexo L. Sociogramas de grupo e individuais, atendendo às variáveis analisadas

Anexo M. Registos de vídeos – Análise de Conteúdo

Anexo N. Entrevistas às crianças – Análise de conteúdo

Anexo O. Tipos de brincadeiras observadas

