

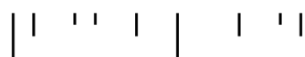


VAMOS BRINCAR?: O PAPEL DO EDUCADOR
NA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM ATRAVÉS
DA BRINCADEIRA.

Maria Madalena Cabral da Câmara

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

2024-2025



0 VAMOS BRINCAR? 0 PAPEL DO EDUCADOR NA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA BRINCADEIRA

Maria Madalena Cabral da Câmara

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

Orientadora: Prof^a Dr.^a Joana Dias

Júri

Presidente: Prof. Abel Arez

Arguente: Prof^a Ana Simões

Orientadora: Prof^a Joana Dias

2024-2025

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Chegar ao momento de finalizar esta etapa leva-me a cumprir o profundo desejo de agradecer a todas as pessoas que foram essenciais para conseguir finalizar este mestrado, que foi feito com muito esforço e dedicação. Uma experiência tão gratificante e enriquecedora.

Quero começar por agradecer **à minha Mãe, Mariana**, que foi quem sempre me apoiou, de forma incondicional nesta luta, e me mostrou que os desafios fazem crescer e que com a sua maneira de ser, dada sempre aos outros sem esperar nada em troca, me transformou na pessoa que sou.

Ao meu pai, Gonçalo, que me mostrou sempre que ser persistente e não desistir dos nossos sonhos, mesmo que pareça impossível, vale a pena e que baixar os braços não é solução.

Aos meus irmãos, Noco e Guigo, que aturaram o meu feitio em dias mais difíceis e foram sempre quem me desafiaram a querer ser melhor e a não deixar as coisas por fazer.

Ao Manel, por toda a paciência, apoio e ajuda durante este caminho e pela compreensão em momentos que não consegui dar-lhe o que merecia.

Às minhas companheiras de licenciatura e mestrado em especial **à Renata**, minha afilhada de casamento e minha maior companheira, **à Pipa** que é a minha segunda mãe e foi quem me apoiou e estava lá para os bons e maus momentos, **à Madalena** que me ensinou a ser focada e que teve sempre uma palavra de conforto para me dar, **à Mónica** que me ensinou a saber dizer as coisas quando era preciso, **à Ângela** por toda a partilha de conhecimentos e ajuda e por fim **à Dona Clarinda** que através do seu exemplo me mostrou que vale a pena fazer o bem pelo bem e que no silêncio também encontramos as respostas que procuramos.

O agradecimento mais especial é para **a minha orientadora Professora Dra. Joana Dias**, que foi exemplar na sua orientação, dedicação e “abraço”. Demonstrou estar sempre

disponível para me amparar com a sua sabedoria, palavras de motivação e fez me crescer a nível pessoal e profissional.

Não podia deixar de agradecer do fundo do coração à **Educadora cooperante S**, que foi o meu maior exemplo e inspiração. Tenho o desejo de, um dia, conseguir ser uma Educadora de mão cheia como a S é. Em todas as alturas mostrou-me o caminho certo a seguir e a forma como quero educar as crianças com quem me cruzar. Foi um exemplo na forma como me acolheu e foi “casa” e na forma como transporta a sua tranquilidade para as crianças.

À **L**, auxiliar, que me ensinou a lidar com momentos de desafio com assertividade e calma.

A todas as crianças com quem me cruzei em todas as práticas, foram vocês que me ajudaram a lutar por este sonho e me mostraram que, por crianças como vocês, vale a pena investir no mundo da educação. Agradeço-vos por todo o carinho, empenho e empatia com que me receberam e desafiaram a querer sempre ser a melhor versão de mim.

Quero agradecer também à **Rita Ulrich**, que me recebeu de braços abertos e me convidou a integrar a equipa educativa que coordena. É um exemplo de alegria e acolhimento. Quero ainda agradecer-lhe por reconhecer o meu valor.

Quero ainda agradecer a **Deus** por tudo o que me dá e por me ajudar a ser uma pessoa melhor todos os dias.

Por fim agradeço a todas as pessoas que diretamente ou indiretamente fizeram parte deste meu caminho. Todos os que me desafiaram, apoiaram e motivaram a acabar este caminho desta forma.

Este trabalho é para todos, mas especialmente para mim. Entrego-o como o culminar de todo o meu esforço e toda a minha dedicação durante este caminho. **A todos, muito obrigada.**

RESUMO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPSII) do Mestrado em Educação Pré-escolar (MEPE), da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) e tem como objetivo apresentar de forma sistemática e fundamentada, a intervenção educativa realizada durante estágio. Esta prática decorreu numa instituição situada em Lisboa, em contexto de pré-escolar, envolvendo um grupo heterogéneo de 18 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Durante este período, foi possível observar e analisar a evolução das crianças, bem como os desafios enfrentados. Adicionalmente, foi analisado o papel essencial da equipa educativa no processo de aprendizagem, destacando-se a postura da Educadora cooperante, que prioriza o brincar como meio de aprendizagem. A partir destas observações, surgiu o tema da investigação: **“Vamos brincar?: o papel do adulto como promotor de aprendizagem através da brincadeira”**.

Com base neste tema de investigação delinearão-se os seguintes objetivos: i) Compreender a importância do brincar na promoção do desenvolvimento e aprendizagem da criança; ii) Caracterizar as conceções dos adultos sobre a atividade do brincar; iii) Compreender o papel do adulto na promoção da brincadeira.

Optou-se por um estudo de natureza qualitativa, recorrendo à observação direta, com recurso às notas de campo, à realização de um grupo de discussão e análise documental para a recolha de dados. Os resultados do estudo apontam para o papel do adulto enquanto elemento promotor de aprendizagem através da atividade do brincar, reconhecendo-se a sua importância no desenvolvimento integral de cada criança.

Palavras-chave: Aprendizagem através do brincar; Brincadeira; Desenvolvimento infantil; Papel do adulto; Pré-escolar.

ABSTRACT

| | " | | " |

This report is part of the Supervised Professional Practice II (PPSII) of the Master's Degree in Pre-school Education (MEPE) at the Lisbon School of Education (ESELx) and aims to present the educational intervention carried out during the internship in a systematic and well-founded way. This practice took place in an institution located in Lisbon, in a pre-school setting, involving a heterogeneous group of 18 children aged between 3 and 6.

During this period, it was possible to observe and analyze the children's development, as well as the challenges they faced. In addition, the essential role of the educational team in the learning process was analyzed, highlighting the stance of the cooperating teacher, who prioritizes play as a means of learning. From these observations, the research topic emerged: "Let's play? the role of the adult as a promoter of learning through play".

Based on this research topic, the following objectives were outlined: i) To understand the importance of play in promoting children's development and learning; ii) To characterize adults' conceptions of the activity of playing; iii) To understand the role of the adult in promoting play.

We opted for a qualitative study, using direct observation, field notes, a discussion group and documentary analysis to collect data. The results of the study point to the role of the adult as a promoter of learning through play, recognizing its importance in the integral development of each child.

Learning through play; Play; Child development; Adult role; Pre-school.

Keywords: Learning through play; Play; Child development; Adult role; Pre-school.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	4
2.1. Meio Envolvente	5
2.2 Contexto socioeducativo	5
2.3 Equipa Educativa	8
2.3.1 Equipa Educativa do Contexto Educativo	8
2.4 As crianças da sala AP	10
2.5 Famílias da Sala AP	13
2.6 Ambiente Educativo.....	15
2.6.1 Espaço e Materiais da AP.....	15
2.6.2 Organização da Rotina da sala AP	16
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO	21
3.1 Intenções Educativas para a Ação	22
3.1.1 Intenções Educativas com as Crianças	22
3.1.2 Intenções Educativas com as Famílias	25
3.1.3 Intenções Educativas com a Equipa Educativa.....	26
3.1.3 Intenções Educativas com a Comunidade Envolvente	26
3.2 Concretização das intenções educativas para a ação e o processo de intervenção da PPS II	27
4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM PRÉ-ESCOLAR.....	29
4.1. Identificação e fundamentação da problemática;	30
4.2 Revisão de literatura	31
4.2.1.O brincar na primeira infância: concepções	31
4.2.2.A brincadeira enquanto atividade promotora do desenvolvimento e aprendizagem da criança.....	
4.2.3. O papel do adulto na promoção da atividade do brincar	36
4.3 Roteiro metodológico e ético	39
4.4 Apresentação e Discussão dos Resultados	43
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE	60

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
7.Referências	70
ANEXOS	75
ANEXO A Portefólio Individual.....	76
ANEXO B Roteiro ético.....	78
Anexo C Guião do Grupo de Discussão realizado com as Educadoras Cooperantes.....	73
Anexo D Transcrição do Grupo de Discussão	78
Anexo E Análise Categorical do Grupo de Discussão realizado	80
Anexo F Consentimento Grupo de Discussão	78
Anexo G Consentimento Informado para recolha de Imagens das crianças da Sala AP	79
Anexo H Salas da IPSS com número de crianças	100
Capacidade salas de Creche.....	100
Capacidade salas de Pré-escolar.....	Erro! Marcador não definido.
Anexo I Tabela de Informações crianças Sala AP	99
Anexo J Marcação de nº de pessoas por área da sala.....	102
FOTOGRAFIAS CIRCULOS	Erro! Marcador não definido.
Anexo K Planta da sala AP.....	99
Anexo L Registos Fotográficos da Sala AP	115
FOTOGRAFIAS SALA AP	Erro! Marcador não definido.
Anexo M Carta de Apresentação.....	Erro! Marcador não definido.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Planta da Sala AP (Elaboração própria)	107
-------------------------------------------------------	-----

ÍNDICE TABELAS

Tabela	1	Rotina	da	sala	
AP.....					17
Tabela	2	Informações	crianças	Sala	
AP.....					103

LISTA DE ABREVIATURAS

EC – Educadora Cooperante

ESELx- Escola Superior de Educação de Lisboa

IPSS- Instituição de Solidariedade Social

MEPE- Mestrado em Educação Pré-escolar

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE – Projeto Educativo da IPSS

PS – Projeto Pedagógico de Sala

PPSII - Prática Profissional Supervisionada II

UC- Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), do segundo ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. A PPS II decorreu numa Organização Socioeducativa (OS) na Área Metropolitana de Lisboa, no período compreendido entre 30 de setembro de 2024 e 24 de janeiro de 2025.

O principal objetivo deste instrumento de trabalho, o relatório, é refletir e documentar o percurso realizado durante a prática pedagógica e investigativa em contexto de pré-escolar, com um grupo de crianças dos 3 aos 6 anos de idade, onde tive a oportunidade de observar e analisar a evolução das crianças com quem me cruzei, testemunhando os seus desafios, superando também os meus. Tive a oportunidade de observar o papel fundamental que a equipa educativa tem no processo de aprendizagem e a importância de cada interveniente neste percurso de aprendizagem.

No que diz respeito à estrutura deste relatório, o mesmo encontra-se dividido em **6 capítulos**. O primeiro capítulo é referente à presente **introdução** onde apresento toda a estrutura deste documento de uma forma concisa; o segundo capítulo apresenta a **Caracterização de uma ação educativa contextualizada**, onde são apresentadas caracterizações do contexto educativo, ambiente educativo, das crianças e das famílias das mesmas. Mais especificamente, é caracterizado o meio envolvente, o contexto socioeducativo, a equipa da organização socioeducativa, a equipa da sala, os espaços e materiais da sala e a rotina (ambiente educativo), o grupo de crianças e as suas famílias. Este capítulo ajuda a compreender a importância de cada um destes agentes na ação educativa; o terceiro capítulo integra a **Análise Reflexiva da intervenção em JI**, onde são apresentadas as intenções para a ação educativa com as crianças, famílias das mesmas, com a equipa educativa e com a comunidade envolvente. Este capítulo tornou-se fundamental para que a minha prática fosse devidamente fundamentada pedagogicamente. No quarto capítulo é introduzida e apresentada a **Investigação** realizada em contexto de Pré-Escolar, intitulada de “ Vamos brincar?: o papel do adulto como promotor de aprendizagem através da brincadeira”. Este capítulo foi organizado em quatro subcapítulos: i) Identificação e fundamentação da Problemática; ii) Revisão da

literatura sobre a Problemática identificada; iii) Roteiro metodológico e ético; iv) Apresentação e discussão dos resultados. Por fim, são apresentadas as **Considerações finais**, no capítulo cinco, onde reflito sobre todo o percurso da PPSII, todas as aprendizagens adquiridas por mim e tudo o que pretendo levar comigo para o meu futuro papel de Educadora. Neste capítulo é integrada a **Construção da profissionalidade docente** como Educadora de infância em contexto. No final, são apresentadas as **Referências bibliográficas** utilizadas em todo o relatório. São ainda apresentados uma lista de **Anexos** com materiais considerados essenciais para uma melhor compreensão e sustentação do relatório.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

| ' ' | | ' ' |

2.1. Meio Envolve

Segundo as Orientações Curriculares de Pré-escolar (Silva et al., 2016). A comunidade/meio envolvente contribui não só para a aprendizagem das crianças como também poderá ser visto como uma mais-valia para serem criados laços colaborativos entre a organização e a comunidade, utilizando assim os recursos disponíveis da comunidade alargada, podendo este contributo ser feito através de parcerias formais, protocolos com continuidade ou até serem utilizados de forma mais pontual (Silva et al., 2016).

A instituição onde foi realizada a PPSII situa-se na freguesia da Estrela, mais precisamente em Santos-o-Velho pertencente à zona Centro de Lisboa. Esta é uma área de fácil acesso, tanto por veículos particulares como por uma boa rede de transportes públicos, que permitem deslocações pela zona.

A zona onde se insere esta Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) dispõe de vários locais públicos que poderão ser utilizados pela mesma como recursos externos à instituição. Encontram-se no meio destes, Jardins (como o Jardim da Estrela, o Jardim 9 de Abril e o Jardim Nuno Álvares), a Junta de freguesia da Estrela (Biblioteca), Igrejas (a Igreja de Santos), Museus (como o Museu das marionetas, Museu dos correios e o Museu de arte antiga), restaurantes, lojas e supermercados, entre outros.

2.2 Contexto socioeducativo

A IPSS nasce em 1999 como uma resposta de valência da educação e de apoio social às famílias, com o propósito de “valorizar e dignificar a pessoa e a vivência comunitária, agindo em conformidade com a intervenção sócio caritativa e educativa da Igreja.” (PE, p. 1). Tem como princípio o acolhimento e integração de todas as pessoas independentemente do seu contexto (cultura, nacionalidade, religião) querendo com isto criar uma comunidade mais humana. Nesta IPSS estão integradas duas valências, a de

Creche e a de Pré-escolar. Neste momento a IPSS dá resposta a cerca de 188 crianças com idades compreendidas entre os 5 meses e os 5 anos.

A valência de Creche tem a capacidade de 88 crianças, distribuídas por 6 salas. 1 berçário, 1 sala de aquisição de marcha, 2 salas de 1 ano de idade e 2 salas de 2 anos. A valência do Pré-Escolar tem a capacidade de 100 crianças distribuídas por 5 salas. O número de crianças por sala está definido de acordo com o espaço físico de cada uma. (c.f. Anexo B).

No que diz respeito à **missão**, a IPSS, assenta a proposta pedagógica no valor da construção de um conhecimento de: **i) de si mesmo, ii) dos outros e iii) do mundo que o rodeia**; querendo com isto desenvolver as capacidades e competências de cada criança, a partir de interações e do estabelecimento de relações de amizade criança/criança e adulto/criança.

Em termos de **valores institucionais**, apresenta-se como: “Um lugar de encontro, de acolhimento, de relação, confiança e de crescimento edificante” (PE, p. 4). Considerando estes valores, a organização socioeducativa apresenta uma missão formativa e evangelizadora. Segundo o Projeto Educativo (PE), esta IPSS oferece ainda uma educação integrada nos diversos contextos sociais e culturais do meio envolvente, baseada nos valores cristãos, como por exemplo: da Verdade, do Respeito, da Liberdade, da Justiça, da Caridade, da Amizade, da Beleza, da Alegria e do Amor (PE).

Por fim a IPSS, defende e promove uma educação integral onde seja, segundo o PE, valorizado o: (i) “Respeitar (...) e animar a originalidade e individualidade de cada um. Incentivar a participação da criança como agente ativo do seu processo de descoberta, desenvolvimento e aprendizagem.”; (ii) “Propor às crianças a experiência como forma privilegiada de aprendizagem e que favorece o encontro de cada um com a realidade e a sua diversidade.”; (iii) “Acolher na perspectiva de potenciar o crescimento e estimular o movimento interior para ir ao encontro, para querer conhecer. Estimular a criação de

relações autênticas entre o educador e a criança, e de relações fraternas entre todos os membros da comunidade escolar.” (PE, p. 2)

No PE é afirmado que a educação é feita com base nos seguintes pilares: **i) Participação ativa e inclusão; ii) Acolhimento e relação afetiva** e por fim **iii) Intencionalidade pedagógica.**

Na IPSS existem diferentes modelos de organização formal para trabalho pedagógico com equipas, promovidos pela direção: conselhos pedagógicos, toda a equipa de Educadoras (creche e pré-escolar); conselhos de creche, toda a equipa de Educadoras de creche; conselhos de pré-escolar, toda a equipa de Educadoras de pré-escolar; e conselhos de auxiliares. O Conselho de pré-escolar e de creche são compostos pelas Educadoras das respetivas valências e a responsabilidade de cada conselho está a cargo da respetiva coordenadora da valência. O conselho de auxiliares é um órgão que surge como resultado da valorização da componente pedagógica do papel das auxiliares da IPSS. É composto por todas as auxiliares da IPSS e por um elemento da direção, nomeado anualmente.

Além destes conselhos existe ainda uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), que é um recurso organizacional de apoio à aprendizagem e ao desenvolvimento, com uma estrutura e organização específicas, cujo principal objetivo é garantir um acolhimento efetivo de todas as crianças e suas famílias, promovendo as condições necessárias para o acesso de todos ao programa de desenvolvimento e às vivências proporcionadas na Creche e no Pré-escolar. Além da EMAEI existe o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA). Este tem como objetivo geral apoiar a inclusão de todas as crianças no grupo e nas rotinas e atividades da IPSS, através da divulgação e disponibilização de recursos e instrumentos de intervenção pedagógica. O CAA promove ainda a formação contínua da equipa educativa.

Esta IPSS **não apresenta um modelo pedagógico definido**, mas respeita **as opiniões e escolhas das crianças, estimulando o pensamento crítico** e a **curiosidade** das mesmas. No entanto, apesar de não terem um modelo pedagógico específico, apresentam uma

particularidade na sua atuação pedagógica, uma estratégia que envolve e que convida as famílias ao contexto educativo, dando-lhes um lugar concreto na instituição. Esta estratégia, apelidada de **tesouros**, apresenta-se como um meio privilegiado de encontro e concretização da união e complementaridade das famílias e da escola. Os tesouros vão ao encontro do tema do ano da escola, mas são individuais e são escolhidos pelas crianças e pelas suas famílias, com ajuda da equipa educativa se necessário. Parte do interesse da criança e é preparado em casa. A apresentação do mesmo é realizada com a família em sala, tornando-se num momento único de valorização da criança perante o grupo. Cada tesouro dá origem ao desenvolvimento do trabalho de sala, onde as atividades são escolhidas e pensadas pelo grupo de crianças (PE e PS).

Figura 1.



“A mãe da ML e a ML explicaram o seu tesouro aos amigos da sala. O tesouro consistiu em fazer pizzas para o almoço com as crianças da sala, porque é a comida preferida da ML.” (NC Nº 8, REGISTO Nº 94)

Nota: Registo fotográfico realizado por mim

Sendo uma experiência com impacto positivo, a organização afirma: “Este ano continuamos a tornar estes momentos únicos e próximos, as famílias vêm à escola partilhar os tesouros com todos” (PS, p. 4).

2.3 Equipa Educativa

2.3.1 Equipa Educativa do Contexto Educativo

Considerando a importância de todos os intervenientes da organização, importa apresentar os diferentes recursos humanos: Direção, coordenação geral, psicóloga (elemento fixo do EMAI), 10 Educadoras, 15 auxiliares de ação educativa, 1 auxiliar

polivalente, 1 cozinheira, 1 ajudante de cozinha, 2 funcionários administrativos, 1 porteiro, 2 empregados de limpeza, 1 professor de ginástica, 1 professor de música, 1 professor de inglês e 1 professor de karaté.

É uma equipa que trabalha como um só, mesmo que haja docentes de pré-escolar e de creche na IPSS é de valorizar a entreajuda e cooperação entre todos. Para uma melhor perceção encontra-se um organigrama em anexo (c.f. Anexo N)

2.3.2 Equipa Educativa da Sala AP

A sala AP, na qual concretizei a minha PPS II, é constituída por dois elementos, a Educadora de infância e a auxiliar de educação. Importa referir que, no final de outubro, houve uma troca de auxiliar.

Caracterizando a S, a educadora da sala, exerce funções na IPSS desde 2003 e está na faixa etária dos 40 anos. No primeiro ano em que trabalhou na IPSS foi Educadora polivalente. Após esse primeiro ano integrou a equipa de pré-escolar até aos dias de hoje. A L entrou na IPSS apenas em outubro, em substituição da auxiliar anterior, encontra-se na faixa etária dos 40 anos, e já trabalhava na área da infância como auxiliar de Creche. A partir das observações e vivências diárias com a equipa de sala, considero que apresentam uma dinâmica da equipa de sala muito tranquila. A tranquilidade é um aspeto que a S valoriza muito na sala. É visível uma postura de cooperação e de entreajuda, reforçando a perspetiva de Hohmann e Weikart (2011) que afirmam que o trabalho em equipa implica a existência de apoio e respeito mútuo. Este respeito mútuo é também muito visível nesta sala fazendo com que as decisões tomadas sejam feitas em prol do bem-estar das crianças da sala.

Corroborando a perspetiva de trabalho articulado, segundo o PE, a equipa de sala “é a estrutura central do funcionamento da escola. A Educadora e auxiliar garantem a concretização de um plano de sala ajustado às características e necessidades do grupo.” (PE, p. 32)

De acordo com a experiência vivida, é uma equipa educativa muito focada e centrada na criança.

2.4 As crianças da sala AP

A sala AP é constituída por 18 crianças, 9 raparigas e 9 rapazes. As idades destas 18 crianças oscilam entre os 3 anos e os 5 anos. 10 têm três anos, 5 têm quatro anos e 3 têm cinco anos. Todas as crianças da sala são de nacionalidade portuguesa conforme a tabela que se apresenta em anexo (c.f. anexo C).

É uma sala heterogénea ao nível das idades, “a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem” (Ministério da Educação, 2024, p. 4). Esta IPSS defende que no pré-escolar as salas heterogéneas em termos de idade são uma mais-valia para as crianças pois, tal como é afirmado pelo Ministério da Educação, cria-se assim um espaço para interações entre as diferentes idades, tal como se ilustra com a seguinte nota de campo:

“A MS e a AC estão a ensinar o TALV a dizer o nome da SL. Além do nome da SL tentam ensinar-lhe algumas palavras. O TALV diz algumas das palavras.” (N.C. Nº 1, REGISTO Nº 8)

Ainda relativamente ao grupo, de acordo com a informação obtida, oito crianças do grupo já integravam a sala AP. Ferreira (2004) considera estas crianças “veteranas” e que a sala é vista como um “habitus que lhe é próprio”. Outras das oito crianças fizeram o percurso dentro da IPSS, transitaram da creche e ingressaram na sala este ano (crianças do grupo dos três anos). As restantes duas crianças eram externas à IPSS, portanto integraram pela primeira vez uma OS. Para Ferreira (2004), as crianças novas do grupo são consideradas “caloiras” ou “novatas”.

No caso do TALV e da ML, as duas crianças que eram externas à IPSS, esta entrada no JI poderá colocá-los, segundo Ferreira (2004), numa posição de situação desconhecida/estranheza em relação: i) aos pares que os rodeiam, ii) aos adultos, iii) aos espaços e materiais (a sala tem uma organização diferente da organização do contexto familiar mesmo em relação aos tempos materiais e espaços). O facto de a maioria das crianças do grupo previamente integrarem a IPSS, fez com que a adaptação das crianças

fosse mais tranquila. A existência de um grupo de três anos grande, refletiu-se na necessidade da equipa educativa focar muito do seu apoio na organização da sala, na organização das crianças na mesma, a resolução de conflitos e os momentos de refeição e higiene.

Em termos de autonomia, o facto de existirem várias crianças de três anos, a dependência do adulto torna-se mais notória. Em conversa informal com a Educadora, compreendi que as crianças com quatro/cinco anos são pouco confiantes neles mesmos e que, na maioria das vezes, assumem que “não conseguem” ou “não sabem”. Isto significa que em termos de autoestima e iniciativa, são também um grupo que necessita do suporte e validação do adulto.

“A AR encontra-se a fazer um jogo.

“Madalena não consigo!” - diz a AR.

“Consegues querida, olha para aqui para a folha!” - respondi eu baixando-me

“Mas eu não consigo!” - volta a afirmar

“Consegues AR, confia em ti - a AR consegue- vês como consegues! Estou orgulhosa ar!”

A AR sorri e organiza as peças por cores.

“Olha Madalena!” - diz

“Olha, organizaste de uma certa forma, como é que fizeste?” - pergunto

“Por cores!” - afirma a AR.

Após isto a AR arruma o jogo e vai buscar um novo.” (NC Nº 2, REGISTO Nº 10)

Ao nível da higiene, apenas uma criança utiliza fralda e maioria das crianças são autónomas nas idas à casa de banho, lavagem das mãos e da boca. Existe uma criança que precisa de apoio porque ainda não controla os esfíncteres. Algumas crianças de três anos necessitam de apoio na lavagem das mãos ou na ida à casa de banho, mas no geral são crianças autónomas.

A Educadora mostrou-me ao longo da prática que os mesmos só necessitam de motivação pois são totalmente capazes de realizar o que pretendem. No entanto, existem quatro crianças que necessitam de um tempo individualizado com o adulto. O TO é uma criança

mais insegura e ansiosa, muito dependente da sua mãe, que nem sempre consegue encontrar o seu lugar nas brincadeiras de forma autónoma, o MP que precisa de acompanhamento para a aquisição de linguagem e na sua organização espacial e a AR que é uma criança que por não ser regular na frequência da escola, acaba por não ter muitas regras, necessitando de auxílio para se concentrar e realizar uma tarefa do início ao fim. AMS é uma criança que frustra com facilidade e quando é contrariada demonstra muita raiva e chora muito.

Apesar destas fragilidades, é um grupo empático e com gosto em ajudar:

“O MP deixou cair os jogos da prateleira. AML junta-se a ele e ajuda-o a arrumar os jogos.” (N.C. Nº3, REGISTO Nº 26)

Este grupo de crianças gosta muito de brincar, sendo uma das características mais evidentes. Em conversa informal com a Educadora, percebi que é **intencional o tempo largo dado ao brincar**, visto que a Educadora considera que através do brincar as crianças ganham uma consciência maior da ajuda, da paciência, do eu e do outro e da partilha. Na sala, a brincadeira é utilizada como forma de aprendizagem e de ganho de consciência sobre os valores mais importantes.

Ao nível da concentração, é um grupo que está a fazer as suas conquistas, gradualmente, sendo necessárias pequenas estratégias que estimulem essa competência. Nos momentos de grande grupo, a S sentiu a necessidade de marcar os lugares pois algumas crianças demonstravam uma grande dificuldade em concentrar-se. Consideramos que algumas crianças sentiam dificuldade em estar concentradas por um maior período de tempo devido à sua imaturidade.

Desde esta marcação senti muita diferença em algumas crianças como, por exemplo, na AR, que é uma criança que se distrai com facilidade e que ao dia de hoje já demonstra uma capacidade de concentração acrescida na roda. Esta marcação de lugares na roda mostrou ser uma estratégia significativa para este grupo de crianças.

A nível da comunicação existem várias crianças que conseguem expressar-se de forma verbal demonstrando os seus gostos e necessidades. Algumas crianças como o MP sentem dificuldades em comunicar de forma verbal e comunicam de forma não verbal apontando para o que querem. Tentamos, enquanto equipa de sala, que os mesmos digam por

palavras o que necessitam. Algumas crianças tentam ajudar mostrando como se dizem as palavras para tentarem compreender o que os mesmos querem. Outra criança que sente algumas dificuldades na fala é a AR. Troca o “C” e o “T”. A NR, por vezes, sente alguma dificuldade em encontrar o vocabulário adequado à situação pois é uma criança que fala inglês em casa devido à nacionalidade da sua mãe.

Nas conversas em grande grupo uma dificuldade visível é o tempo de espera. Esperar pela sua vez de falar é uma dificuldade sentida. A S e eu chegamos à conclusão de que as crianças mais novas são muito pequeninas e, por isso, é difícil saberem esperar. Os mais velhos já são capazes de esperar pela sua vez, mas com a presença de tantas crianças mais novas no grupo, sentem a necessidade de impor a sua voz para tentarem falar.

Em geral, são crianças estimuladas pela Educadora a intervir e a decidirem sobre a sua rotina diária antecipando os momentos da mesma. Os planeamentos são feitos em conjunto e todos começam agora a dar as suas ideias e vontades para o formular/desenvolver.

“As crianças escolheram que à tarde queriam ir para a biblioteca da nossa sala para ver livros. No restante tempo estiveram a brincar de forma livre até irmos lanchar.” (N.C N°7, REGISTO N° 79)

2.5 Famílias da Sala AP

As famílias da sala AP têm uma **presença forte e participativa**, cooperam e colaboram sempre que são solicitados. Todas as famílias são convocadas para a **abertura do tesouro**¹ do filho. São um grupo muito proativo que também se mostra disponível para ir à sala, quer para fazer atividades mais espontâneas quer para realizar atividades mais organizadas. Existe ainda um meio de comunicação que é um grupo de WhatsApp para partilha de informações mais gerais. São famílias assíduas e na sua maioria pontuais, de acordo com o Projeto Pedagógico de sala (PS).

¹Os tesouros são uma estratégia adotada pela IPSS para darem um lugar concreto à família na escola e é um momento de valorização da criança perante o grupo. Os tesouros exploram o tema do ano e são organizados, construídos e planeados em casa com as famílias das crianças e posteriormente são apresentados aos amigos da sala.

No que diz respeito às estruturas familiares, existem quatro crianças cujos pais apresentam responsabilidade parental partilhada e uma criança com estrutura familiar monoparental, na qual apenas a figura materna está presente na vida da criança. Segundo Mata e Pedro (2021), a família é constituída por pessoas significativas para a criança, que a ajudam a conhecer-se como um cidadão ativo, desempenhando um papel crucial de apoio aos desafios que os vários contextos lhe propõem. Esta apresenta-se como o contexto relacional mais próximo das crianças, como principal motivador e apoiante na construção de valores educativos. “A família constitui a primeira instância educativa do indivíduo. É o ambiente onde este desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis (...)” (Homem, 2002, citado por Pinto, 2024). Não existem duas famílias iguais e por isso é necessário compreender que existe diversidade em todas as famílias e que para o bem da criança é necessário abraçar todas as famílias e todos os contextos.

Na abordagem ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner, a família apresenta-se como um dos microssistemas da criança, ou seja, um ambiente onde a criança se insere ao longo do seu desenvolvimento (Bhering & Sarkis, 2009). Outro microssistema é a escola e por isso torna-se essencial que a família tenha um papel ativo e que haja uma boa parceria entre a escola-família, tal como se verifica nesta IPSS. É crucial que o educador desenvolva estratégias para o envolvimento das famílias que o mesmo deseja. Pinto (2004) afirma que os educadores deverão abraçar os contextos das famílias para que possam assim desenvolver estratégias adaptadas às mesmas: “A criança que vê a sua Educadora ou educador de mãos dadas com a sua família estará num ambiente mais saudável e mais seguro. Um ambiente em que pode confiar que vale a pena aprender.” (Mata & Pedro, 2021, pp. 6).

De acordo com Mata e Pedro (2021), a relação positiva entre profissionais de educação e encarregados de educação permite que ambos conheçam melhor a criança em diferentes vertentes sociais, passando a ter uma maior perceção das fragilidades, dos pontos fortes e a melhor forma para ultrapassar os desafios, garantindo um maior sucesso no seu processo de aprendizagem. Se necessário, marcam-se reuniões onde são definidas

estratégias para um melhor desenvolvimento da criança em questão. A Educadora cooperante faz questão de realizar uma reunião individual com todas as famílias no início do ano, de maneira a conhecer e ou aprofundar cada contexto familiar de cada criança da sala. No que diz respeito à minha relação com cada família, fui criando logo de início, com contacto direto com as mesmas em momentos como o acolhimento e nas aberturas dos tesouros.

2.6 Ambiente Educativo

“O ambiente educativo como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Silva et al., 2016, p. 6).

2.6.1 Espaço e Materiais da AP

No que diz respeito ao ambiente, é uma sala muito tranquila e harmoniosa. Tem quatro grandes janelas por onde entra a luz natural. Um espaço que transmite segurança e acolhimento. Segundo Battini (1982), citado por Forneiro (s.d), a sala de atividades deverá ser envolvente e transmitir segurança. Por esta razão os educadores não devem menosprezar a organização da sala, mas deverão, como já foi referido acima, ver a sala como um espaço onde a criança aprende, se sente bem e se desenvolve. É uma sala onde a organização da mesma é ajustável às necessidades do grupo e das atividades. Através do espaço é possível proporcionar experiências e oportunidades de qualidade para que se potenciem momentos de crescimento e formação das crianças.

Para uma melhor perceção do espaço e da organização da sala AP apresento em anexo uma planta da sala (c.f. anexo E) e registos fotográficos que ilustrem a realidade (c.f. anexo F). A Sala AP tem oito áreas. A Educadora optou por, como estratégia de organização dos grupos nas áreas, colocar em cada espaço o número de crianças permitidas através da utilização de círculos para que as crianças de forma autónoma pudessem compreender quando poderiam ir para cada área brincar. (c.f. anexo D).

No que diz respeito aos materiais, as crianças podem utilizá-los de forma autónoma, sendo as principais preferências: plasticina, legos, animais, carros, comboios, tintas, jogos e livros.

2.6.2 Organização da Rotina da sala AP

A rotina de sala deve ser planeada e organizada pelo educador em função do grupo de crianças e os ritmos de cada um, dando-lhes oportunidade para participarem na construção da mesma (Pereira, Brito & Mata, 2013). É difícil definir uma rotina tipo que abranja todos os grupo de pré-escolar que se encontram nesta fase de desenvolvimento. Silva et al. (2016) definem que

“O tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade (...), existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica (...) intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo liberdade de propor modificações. “(Silva et al., 2016, pp. 27).

Na rotina da sala é uma rotina previsível, mas flexível. As crianças desta sala demonstram estar apropriadas da mesma e seguras ao longo do dia. Segundo Folque e Bettencourt (2018), a rotina é “fonte de segurança” pois a regularidade de acontecimentos na vida da criança permite que a mesma consiga prever os *timings* do seu dia-a-dia. Uma rotina previsível, mas flexível, promove o desenvolvimento de autonomia, segurança e iniciativa por parte da criança, facilitando as transições entre os diferentes momentos do dia. Para que a rotina seja bem aceite pelas crianças, é fundamental que seja estruturada de acordo com as características do grupo, de modo que as crianças se sintam envolvidas no processo.

A rotina da sala centra-se muito em tempos de brincadeira e de interação entre pares e adulto criança. Apresento, com base na observação direta, um dia tipo:

Tabela 1.

Rotina da Sala AP

Momento da Rotina	Horas	Nota de Campo
Acolhimento (no jardim)	08h-09:30h	“As crianças vão chegando ao jardim. À medida que chegam a S recebe-as com um abraço ou um beijinho. As crianças permanecem a brincar no jardim até irem para a sala.” (N.C. Nº4, REGISTO Nº 35)
Roda/ Lanche da manhã	09:30h-10h	“O prato das maçãs está a passar e o JP diz: “As maçãs são muitas boas!” A S eu sorrimos e o prato continua a passar.” (N.C. Nº4, REGISTO Nº 37)
Brincar e Atividades	10h-11:30h (3 anos) 10h-12h (4 e 5 anos)	“A AR abre as áreas da sala e chama os amigos da sala para irem brincar”(N.C. Nº6, REGISTO Nº 76)
Almoço /Sesta (3 anos) Jardim /Almoço (4 e 5 anos)	11:30h-12h/12:15h 12:15h/12:30h- 14:30h 12h-12:25h 12:30h-13:30h	“As crianças dos 3 anos desceram para ir almoçar com a L (auxiliar). A S pede que as crianças dos 4 e 5 anos vão ler um livro para a biblioteca.” (N.C. Nº2, REGISTO Nº 14) “O TO aproximou-se de mim para ir lavar as mãos para depois ir almoçar. O TM fica à espera dele à porta da casa de banho para ir com ele sentar-se à mesa.”(N.C. Nº9, REGISTO Nº 104)
Jardim	13:30h/14h- 14:30h/15h	“As crianças estão a brincar livremente pelo jardim. A S chama para irmos para a sala.” (N.C. Nº4, REGISTO Nº 38)
Leitura de uma História/Brincar/ Atividades	15h-16h	“Li a história que o JP trouxe de casa, “O ladrão das folhas”. Comecei por cantar a música para a concentração das crianças. No fim partilhámos o que gostámos mais deste livro. O MP, após a leitura esteve a recontá-la na área da biblioteca dando ênfase às palavras que eu mesma dei.” (N.C. Nº14, REGISTO Nº 150) “À tarde estivemos a fazer uma prova cega de vários alimentos porque uma criança queria descobrir o doce, o salgado. Decidimos colocar limão, açúcar, sal e café em pó. As crianças experimentavam todos os alimentos vendados e diziam o que era (doce, salgado, amargo ou ácido)” (N.C. Nº6, REGISTO Nº 73)
Lanche	16h	“Comecei a chamar as crianças para descer para irmos lanche. Foram descendo em pares à medida que eu chamava com recurso a uma história.” (N.C. Nº2, REGISTO Nº 20) “Na hora do lanche o TM, o TALBQ, o DB e o TALMD escolheram ficar juntos na mesa.” (N.C. Nº6, REGISTO Nº71)

Nota: Tabela elaborada por M^a Madalena Câmara

A rotina desta sala começa com o acolhimento no jardim, onde as crianças são recebidas de forma calorosa pelos membros da equipa educativa. Este momento marca a transição família-escola sendo geralmente um momento tranquilo. A maioria das crianças já vive este momento com tranquilidade, embora algumas exceções que ainda estão a fazer este caminho. Por volta das 09:30h, chamamos as crianças, que interrompem as brincadeiras e se sentam no banco azul à espera dos amigos.

“As crianças sentam-se no banco azul à espera de que todos da sala cheguem do jardim. Quando estavam todos começamos a subir para a sala.” (N.C. Nº 10, REGISTO Nº 104)

Por volta das 09:30h/10h, as crianças sentam-se na sala e conversamos um pouco na roda. Nesta parte da manhã, duas crianças são escolhidas para irem buscar o lanche da manhã: uma é escolhida por nós e a outra é escolhida pela primeira criança escolhida. Este momento já é realizado de forma autónoma, e as crianças já sabem o que devem fazer: ir buscar o saco da fruta que se encontra na nossa sala, levar o papel à cozinha para entregar às duas cozinheiras e trazer dois pratos para cima. Depois de cortarmos a fruta, os pratos são passados de criança para criança, sendo que cada uma retira fruta do prato e passa o prato para o amigo do lado. A maioria do grupo já sabe esperar pela sua vez e não se levanta para ir buscar fruta. As crianças são livres de escolher se querem comer ou não este lanche da manhã. Durante este momento, também se marcam as presenças e escreve-se a data. Nesta altura do ano, apenas as crianças mais velhas é que podem ir escrever a data e contar quantos rapazes e raparigas é que estão na sala.

“Hoje a NR marcou as presenças e fez a data no quadro. Na contagem das raparigas e rapazes reparou que eram “iguais”.” (N.C. Nº 2, REGISTO Nº 12)

Após o lanche da manhã, por regra, a criança do tesouro senta-se numa cadeira para abrir as áreas da sala e chamar os amigos para irem brincar. Este momento promove a autonomia e o poder de escolha de cada criança, permitindo que cada criança escolha a área para onde deseja ir brincar. As crianças já conhecem as regras de cada área e o número de crianças que podem permitido por área. Enquanto futura Educadora, considero

essencial proporcionar este espaço e tempo para a brincadeira, permitindo que as crianças decidam as suas atividades. A S, reforça que cada criança é livre de escolher e demonstra valorizar muito estes momentos de brincadeira, privilegiando os mesmos durante o dia.

“Algumas crianças estiveram a fazer umas pinturas para uma atividade e as restantes estiveram a brincar livremente pela sala nas diferentes áreas.” (N.C. Nº 9, **REGISTO Nº 102**)

Por volta das 11:25h, pede-se às crianças de três anos e às que ainda dormem, que arrumarem o que estão a fazer. A L ajuda-as a colocar o babete e, quando já estão todas prontas, formam um comboio para descerem para o jardim e posteriormente para o refeitório para irem almoçar. As crianças de quatro e cinco anos permanecem na sala e continuam a brincar. Durante a implementação do projeto, este momento foi aproveitado para o para realizar as atividades escolhidas pelo grupo. Contudo, caso o grupo se mostre cansado, optamos por deixá-los brincar e adiamos a realização das atividades para outro momento ou dia. A flexibilidade na rotina defendida por Post e Hohmann (2011), é evidente quando optamos por adiar atividades caso estes sinais de cansaço sejam visíveis no grupo.

“Colocámos uma música enquanto a L colocava os babetes para as crianças de 3 anos descerem para o almoço. As crianças dançavam e fizemos um jogo do “Congela”. Cada vez que a música dizia “congela” as crianças tinham de parar na posição que estavam.” (N.C. Nº6, **REGSITO Nº 72**)

Antes do almoço dos quatro e cinco anos, é lhes dada a oportunidade de irem brincar para o jardim, enquanto as auxiliares de ação educativa realizam os momentos de higiene e de preparação para a sesta das crianças que dormem. Por volta das 12:25h, as crianças são chamadas para lavar as mãos e dirigir-se ao refeitório. Algumas crianças necessitam de ajuda por parte do adulto, como por exemplo o TO, para escolher o lugar onde se sentam. Após a hora do almoço, as crianças regressam ao jardim para brincar livremente. Por volta das 15h, voltamos à sala e, por norma, lemos uma história. Algumas crianças, como o JP, gostam de trazer livros de casa para contarmos, e nesses casos optamos por ler o livro trazido pela criança. A S planeia este momento de leitura de histórias de diferentes formas,

recorrendo a sombras chinesas, indutores, vídeos, entre outras estratégias. Após a leitura da história, uma criança, normalmente a do tesouro, volta a escolher que áreas quer abrir e chama os amigos para brincar. Neste momento, são realizadas atividades ao mesmo tempo que as crianças brincam de forma livre pela sala. Para a realização das mesmas, ao serem abertas as áreas uma mesa ou o espaço onde irá decorrer a atividade é aberto e as crianças decidem quando querem ir realizar a atividade. Enquanto futura Educadora, quero adotar esta estratégia porque acredito que ajuda as crianças a organizarem se melhor. Ao longo do estágio estou a conseguir observar que as crianças, a seu tempo, escolhem ir fazer a atividade e que esta estratégia melhora a dinâmica de grupo e da organização em sala.

“Chegamos à sala e a S colocou um vídeo no computador com a história “a Largartinha muito comilona” de Eric Carle” (N.C. Nº 5, REGISTO Nº 61)

Às 15:50h, pede-se às crianças que arrumem a sala e se sentem na roda, pois de seguida descem para lanchar. Uma prática adotada pela S e pela equipa educativa neste momento é introduzir todos os dias uma dinâmica nova para as crianças descerem a pares, como por exemplo o jogo do “Rei Manda” ou “Seu eu fosse um peixinho e soubesse nadar”. As crianças disfrutam muito deste momento e aguardam com atenção a sua vez de serem chamadas. Muitas das vezes, permitimos que sejam as próprias a escolher o jogo que querem fazer e até comandá-lo.

“Comecei a chamar as crianças para descer para imos lanchar. Foram descendo em pares à medida que eu chamava com recurso a uma história.” (N.C. Nº 2, REGISTO Nº 20)

Depois do lanche, as crianças vão para o jardim brincar.

“Após a festa de anos da SL, do lanche e de algum tempo de brincadeira na sala AP descemos para o jardim. As crianças do grupo levaram os brinquedos que trouxeram de casa para o jardim.” (N.C. Nº3, REGISTO Nº 32)

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| | ' ' | | | ' ' |

3.1 Intenções Educativas para a Ação

A definição das Intenções Educativas para Ação surge da necessidade de compreender a finalidade e sentido dos processos educacionais, ou seja, representa o propósito que direciona a ação educativa da prática. Segundo Silva et al (2016), “Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar.” (Silva et al., 2016, p. 13).

Neste sentido, seguindo esta linha de pensamento, este capítulo servirá para apresentar as minhas intenções educativas para com as crianças, as intenções educativas para com as famílias e, por fim, para com a equipa educativa, tendo como suporte as OCEPE e a Carta de Princípios da APEI (2011), para me ajudar a refletir sobre as minhas intenções.

3.1.1 Intenções Educativas com as Crianças

Um dos meus grandes pilares para a prática é ter sempre respeito pelas crianças, lembrando-me sempre dos direitos de cada um como sujeitos ativos. Dei por mim enquanto estagiária a pensar, se as crianças não são envolvidas e vistas como sujeitos ativos, a prática educativa deixa de ter um sentido. Com este pensamento e após reflexão, cheguei à minha primeira Intenção Educativa: **i) Respeitar todas as crianças, privilegiando sempre as suas vontades e direitos.** Na Assembleia Geral das Nações Unidas que ocorreu a 1959, foi definido que o interesse superior da criança deve ser o princípio que rege a educação da mesma. Nesta prática, através da criação de laços com as crianças comecei sempre por entender as particularidades de cada uma, para que assim pudesse respeitar sempre as suas vontades. Para que houvesse este respeito, através da leitura de vários autores, compreendi que é necessário compreender os ritmos de cada criança para que assim pudesse atender às suas necessidades, promovendo o seu desenvolvimento como um todo e de forma holística.

A autora Tomás (2017) refere que para :

“Considerar a criança como ator social competente, como sujeito de direitos, requer pensar em práticas pedagógicas, educativas, sociais, culturais e éticas condizentes com tais conceções, o que implica combater visões pré-determinadas e universais de

criança e infância que se traduzem na estandardização das práticas educativas, mesmo que os discursos sejam contrários.” (Tomás, 2017, p. 16).

A autora afirma aqui um dos pontos que fundamentou esta minha primeira intenção, nomeadamente a questão de a criança ser vista como ator social competente e isto tem como base o respeito pela criança. Ouvi-la atentamente, respeitando-a, tornou-se assim uma das minhas intenções diárias e constantes.

Para que a primeira Intenção Educativa tivesse efeito, senti a necessidade de criar como segunda Intenção Educativa, uma ação que assentasse na relação afetiva com as crianças porque sem relação não teria forma de conhecer as vontades de cada uma das crianças e não seria possível ficar próxima de cada uma. Com isto surgiu a importância de: **ii) Estabelecer uma relação de afetividade, proximidade e confiança com as crianças.**

O processo de construção de relações de afetividade, proximidade e confiança com as crianças foi um dos pontos mais cruciais para o início desta prática. Desde o início da prática consegui construir boas relações com as crianças, sendo que estas acolheram-me desde o início de forma muito positiva. Segundo Portugal (2000), o nono princípio assenta na construção de segurança ensinando a confiança. No fundo, a autora explica que é de extrema importância haver uma relação de confiança e de segurança entre o educador e a criança para que esta consiga aprender e desenvolver-se. Se a criança estiver perante um adulto que satisfaz as suas necessidades e que lhe transmite apoio e carinho, sentirá que está perante um cenário seguro. Ao longo da prática a minha intenção foi tornar-me neste adulto atento, abrindo sempre espaço para melhorias e adaptações a cada uma das crianças. Após o primeiro mês de PPSII todas as crianças da sala consideraram-me um adulto de referência no dia a dia, recorrendo a mim quando existia a necessidade de satisfação de algo da sua parte. Esta relação foi fundamental para que houvesse a criação de um ambiente estável para as crianças, onde as mesmas se sentiam à vontade para explorar, experimentar e expressar-se de forma livre com a segurança de que eu estaria lá para as amparar em caso de necessidade e por outro lado desafiá-las a conhecer o mundo que as rodeia. No seguimento da intencionalidade do respeito pela criança e do estabelecimento de relações afetivas, apresento a minha terceira Intenção: **iii) Apoiar e estimular de forma positiva a brincadeira das crianças.**

A equipa da sala prioriza muito o brincar e o descobrir/aprender através do brincar e, ao observar esta prática e as suas vantagens, fez-me sentido definir uma intenção que refletisse o meu papel enquanto incentivadora e estimuladora de momentos de brincadeira: “Brincar é um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem.” (Silva et al., 2016, p. 12). Ao longo da prática procurei adotar uma postura de observadora e de incentivadora de momentos destes momentos, respeitando sempre a brincadeira das crianças e não sendo intrusiva.

“No final, quando os pais saem da sala, o TALBG começa a chorar. Sento-o ao meu colo até se acalmar explicando-lhe que o pai e a mãe foram trabalhar, mas que vinham já buscar o TALBG.” (Excerto da N.C. Nº 13, REGISTO Nº 147)

“A SL chama-me e diz:

“-Olha Madalena - apontando para o bebé- tem um grande dói-dói!”

“Então querida? O teu bebé tem um dói-dói onde?” - perguntei sentando-me na casinha com ela.

“És a médica do bebé!” - diz a SL dando-me o bebé para a mão

“Ah sou a médica, boa! Gosto muito de ser médica! Então conte-me lá o que é que aconteceu?” - pergunto eu agarrando na mala de médico.

“O Bebé caiu!” - afirma a SL

“A sério? Coitadinho, é a mãe do bebé?” - pergunto

“Sim” - responde a SL a sorrir

A LR junta-se a nós e diz

“Agora sou eu a médica!”

“Olha, acho uma ótima ideia, até tens aqui uns óculos ótimos para médica! SL podemos entregar o bebé a esta médica?” - pergunto eu a sorrir

“Sim!” - responde a SL

“Está doente!” - diz a LR com um termómetro a brincar.

Ambas acabam por ficar a brincar.

(N.C. Nº 2, REGISTO Nº 11)

3.1.2 Intenções Educativas com as Famílias

Para Félix (1994), citado por Pereira, 2008, (citado por Picanço, 2012, pp. 81): “A Família é, o primeiro e o mais marcante espaço de realização, desenvolvimento e consolidação da personalidade humana, onde o indivíduo se afirma como pessoa (...)”. Com isto, é possível afirmar que a família é um dos pilares do desenvolvimento da criança.

A primeira e principal intenção para com as famílias das crianças da sala AP foi ser capaz de: **i) Respeitar a família das crianças, fomentando uma relação positiva com base na disponibilidade e confiança.** Ao assumirmos como base que as famílias desempenham um papel fundamental e central na educação dos seus filhos, senti a necessidade de estabelecer uma relação de respeito com as famílias das crianças. Comecei por colocar uma Carta de Apresentação (c.f. Anexo G) à entrada da sala para que os pais pudessem compreender quem sou e o propósito desta PPSII. Segundo Silva et al, (2016) “Os pais/famílias, enquanto primeiros e principais responsáveis pela educação das crianças, têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (Silva et al, 2016, pp. 29). Ao longo da PPSII demonstrei-me sempre disponível para receber as dúvidas e inquietações dos familiares das crianças. Ainda neste âmbito relacional, a realização do Portfólio da criança proporcionou-me estabelecer uma relação próxima com os pais da NR.

A segunda intenção estabelecida e desenvolvida com as famílias é **ii) Envolver a família e promover a sua participação nos projetos de sala.** Tornou-se claro para mim que a relação escola-família é fundamental para o desenvolvimento do sentimento de segurança das crianças. Segundo Pinto (2024) é fundamental que os agentes educativos abracem todos os contextos e que os envolvam no processo de aprendizagem das crianças. Ao longo do estágio procurei dar a conhecer todas as atividades desenvolvidas com as crianças, fossem estas em conjunto com a equipa educativa ou promovidas e planeadas por mim. A Equipa educativa da sala AP estabelece uma relação próxima com todas as famílias das crianças integrantes da mesma e isso foi um bom passo para que esta envolvimento nas atividades fosse concretizada.

3.1.3. Intenções Educativas com a Equipa Educativa

Em relação às Intenções Educativas com a equipa educativa a primeira assentou no seguinte: i) **Fomentar uma relação de respeito mútuo e partilha de saberes entre os membros da equipa educativa de sala.** Segundo Silva et al. (2016), “A participação dos vários elementos da equipa da sala (...) permite que haja articulação e coerência entre práticas no processo educativo” (Silva et al., 2016, pp. 19). Esta participação dos vários elementos da equipa é bastante visível sendo que a S demonstra que para a mesma esta envolvimento de todos os elementos torna-se fulcral para uma boa vivência de sala, planeando sempre em conjunto com a equipa educativa. A partilha de saberes ao longo do estágio foi fulcral para o meu desenvolvimento enquanto profissional. A maneira que encontrei de partilhar os meus saberes foi enviar sempre os documentos que redigi para a Educadora cooperante e para a auxiliar. Ambas foram dando feedback sobre os mesmos apresentando-me críticas construtivas que recebi com toda a abertura.

A segunda Intenção Educativa definida foi ii) **Participar nas decisões tomadas em conjunto e colaborar nas diferentes situações.** Como foi acima exposto e na caracterização da equipa da sala, as decisões são tomadas sempre em conjunto ou então a S apresenta uma decisão e expõe-nos o porquê da tomada na mesma. A Educadora cooperante S, eu e a auxiliar L conversamos sobre decisões tomadas. Ilustra-se como decisão difícil, mas necessária ao bem estar da criança, a tomada de decisão por parte da Educadora cooperante S, a sinalização de duas crianças para a EMAEI. Esta partilha e reflexão conjunta ajudou a Educadora a partilhar preocupações e identificação conjunta de sinais de alerta, procedendo ao encaminhamento necessário.

Na sala AP todos os dias houve uma margem para aprendizagens novas, sempre que existiam dúvidas sobre algum tema recorri à Educadora cooperante S para que juntas conseguíssemos descobrir uma solução em conjunto. A Educadora cooperante S encontrou-se sempre disponível para dar-me o acompanhamento necessário e dar-me a liberdade necessária para, com autonomia, aprender a resolver as situações do dia-a-dia.

3.1.3 Intenções Educativas com a Comunidade Envolvente

Ao ler o projeto educativo e ao realizar a caracterização de meio envolvente, compreendi que o meio que envolve esta IPSS é muito rico e diversificado, sendo que é constituído por vários recursos como Jardins (como o Jardim da Estrela, o Jardim 9 de Abril e o Jardim Nuno Álvares), a Junta de freguesia da Estrela (Biblioteca), Igrejas (a Igreja de Santos), Museus (como o Museu das marionetas, Museu dos correios e o Museu de arte antiga), restaurantes, lojas e supermercados, Polícia, entre outros. Senti, por isso, a necessidade de **i) Explorar o meio envolvente com as crianças, dando-lhes a conhecer o que as rodeia.**

Silva et al (2016) defendem que para a criação de um ambiente inclusivo para todas as crianças é necessário que exista uma rentabilização dos recursos da comunidade e uma ligação própria com a comunidade e as pessoas que nela habitam.

A realização de atividades que englobassem idas à comunidade escolar, como por exemplo a ida ao supermercado, o cantar “as janeiras” à comunidade, celebração do dia de são martinho no átrio da igreja e as idas à reciclagem foram momentos que proporcionaram às crianças a oportunidade de explorarem o meio envolvente da escola.

3.2 Concretização das intenções educativas para a ação e o processo de intervenção da PPS II

Em relação ao cumprimento das minhas intenções com as crianças, concluo que consegui cumpri-las como o desejado e proposto por mim. Todas as crianças da sala começaram a ver-me como um adulto de referência o que transmite o cumprimento da criação da relação afetuosa com todas as crianças que integram o grupo e procurei sempre incentivar e estimular a brincadeira e respeitar sempre cada criança.

Considero que com as famílias poderia ter incentivado uma maior participação das mesmas no projeto desenvolvido, não obstante disto considero que consegui estabelecer com todas as famílias uma relação de confiança, disponibilidade e de respeito, em momentos como abertura de tesouros, acolhimento, atividades em sala ou em alguns momentos de saída.

Com a equipa educativa, a forma como estas intenções foram cumpridas ultrapassaram o expectável. Com ambos os membros da equipa estabeleci uma relação profissional e pessoal muito positiva e houve uma atitude colaborativa de todas, tomando consciência que só assim conseguiríamos oferecer uma educação de qualidade às crianças do grupo. Por fim, as intenções definidas para o meio envolvente poderiam ter sido mais exploradas mas, considero que em conjunto com a equipa educativa conseguimos proporcionar alguns momentos de conexão com o meio envolvente e com a comunidade.

4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM PRÉ- ESCOLAR

| ' ' | | ' ' |

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

Desde o momento que integrei o grupo onde desenvolvi a minha prática profissional supervisionada constatei que a Educadora cooperante assenta a sua prática pedagógica sob o ato de brincar. Nas nossas primeiras conversas informais, percebi que defende que a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento das crianças.

Através das minhas observações e registos, pude constatar que as crianças da sala, adquirem valores essenciais para o seu desenvolvimento através dos momentos de brincadeira que lhes são proporcionados ao longo do dia.

“A MS e a NR estão a brincar e estão a tentar arranjar uma solução para o sol voltar.

“Liga para os bombeiros, eles podem ajudar” - afirma a MS

“Ta bem. Estou bombeiros, podem trazer o sol? - diz a NR com um telemóvel de brincar no ouvido- eles já vêm aí!”

“Mas o sol não está a voltar... liga para a polícia!”

“Estou polícia? Podem trazer o sol?” não? Ok” - responde a NR

“Hmmm não sei, a polícia não pode...”- afirma a MS

“Um avião!” - diz a NR a apontar para o céu- Avião não conseguem!”

“Então liga ao médico e aos bombeiros!”- diz a MS a apontar para o telemóvel

“Boa, olha já está” – diz a NR a sorrir.” (N.C. Nº 10, REGISTO Nº 109)

“A MS e a LR estão na casinha a brincar com a nova caixa registadora.

A MS trabalha no supermercado e vai dizendo os diferentes “preços” à LR.

“Isto é para o jantar na casa” - diz a LR

“Hmmm isto custa 2” - responde a MS

A conversa acaba com a LR a levar as coisas para a mesa da casinha e começar a cozinhar o “jantar”. (N.C. Nº8, REGISTO Nº 89)

Com estes registos e diversas observações realizadas, o papel do adulto como promotor de aprendizagem através da brincadeira foi um tema que me despertou interesse, uma vez que para as crianças os momentos de brincadeira são oportunidades únicas de aprendizagem. Neste sentido, considerei pertinente aprofundar conhecimento nesta área específica – o brincar-, definindo a minha temática de investigação, que se intitula de: **“Vamos brincar?: o papel do adulto como promotor da aprendizagem através da brincadeira.”**.

Deste modo, e dada a importância atribuída ao brincar, apresento como objetivos de investigação: **i) Compreender a importância do brincar na promoção do desenvolvimento e aprendizagem da criança; ii) Caracterizar as concepções dos adultos sobre a atividade do brincar e iii) Compreender o papel do adulto na promoção da brincadeira.**

4.2. Revisão de literatura

4.2.1. O brincar na primeira infância: concepções

Silva et al. (2016) destacam que brincar é a atividade mais natural que surge da sua própria iniciativa e que, durante o brincar, a criança apropria-se de conceitos que lhe permitem dar sentido ao meio envolvente. Kishimoto (2010) acrescenta ainda que o brincar é a atividade principal do dia da criança, um momento em que pode tomar decisões, expressar sentimentos através de diferentes linguagens, conhecer-se a si mesma e ao mundo ao seu redor, incluindo os seus pares e adultos. Nesta interação, manifesta a sua individualidade e identidade, utilizando o seu corpo e movimentos para explorar o mundo e o seu imaginário. Goldstein (2012) reforça esta ideia, afirmando que o brincar funciona como as lentes pelas quais a criança experimenta o seu mundo e o mundo dos outros. Neste sentido, considerando os diferentes autores, é no ato de brincar que as crianças imaginam, criam situações e aprendem com as mesmas.

Completando esta conceção sobre o brincar, Ferland (2006, citado por Silva & Sarmiento, 2017), descreve a brincadeira como a linguagem primária da criança, onde esta solta o seu mundo interior, as suas emoções e sentimentos, um fenómeno permanente e

complexo, que faz parte da vivência natural da criança e pode ser o ponto de partida de um processo que visa dar sentido às diferentes experiências de forma evolutiva. (Onofre 1997, citado por Silva & Sarmiento, 2017).

Kishimoto (2010) enfatiza que este ato – o de brincar - é um meio de comunicação e um veículo essencial para a aprendizagem e desenvolvimento. Através da brincadeira, a criança pensa e aproveita a sua liberdade para não só adquirir conhecimento como reconhecer e compreender diferentes pessoas, culturas e a natureza. Neste processo a criança assume um papel ativo pois torna-se dominadora do seu poder de escolha, decidindo ao que quer brincar, como vai brincar, com quem e que materiais utilizará. Esta autonomia assegura-lhe o controlo sobre o desenrolar desse momento (Silva & Sarmiento, 2017; Silva et al., 2016).

“Brincar é imaginar e criar, (...), na medida em que a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade, (...) e adapta-a aos seus desejos.” (Ferland (2006, citado por Silva & Sarmiento, 2017, p. 41). Assim, a brincadeira é onde a criança explora a sua criatividade e imaginação, com as suas regras e imposição de limites. A brincadeira, enquanto atividade livre, espontânea e da iniciativa da criança, transporta sentimentos de prazer (Kishimoto, 2010; Silva, 2023 e Silva et al., 2016), na medida em que envolve elementos de novidade e desafio, incentivando a criança a superar-se (Ferland, 2006, citado por Silva & Sarmiento, 2017).

Importa, nesta descrição do brincar, sublinhar que este momento não é associado à facilidade, mas sim encarado como um momento onde são investidos esforço e energia por parte da criança, um tempo desafiante, prazeroso e enriquecedor. Kishimoto (2010) e Ferland (2006 citado por Silva & Sarmiento, 2017) alertam para o facto de que, se a criança não sentir prazer no momento da brincadeira que está a realizar, esse momento não é brincar, mas sim um “mero exercício” ou até mesmo uma obrigação.

Deste modo, torna-se essencial compreender o brincar como um elemento que acompanha o crescimento da criança. Embora, inicialmente, não tenha objetivo educativo pré-

definido, ao longo do crescimento da criança, vai-se estruturando de acordo as suas capacidades e necessidades, acompanhando as diferentes etapas de desenvolvimento.

Em síntese, o conceito de brincar é a atividade mais natural e principal do dia a dia da criança (Silva et al., 2016 e Kishimoto, 2010). É ainda uma forma de comunicação, sendo assim vista por Feerland (2006, citado por Silva & Sarmento, 2017), como a linguagem primária da criança. O brincar apresenta-se ainda como uma forma de autoconhecimento, pois através do brincar a criança consegue conhecer, explorar o seu mundo e o mundo que a rodeia (Goldstein, 2012). Kishimoto (2010) defende ainda que o brincar é uma forma de comunicação e desenvolvimento da autonomia da criança. Por fim, apresenta-se como uma forma de imaginação e criatividade, sendo que a criança é livre neste ato de escolher qual os caminhos a seguir.

4.2.2 A brincadeira enquanto atividade promotora do desenvolvimento e aprendizagem da criança

O brincar é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, influenciando as diversas áreas do seu crescimento. Goldstein (2012) e Kishimoto (2010) afirmam que o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional das crianças e dos jovens. De acordo com Silva et al., (2016), “Brincar é um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem.” (p. 12). Assim, o brincar não deve ser visto como parte independente do processo educativo, mas sim como parte integrante do desenvolvimento holístico da criança.

Segundo Silva et al. (2016), o brincar permite a articulação das diferentes áreas de aprendizagem, como a linguagem oral, a matemática e as ciências, sendo a atividade mais pura que parte da criança e reflete o seu desenvolvimento integral. O brincar é uma atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem, que é caracterizada pelo envolvimento da criança, Podendo assim constatar que não existe uma

barreira de oposição entre a brincadeira e a aprendizagem das diferentes áreas de conteúdo, mas sim uma complementaridade e continuidade.

Ferland (2006, citado por Silva & Sarmiento, 2017) sublinha que a brincadeira é essencial no desenvolvimento infantil, permitindo à criança explorar o mundo ao seu ritmo, aprendendo a interagir com os outros e a expressar as suas emoções. No entanto, o autor alerta a falta de reconhecimento do verdadeiro valor do brincar, pela sociedade. Na sua ótica a sociedade, com a visão reduzida que tem sobre as potencialidades deste ato de brincar, priva muitas crianças deste direito fundamental, o que impacta negativamente o seu desenvolvimento global.

Kishimoto (2010) defende que a brincadeira proporciona experiências que promovem não só o seu desenvolvimento cognitivo, mas também emocional, social e motor. Através do brincar, a criança aprende a resolver problemas, desenvolve a criatividade, fortalece a sua autonomia e a constrói relações interpessoais. Goldstein (2012) acrescenta que o brincar contribui para a estabilidade emocional da criança uma vez que reduz o medo, a ansiedade, o stress e a irritabilidade ao mesmo tempo que promove alegria, intimidade e autoestima.

Além disso, a brincadeira favorece a construção da identidade da criança, proporcionando-lhe oportunidades para experimentar diferentes papéis, explorar o ambiente e expressar-se livremente. Durante este processo, a criança desenvolve competências fundamentais para a vida, como a cooperação, a comunicação e a resolução de conflitos. Sutton-Smith (1997, citado por Goldstein, 2012) reforça que, através do brincar, são desenvolvidas bases neurológicas que irão permitir à criança ter capacidades de resolução de problemas, desenvolvimento da linguagem e criatividade, bem como aprendizagem sobre como relacionar-se com o outro.

A brincadeira em si promove simultaneamente o desenvolvimento da autonomia, na medida em que a criança, pode escolher e tomar decisões sobre a brincadeira, ganhando consciência da sua responsabilidade pelo bem estar e segurança (Silva et al., 2016). Esta capacidade de escolha e decisão, transita para outros contextos da sua vida, que não só o

contexto de jardim de infância, influenciando a criança a enfrentar diferentes situações da sua vida.

Importa referir, enquanto momento potenciador do desenvolvimento da criança que, a brincadeira está integrada nos domínios definidos pelas OCEPE, sendo considerada como meio essencial para o desenvolvimento holístico da criança. No âmbito da formação pessoal e social, a criança desenvolve vários valores como a autoestima, a autonomia, o conhecimento de si mesma e dos outros através do brincar. Na área do desenvolvimento motor, enquanto espaço privilegiado onde a criança pode explorar e criar livremente diferentes movimentos e desafiar-se a correr riscos controlados promovendo a sua autonomia e responsabilidade pela segurança. Na área do conhecimento do mundo pelas múltiplas descobertas e aprendizagens que realiza sobre si e o mundo que a rodeia (Silva et al., 2016).

No contexto de brincadeira em grupo a criança é convidada a interagir com os seus pares e a desenvolver não só capacidades comunicativas como também a criatividade, através do diálogo onde apresentam como pensaram em construir certa brincadeira ou situação (Silva et al., 2016).

O faz de conta é uma das formas mais significativas de brincar para a criança, pois é onde é permitido à criança explorar e experimentar diferentes papéis sociais, estimula a criatividade, as capacidades sociais e emocionais e ainda a linguagem (Keough, 2025). Ao representar situações ou papéis do quotidiano, expressa diferentes emoções e sentimentos, que contribuem para o seu desenvolvimento emocional e social (Keough, 2025). O faz de conta favorece o conhecimento de si mesma e dos que a rodeiam e apresenta-se como um mecanismo para ajudar a criança a lidar e apaziguar conflitos interiores. (Silva et al., 2016). Kishimoto (2010) acrescenta que este tipo de brincadeira amplia a confiança e a participação das crianças, tanto de individualmente como coletivamente.

O brincar desempenha também um papel essencial no desenvolvimento cognitivo da criança. No domínio da matemática, por exemplo, é um local onde são criadas várias

situações que permitem o desenvolvimento do pensamento e raciocínio matemático (Silva et al., 2016). A estimulação de brincadeiras ou jogos onde a criança mede, quantifica, compra, faz correspondências, começa a ganhar noção de tamanho ou quantidade, permite à criança desenvolver os diferentes conteúdos, sem por vezes ter essa consciência (Kishimoto, 2010). Silva et al., (2016) defendem ainda que a brincadeira com materiais como plasticina, blocos, areia, brincar ao faz de conta, como comprar num supermercado e pôr a mesa contribuem para a aprendizagem e aquisição de noções matemáticas. Portanto, é essencial que os educadores, famílias e sociedade em geral reconheçam o brincar como um elemento central no crescimento e aprendizagem da criança, assegurando-lhe tempo e espaço para vivenciar plenamente essa experiência.

Em síntese, o brincar é um momento, por si só, potenciador do desenvolvimento da aprendizagem da criança. Um tempo de exploração e superação de desafios, um tempo de descoberta de si e do outro e de concretização de novas aprendizagens nos diferentes domínios de desenvolvimento.

4.2.3. O papel do adulto na promoção da atividade do brincar

Considerando as diferentes potencialidades do ato de brincar, o educador desempenha um papel fundamental no planeamento equilibrado das atividades, respeitando os tempos das crianças e proporcionando diferentes momentos de experiências, exploração e brincadeira (Silva et al., 2016). No entanto, apesar desta visão, muitos adultos ainda têm uma visão redutora do brincar, considerando-o apenas um simples ato no dia da criança, em que esta se mantém entretida e ocupada, sem reconhecer o seu verdadeiro valor e importância.

Contrariando essa perspectiva, Rosa (1998, citada por Silva & Sarmiento, 2017) defende que a brincadeira não é apenas um facilitador da aprendizagem ou uma estratégia de ensino, mas uma atividade fundamental para o desenvolvimento pessoal. Ferland (2006, citado por Silva & Sarmiento, 2017) reforça esta ideia, argumentando que a sociedade nem sempre reconhece o valor intrínseco da brincadeira, não concedendo tempo suficiente à criança para brincar e, assim, negando-lhe esse direito fundamental.

O adulto, ao observar a brincadeira da criança, começa a conhecê-la melhor e a ter a capacidade de reconhecer os seus interesses, podendo assim planejar novas propostas ou apoiar o desenvolvimento de projetos e atividades que vão encontro dos diferentes interesses (Silva et al., 2016). Torna-se, portanto crucial que o adulto adote uma postura de observador, para que possa conhecer e aprofundar certos interesses ou até mesmo ajudar a criança a brincar. Esta participação do educador não deverá nunca sobrepor-se às intenções das crianças, deve apenas alargar e enriquecer a brincadeira que foi iniciativa da criança (Silva et al., 2016).

Apesar de o brincar ser intrínseco ao ser humano, Kishimoto (2010) afirma que "a criança não nasce sabendo brincar, ela precisa de aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos" (p. 1). Torna-se, por isso, fundamental que os adultos proporcionem momentos de interação, oferecendo um ambiente que possibilite à criança aprender a utilizar diferentes objetos e brinquedos e experimentar novas brincadeiras. A partir dessas interações, a criança desenvolve a capacidade de reproduzir ou até criar novas brincadeiras, construindo o seu próprio desenvolvimento através da imitação e da criatividade.

É apresentada pelos autores, uma dupla função do papel do adulto: como observador das diferentes brincadeiras, procurando encontrar novos interesses ou procurar saber como ajudar a criança a brincar e como promotor de brincadeiras, proporcionando momentos e espaços para que a criança possa interagir e aprender ou recriar novas brincadeiras. Um educador com o olhar atento pode observar que há crianças que têm preferência por brincar em conjunto com outras crianças e outras sozinhas, e é de responsabilidade do adulto criar espaços onde as mesmas possam brincar sozinhas ou em grupo (Kishimoto, 2010).

O adulto deve promover a brincadeira não só na sala, mas também no exterior. Deve procurar explorar este espaço, pois

“é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças, que ao brincar, têm possibilidade de desenvolver diversas formas de interação

social e de contacto e exploração de materiais naturais que , (...) podem ser objeto de outras explorações e utilizações” (Silva et al., 2016, p. 27).

Kishimoto (2010) destaca ainda que, durante a brincadeira, ocorrem diferentes tipos de interações, sendo impossível brincar sem estas. Uma das interações que são destacadas pela autora são as interações com o adulto. Estas interações são essenciais para o conhecimento do mundo social e enriquecem as brincadeiras a nível da complexidade e a sua qualidade.

É de obrigação do adulto estimular o brincar, apresentando à criança diversos materiais, apoiando as suas escolhas, explorações e descobertas (Silva et al., 2016). O adulto, pode por exemplo, ter um papel de apoio no faz de conta, onde pode ajudar a criança a ampliar as suas propostas, criando assim novas situações que mais tarde a criança poderá recriar com mais “rigor”. O adulto deve ter como princípio observar a brincadeira da criança e posteriormente, através do diálogo acrescentar ou dar novas ideias que enriquecem a brincadeira da criança. Deve ainda procurar criar oportunidade que deem espaço a criança para representar, à sua maneira, experiências vividas no quotidiano ou até situações imaginárias.

Um dos papéis que é destacado por Kishimoto (2010) é o facto do adulto ser observador e saber quando intervir. Poderá ter de ser mediador de um conflito para que a criança aprenda a enfrentar conflitos na brincadeira, a dialogar sobre os mesmos, a incentivar a partilhar objetos ou espaços durante a brincadeira ou até mesmo a gerir as emoções mostrando à criança estratégias para regular e controlar os sentimentos.

Machado (2001, citado por Silva, 2023) afirma que a criança cada vez que brinca está a procurar conhecer alguma coisa nova e que é necessário que o adulto esteja presente e disponível, tendo sempre noção de que uma interferência direta numa brincadeira pode impedir esta busca ou descoberta. Por exemplo, na hora de brincar ao faz de conta na área da casinha e ao colocarem a mesa, o adulto pode observar, perguntar e validar as respostas. Por exemplo quando pergunta quantas pessoas vão jantar, quantos copos são precisos, desta maneira está a dar o suporte necessário, transmitindo segurança e

confiança à criança nas suas explorações para que a mesma se sinta mais confiante neste processo de descoberta e exploração.

Em síntese, a visão do adulto ultrapassa a supervisão de brincadeiras. O adulto começa por ser o meio por onde a criança aprende a brincar. O adulto proporciona ambientes e espaços físicos onde a mesma possa brincar, suporta e atende as suas necessidades (Lester & Russel, 2010) e tem uma postura de observador ou participante. Cria um ambiente estimulante e propício à brincadeira, disponibilizando diversos materiais, orientando as crianças quando é necessário. O adulto tem o papel de garantir que as crianças têm a sua liberdade para explorar, mas também têm a figura de segurança e de estímulo para que as mesmas se desenvolvam nas diferentes áreas.

4.3 Roteiro metodológico e ético

Tendo como ponto de partida a problemática a que me propus investigar, intitulada de “Vamos brincar?: o papel do adulto como promotor da aprendizagem através da brincadeira”, foi essencial definir objetivos para orientar a minha investigação junto dos participantes do estudo. Neste sentido, tal como referido anteriormente, defini os seguintes objetivos: **i) Compreender a importância do brincar na promoção do desenvolvimento e aprendizagem da criança; ii) Caracterizar as conceções dos adultos sobre a atividade do brincar e iii) Compreender o papel do adulto na promoção da brincadeira**

Tendo definido o objeto de estudo e os objetivos de investigação, a presente investigação assume-se como sendo um estudo de **Natureza Qualitativa**. Este tipo de investigação “orienta-se por uma perspetiva mais interpretativa e construtivista” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 50). Segundo Denzin e Lincoln (1994, citados por Meirinhos & Osório, 2010) as metodologias qualitativas, não são mensuráveis a um nível rigoroso, em termos de quantidade pois o foco neste tipo de metodologias são os processos e significados da mesma. Os dados de investigações desta natureza são maioritariamente descritivos e são alusivos a pessoas, locais e conversas. (Bogdan & Bilken, 1994, citados por Meirinhos & Osório, 2010)

Para Skate (1999 citado por Meirinhos & Osório, 2010) existem três grandes diferenças que distinguem uma investigação de natureza quantitativa de uma qualitativa. A primeira é a distinção entre explicação e compreensão, sendo que uma investigação quantitativa se foca na explicação e controlo e a qualitativa procura compreender acontecimentos relacionais da vida real. A segunda distinção é entre a função pessoal e impessoal do investigador. Na investigação de natureza qualitativa, os investigadores deverão estar em contacto com o contexto para que assim consiga fazer observações para, posteriormente, analisar e, na investigação quantitativa por outro lado, os investigadores deverão ter como princípio a análise estatística dos dados, excluído a interpretação que mude o rumo da investigação. Por fim, a terceira distinção assenta no conhecimento descoberto e no construído, segundo o mesmo autor acima mencionado, nenhuma verdade pode ser descoberta, mas apenas interpretada e construída. A investigação quantitativa conecta-se com a lógica da descoberta enquanto a qualitativa se foca na construção de conhecimento.

Integrado no estudo de natureza qualitativa, a minha investigação apresenta-se como um **Estudo de Caso** por “(...) se assentar num desenho metodológico rigoroso, partindo de um problema iniciado com “porquê” ou “como” e onde sejam claros os objetivos e o enquadramento teórico da investigação” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 64).

Considero, neste sentido, que a presente investigação é **estudo de caso qualitativo**, visto que tem como objetivo recolher, analisar e interpretar os dados recolhidos. Conforme preconizado por Yin (2005), estes ocorrem “quando se faz uma questão do tipo “como” ou “por que” sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle” (Yin, 2001, p. 28).

Yin (2005), divide os estudos de caso em três diferentes tipologias, nomeadamente: (i) descritivo; (ii) exploratório; (iii) explanatório. Partindo da intencionalidade e características da minha investigação, este estudo de caso é de carácter descritivo pois apresenta “a descrição completa de um fenómeno inserido no seu contexto” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 57).

Para que a análise de dados seja feita de uma forma lógica e coerente é necessário compreender que o investigador deverá recorrer a várias técnicas e instrumentos de recolha de dados, para que assim a informação seja mais abrangente. Ao recorrer a diferentes técnicas de recolha de dados, a investigação torna-se mais fiável. A par disto senti a necessidade de “recolher e organizar os dados de múltiplas fontes e de forma sistemática” (Dooley, 2002, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p.59).

Com o intuito de recolher informações relevantes de forma sistémica e organizada as técnicas de recolha de dados escolhidas foram **a observação direta participante e não participante**, a realização de um **grupo de discussão e recolha² e análise documental**. Já os instrumentos utilizados para esta recolha foram: **notas de campo, registos fotográficos e videográficos** e, por fim, **a gravação, sob forma de áudio, do grupo de discussão**.

Em relação à primeira técnica de recolha de dados, a observação direta participante, segundo Bogdan e Taylor (1975, citado por Correia, 2009), é caracterizada por interações sociais intensas. Sendo que os dados neste procedimento são recolhidos de forma sistémica. Ao longo do processo, tive de saber separar e seleccionar os dados a apontar, escolhendo assim os momentos do dia com maior relevância, que me permitiram ter um olhar e uma compreensão mais profunda do contexto. Em relação ao grupo de discussão, este baseou-se num guião (c.f. anexo H) que permitiu a existência de uma conversa aberta com as 5 participantes do mesmo. Quivy e Campenhoudt (2019) defendem que deverá existir uma flexibilidade na ordem e no conteúdo das perguntas para que esta conversa seja aberta. O grupo de discussão surge “através da interacção do grupo sobre um tópico apresentado pelo investigador.” Uma das componentes essenciais do grupo de discussão, defendidas por Morgan (1996,1997, citado por Silva et al., 2014), apresentando como critério de seleção enquanto participantes, serem educadoras de pré-escolar, da mesma instituição. Previamente redigi um consentimento informado, assinado pelas cinco

² Estava prevista a recolha documental nos documentos disponibilizados pela IPSS. Após a leitura dos mesmos e em conversa informal com a educadora cooperante, concluiu-se que o brincar é um momento tão intrínseco em todas as salas que a IPSS não sente a necessidade de o incluir nos documentos oficiais.

participantes (c.f. anexo I), onde foi explicitado o objetivo da elaboração do grupo de discussão, o tema a discutir e o pedido de permissão para a gravação áudio do mesmo.

O quadro seguinte pretende apresentar de forma sucinta, as cinco participantes do grupo de discussão, e respetivo tempo de serviço.

Quadro 2.

Identificação das participantes do estudo

Participantes	Anos de serviço
Educadora A	33
Educadora B	39
Educadora C	33
Educadora R	25
Educadora S	22

Nota: Fonte própria

Resumindo, os grupos de discussão são caracterizados por uma recolha de dados qualitativos, junto de indivíduos que possuam características em comum, que são relevantes para o tema a discutir (Krueger & Casey (2009, citados por Silva et al., 2014). Neste caso, a escolha das cinco Educadoras de pré-escolar foi feita com base neste critério, sendo que todas tem uma visão de adulto como promotor de aprendizagem através da brincadeira. A análise do grupo de discussão foi realizada através da análise de conteúdo, onde existe “uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação.” (Moraes, 1999 p. 3).

Por fim, recorri a análise de conteúdo, para conseguir organizar os dados que fui recolhendo ao longo deste processo. Realizei uma tabela de Análise Categorical das respostas dadas pelas participantes no Grupo de discussão para uma organização mais clara dos dados recolhidos durante o mesmo. (c.f. Anexo K). Outro instrumento que me

ajudou a recolher os dados foram as reuniões e conversas formais com os vários agentes educativos como a Educadora cooperante, e também a auxiliar de ação educativa.

Posteriormente, todos os dados recolhidos e organizados, foram alvo de análise à luz da perspetiva dos autores lidos e que fizeram parte da revisão de literatura apresentada. Esta análise foi realizada com a análise do conteúdo que se demonstra como uma técnica muito utilizada em estudos de natureza qualitativa (Silva & Fossá, 2013). Flick (2005), afirma que esta é uma metodologia onde existe a interpretação de componentes escritas, independentemente da sua origem. Para uma análise mais rigorosa recorri à triangulação de dados.

Após apresentar a metodologia da investigação não poderia faltar o destaque para a parte ética da investigação. Esta dimensão para mim é um dos pontos fundamental para que uma investigação seja bem-sucedida. Para a realização desta dimensão tive por base a elaboração do Roteiro ético e deontológico (cf. anexo J), onde recorri à leitura do texto de Tomás (2011) e à Carta de princípios para uma ética Profissional da APEI.

Um dos princípios éticos principais que regeu a minha prática e ação pedagógica foi a confidencialidade e privacidade de todos os membros envolvidos, respeitando sempre as crianças, a família das mesmas ou a equipa educativa (APEI, 2011).

4.4. Apresentação e Discussão dos Resultados

Pretendo, neste subcapítulo, apresentar os resultados da informação recolhida. Como referido anteriormente, as notas de campo, fruto da observação direta participante e não participante, a realização do grupo de discussão com as cinco Educadoras do pré-escolar e, por fim, a análise documental permitiram a triangulação de dados, sustentada na revisão de literatura efetuada. Esta triangulação permitiu aprofundar os elementos obtidos dando credibilidade e validação à investigação.

Segundo Flick (2005), a análise de dados realizada com a triangulação dos mesmos enriquece os estudos qualitativos.

Importa referir que, os diferentes resultados serão apresentados e discutidos conforme os objetivos definidos previamente para a investigação, de maneira que haja uma abordagem organizada e clara, a recordar: **i) Compreender a importância do brincar na promoção do desenvolvimento e aprendizagem da criança; ii) Caracterizar as concepções dos adultos sobre a atividade do brincar e iii) Compreender o papel do adulto na promoção da brincadeira.**

4.4.1 Importância do Brincar no desenvolvimento e aprendizagem da criança

Através dos diferentes discursos, considera-se que a brincadeira assume um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagem da criança. O brincar, aos olhos das Educadoras surge como uma forma de aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo: “...com a brincadeira as crianças aprendem e desenvolvem-se em todas as áreas de conhecimento (...) área do conhecimento do mundo, matemática, iniciação à leitura e à escrita...” (Educadora B); “brincar faz crescer (...) em todas as áreas” (Educadora S).

Ambas as afirmações vão ao encontro do que os autores Kishimoto (2010), Goldstein (2012) e Silva et al., (2016) defendem. Os autores acima apresentados demonstram que no ato de brincar as crianças desenvolvem-se nas diversas áreas de crescimento (a nível cognitivo, físico, emocional e social) e que o brincar é um meio privilegiado de aprendizagem. Estas aprendizagens realizadas na brincadeira poderão ser verificadas em aprendizagens formais, na medida em que ao realizar “...uma atividade mais formal consigo ver as aprendizagens todas que as crianças fizeram a partir das informais e a partir da brincadeira...” (Educadora S), testemunhado pela nota de campo seguinte:

“A AC está a brincar com a plasticina ao meu lado e diz:

“Toma uma moeda de 10€”.

“AC, existem moedas de 10€? Nunca vi uma!! Que espetáculo!”

“Não sei!”

“Olha queres descobrir como é que são os 10€ na vida real?”

“Sim!”

“Então vamos fazer 10 moedas de 1€”

A AC faz umas moedas, conta e diz:

“e agora?”

“Então agora vamos ver, se cada moeda vale 1€, quanto é que estas 10 moedas valem juntas?”

A AC conta as moedas e diz:

“10€!”

“Boa!! Isso mesmo!! Ainda há mais uma coisa para saberes!”

“o que é?”

“É que na vida real, existem umas coisas que são as notas! Cada nota tem um valor de dinheiro e há uma de 10€! Queres que te faça uma nota de 10€ para veres como são?”

“Sim!”

Fiz uma nota de 10€ e disse:

“agora já sabes, esta nota vale o mesmo que essas 10 moedas!”

(N.C. Nº 15 , REGISTO Nº 166)

Já as Educadoras A e C acreditam que a criança consolida e demonstra as aprendizagens realizadas em atividades formais, na brincadeira, pois nesta é dado espaço para que a criança experimente as aprendizagens que realizou: “... a brincadeira é a atividade essencial para as crianças experimentarem as aprendizagens que vão efetuando e consolidando-as...”(Educadora A). Acrescenta ainda que “...uma determinada aprendizagem (...) formal (...) vai ser verificada na brincadeira e até é uma forma deles consolidarem aquilo que aprenderam.” (Educadora A). A Educadora C, por sua vez, acredita que as aprendizagens são enriquecidas porque na brincadeira há espaço para a criança “...experimentar, vivenciar e sentir que as aprendizagens são muito mais ricas...” (Educadora C).

A matemática é uma das áreas de conteúdo onde a aprendizagem é consolidada e experimentada na brincadeira: “(...) na matemática, é ali na brincadeira que eles vão experimentar...” (Educadora A); “quando eles agrupam os pratos por cores, ou contam quantas crianças estão a brincar e por isso quantos pratos e quantos talheres são precisos.” (Educadora B), eles estão a trabalhar a matemática. Silva et al., (2016) e Kishimoto (2010)

defendem que a matemática é trabalhada através de brincadeiras ou jogos onde a criança mede, quantifica, compra, faz correspondências, começa a ganhar noção de tamanho ou quantidade ou até mesmo quando a criança brinca com materiais como plasticina, blocos, areia, brincar ao faz de conta, como comprar num supermercado e pôr a mesa. Estes tipos de brincadeiras contribuem para a aprendizagem e aquisição de noções e conceitos matemáticos. A nota de campo seguinte ilustra a experimentação e consolidação de saberes através da brincadeira:

“A MS e a LR estão na casinha a brincar com a nova caixa registadora.

A MS trabalha no supermercado e vai dizendo os diferentes “preços” à LR.

“Isto é para o jantar na casa” - diz a LR

“Hmmm isto custa 2” - responde a MS

A conversa acaba com a LR a levar as coisas para a mesa da casinha e começar a cozinhar o “jantar.” (N.C. Nº 8, **REGISTO Nº 69**)

Feerland (2006, citado por Silva & Sarmiento, 2017) afirma que o brincar é uma forma de exploração por parte da criança e que permite procurar conhecer os outros, a si mesmo e o mundo que a rodeia a seu tempo. A Educadora S acredita que é na brincadeira que as crianças se conhecem de maneira absoluta e que existe a possibilidade de “...conhecer o outro, os limites do outro e os nossos próprios limites...” (Educadora S).

A par do conhecimento dos limites do outro a criança começa, através da brincadeira, a saber gerir melhor os conflitos de forma individual e coletiva. A brincadeira “tem um papel muito importante na gestão de conflitos...” (Educadora S) que segundo Sutton-Smith (1997, citado por Goldstein, 2012) acaba por ser um resultado do desenvolvimento de bases neurológicas que permitem à criança ter a capacidade de resolução de problemas: “Por exemplo, tive duas crianças que quiseram ser as duas mães na casinha e tiveram que resolver.” (Educadora B). No desenrolar do brincar, a área de formação pessoal e social

é estimulada pelas relações estabelecidas, pela resolução de conflitos, pela iniciativa e autonomia das crianças na gestão e organização das suas brincadeiras, tal como sugere a seguinte nota de campo:

“O DB está na mesa a jogar um jogo e o MP aproxima-se e o DB diz:

“Sai MP!”

O MP tira-lhe uma peça e o DB grita

“Não MP! Dá-me!”

O MP fica a olhar para mim, aproximo-me e digo:

“O que é que se passa?”

“O MP está a chatear-me!” - responde o DB

“Está? Então querido porquê?” – pergunto

“Eu quero fazer este jogo sozinho...” - responde o DB a agarrar a peça que o MP acabou por deixar na mesa.

“Queres fazer o jogo sozinho? Eu percebo querido, mas acho que tens de dizer-lhe isso porque senão o MP não percebe” - afirmei eu tentando que o DB olhasse para o MP

O DB não responde e continua a jogar.

“Olha podes dizer-lhe só que queres fazer o jogo sozinho e assim ele também arranja um jogo para ele!” - repeti eu.

O DB acabou por acenar com a cabeça e quando o MP se aproximou o DB acabou por ficar a jogar com ele.” (N.C. Nº 4, **REGISTO Nº 43**)

O brincar encontra-se igualmente ligado ao desenvolvimento emocional da criança. A brincadeira manifesta-se como uma forma da criança lidar com situações desafiantes e de manifestar emoções que não consegue verbalizar: “...experimentam situações que para eles podem ser problemáticas ou que os preocupou...” (Educadora B); “... através da

brincadeira, experimentam emoções, sentimentos, que eles não conseguem exteriorizar por palavras, mas vivendo-os, vão desenvolvendo...” (Educadora A). Isto significa que as brincadeiras desenvolvidas pelas crianças permitem experienciar e regular emoções. A Educadora S complementa esta ideia: “...criámos na casinha um posto médico e ela exterioriza tudo ali. Era a forma dela processar o tempo que esteve no hospital...” (Educadora S). Estas observações encontram-se espelhadas no que Ferland (2006 citados por Silva & Sarmiento, 2017) e Kishimoto (2010) afirmam, pois, é na brincadeira que a criança solta o seu mundo interior, explora e exterioriza as suas emoções. É na brincadeira que a criança expressa os seus sentimentos em diferentes linguagens (Kishimoto, 2010). Goldstein (2012) acrescenta que o brincar contribui para a redução do medo, da ansiedade, do stress e da irritabilidade e que promove alegria, intimidade e autoestima.

De acordo com a visão da Educadora C, as brincadeiras de faz de conta, permitem experimentar diferentes papéis e consequentemente diferentes emoções: “... através de diferentes papéis, papel da professora, papel da mãe, papel do pai, papel dos médicos ou dos enfermeiros” (Educadora C). Kishimoto (2010) apoia esta visão destacando que na brincadeira de faz de conta é permitido à criança vivenciar e organizar diferentes emoções, pois ao representar situações ou papéis do quotidiano, expressa diferentes emoções e sentimentos, que contribuem para o seu desenvolvimento emocional e social.

Como referido, em termos de iniciativa e autonomia, a brincadeira permite igualmente à criança tomar decisões e desenvolver a capacidade de fazer por si e de forma autónoma. A Educadora A observa que a criança ao brincar exerce “...a capacidade de fazer escolhas na brincadeira...” e reforça ainda que “... na brincadeira a criança tem mais hipóteses de fazer escolhas...” (Educadora A). A Educadora B acaba por reforçar esta visão da Educadora A, explicando que “Eles sabem que são responsáveis em escolher o que querem e que tem essas áreas livres para poder usar com organização...” (Educadora B). Estas visões são corroboradas por Silva et al. (2016) e Silva e Sarmiento (2017), que enfatizam, que, no brincar a criança assume um papel ativo e torna-se dominadora do seu poder de escolha. Kishimoto (2010) defende que a brincadeira proporciona experiências onde a autonomia da criança é fortalecida. A Educadora A afirma que na sala “...está

tudo acessível a eles...” (Educadora A), fomentando assim a iniciativa e a autonomia da criança, tal como ilustra a seguinte nota de campo:

“A AR abre as áreas da sala e chama os amigos da sala para irem brincar.” (N.C. Nº 6, REGISTO Nº 76)

À luz dos diferentes discursos das educadoras participantes e das notas de campo apresentadas, infere-se que a brincadeira é uma ação promotora do desenvolvimento da criança e das suas aprendizagens. Destaca-se o ato de brincar como um momento potenciador do desenvolvimento das diferentes áreas de conteúdo permitindo à criança consolidar e experimentar as diferentes aprendizagens realizadas e realizar novas aprendizagens. O brincar é também uma forma de conhecimento pessoal e dos pares que os rodeiam, permitindo assim às crianças uma forma de melhorar a gestão dos conflitos entre os mesmos. As educadoras, em concordância com os autores, afirmam ainda que o brincar tem um papel fundamental no desenvolvimento emocional da criança, sendo que ajuda as crianças a compreenderem e gerirem as diferentes emoções e ainda permite à criança desenvolver a sua autonomia.

A brincadeira revela-se importante para o desenvolvimento da criança. Ao brincar a criança interage com os outros, organiza o seu pensamento e ação, resolve conflitos, experiência emoções e desenvolve o seu raciocínio e linguagem.

4.4.2 Conceções sobre o Brincar

No que diz respeito às conceções sobre o ato de brincar, verifica-se uma visão comum entre as diferentes educadoras. Para as Educadoras A e B, o brincar é “a atividade mais importante do dia das crianças” (Educadora B) e uma “atividade essencial” (Educadora A) para as mesmas. Kishimoto (2010) corrobora esta visão, destacando que o brincar é a principal atividade do dia a dia da criança.

“A S explicou a atividade de espuma de barbear no espelho. Explica que apenas dois de cada vez poderiam estar na atividade e que iam rodando, os restantes iriam brincar nas outras zonas da sala.” (N.C. Nº 4 , REGISTO Nº 46)

O brincar é definido como uma forma das crianças compreenderem melhor o mundo e as pessoas ao seu redor, assim como um momento que permite o conhecimento de si próprias. As Educadoras A e S destacam que, na brincadeira, “conhece-se o outro de forma simples e os nossos próprios limites” (Educadora S). As Educadoras encontram-se alinhadas com o que Kishimoto (2010) defende ao afirmar que a brincadeira é uma ferramenta fundamental para que a criança compreenda as diferentes pessoas, conheça-se a si mesma e o mundo que a rodeia.

A brincadeira é considerada como um tempo livre, um espaço para novas experiências e vivências, em diferentes dimensões: “experimentação de novas experiências e o mundo que as rodeia” (Educadora C), visão esta que se alinha com Goldstein (2012), que descreve o brincar como as “lentes” pelas quais a criança experimenta o seu mundo e o mundo dos outros. O brincar é definido como “...a forma mais natural em que eles experimentam diferentes papéis (...), vivências diferentes” (Educadora A), uma perspectiva que vai ao encontro do que Silva et al. (2016) defendem: o brincar como um meio de exploração do mundo social.

A brincadeira é definida como um tempo que envolve um processo de tentativa-erro. A Educadora C destaca que a criança faz aprendizagens ao longo da brincadeira, “...muito também através da tentativa e erro, em que o erro faz parte do processo (...), sem sentir o peso da avaliação...”. (Educadora C), ilustrada com a seguinte nota de campo:

“O TO e o TALV encontram-se no chão a fazer um jogo.

“Eu também, acho que vamos conseguir!” – diz o TO para o TALV

“Vamos conseguir fazer um tubo!” -responde o TALV

“O que vamos fazer? Um tubo!” - pergunta o TO enquanto separa todas as peças azuis do jogo

“Sim, vamos!” - responde o TALV a sorrir. – Como vamos fazer um tubo?”

Colocam as peças todas empilhadas. O TALV está a colocar uma peça e a torre cai.

Ambos começam a rir e o TO diz:

“-Outra vez, outra vez!” (N.C. Nº 3 , REGISTO Nº 23)

Na definição de uma ação que permite a experimentação e tentativa-erro, é definida como um momento que permite, nas diferentes interações e explorações, lidar com a capacidade de adaptação e de persistência para ultrapassar obstáculos: “...é um bocado lidar com a sobrevivência...” (Educadora R), alinhada com a visão de Ferland (2006, citado por Silva & Sarmiento, 2017) que argumenta que a brincadeira é mais prazerosa quando apresenta elementos de novidade e desafio.

Brincar é também definida como um tempo de criatividade e de imaginação (Ferland (2006, citado por Silva & Sarmiento, 2017): “...experimentarem atividades diferentes (...) e desenvolverem a criatividade” (Educadora R), como é possível verificar-se na nota de campo seguinte:

“O TM encontra-se na casinha do jardim e diz:

“Quem quer vir à pastelaria comprar um bolo! Queres um queque Madalena?”

“Aí que delícia, quero sim! Vendes bolos de que TM?” -respondi eu baixando-me ao nível da janela.

“hmmm... de chocolate!” -responde o TM sorrindo

“E de morango” - responde a AR

“Quero esses dois bolos então, tome o seu dinheiro senhor pasteleiro” - disse eu dando duas folhas ao TM.

Este sorri e continua a perguntar em alto se alguém quer bolos.” (N.C. Nº9, REGISTO Nº 103)

Em síntese, as conceções das participantes sobre o brincar revelam ser consensuais, indo ao encontro da visão do brincar como atividade essencial e natural da criança. É destacado, tanto pelas educadoras como pelos autores referidos, que o brincar constitui a forma mais autêntica de exploração e conhecimento do mundo e dos outros. É ainda visto

como uma oportunidade para a criança experienciar erro, e aprender a lidar com o mesmo, com a novidade e com o desafio. É um tempo, que permite, à criança, explorar, imaginar e criar.

4.4.3 Papel do adulto na promoção do Brincar

De acordo com as participantes, o adulto tem um papel fundamental na promoção da brincadeira, devendo sempre procurar adotar a sua postura às necessidades da criança enquanto esta brinca, alternando entre o ser promotor de brincadeiras e observador: “Acho que deve ter os dois papéis” (Educadora B); “...acho que é importante o adulto ter os dois papéis...”(Educadora S); “... o adulto aí é essencial observar e estar, as duas coisas” (Educadora R); “...o adulto tem de estar muito atento à brincadeira livre porque há crianças que têm de ser muito bem orientadas...” (Educadora C). Estas visões vão ao encontro dos autores Silva et al., (2016) e Kishimoto (2010) que afirmam que o papel do adulto é respeitar sempre os tempos da criança e ser uma figura de olhar atento que promove diferentes momentos e experiências de brincar.

É responsabilidade do adulto, segundo Silva et al., (2016), realizar um planeamento equilibrado das atividades, respeitando os tempos das crianças, proporcionando diferentes momentos de experiências, exploração e brincadeira. A Educadora B encontra-se alinhada com estes autores e afirma que “... em vez de impor atividades, devemos observar e perceber onde as crianças estão a querer ir com a sua brincadeira...” (Educadora B).

As Educadoras reforçam esta visão de promotor com a questão de que o adulto deve observar e apenas intervir, quando é necessário, para facilitar e enriquecer certa brincadeira ou então mediar certos conflitos. Para a Educadora S o educador deve observar e perceber se a criança “...precisa de ajuda do adulto, (...), para poder desenvolver a brincadeira de outra maneira ou mesmo na gestão de conflitos...” (Educadora S), visão corroborada por Machado 2021 (citado por Silva & Sarmiento 2017) que afirma que o adulto deve saber quando intervir pois a criança poderá estar a descobrir algo e poderá necessitar deste apoio e segurança assegurada pelo adulto.

“A LR, a SL e o JP estão na casinha a discutir pelo fato do capuchinho vermelho. A SL está a dizer aos dois que tem de ter calma. O JP tira o fato à LR e diz a SL:

“Tu não dizes calma” - e bate-lhe na cara.

A SL aponta para o JP e diz:

“Não se bate”

A S chama o JP para falar com ele. A SL vem ter comigo.

“Olha querida, estás bem?” - pergunto eu colocando a SL perto de mim

“O JP bateu-me” – responde a SL com a mão na cara

“Eu vi querida, a S está a falar com ele e a explicar-lhe que não se bate. Estava a ser difícil dividirem o fato da capuchino era?” - disse eu

“Sim, agora é o JP que tem!” - responde a SL a apontar para o JP

“Então olha, deixa-o usar um bocadinho e depois pedes-lhe para ele te emprestar, boa?” - disse eu

“Sim” - responde a SL e volta para a casinha.” (N.C. Nº 5, REGISTO Nº 64)

Kishimoto (2010) afirma ainda que o educador/adulto, ao ser observador e saber quando intervir, tem um papel de mediador de conflitos quando se apercebe que uma criança não está a conseguir enfrentar o conflito sozinha. A Educadora B demonstra também que esta observação e discernimento de se deve ou não entrar, por parte do adulto, é necessária. A Educadora B aborda uma interação na casinha entre duas crianças onde, as envolvidas, queriam ser as mães. A Educadora B afirma que ao procurar encontrar o seu papel, compreendeu que “...elas precisaram de resolver as duas sozinhas.” (Educadora B). A Educadora S reforça expondo uma situação vivida por mim (Educadora estagiária) e pela mesma na sala de manhã, em que foi necessário que observássemos a MS e a ML e deixássemos que as mesmas resolvessem sozinhas, “... elas sabiam como é que era, aquilo foi proposto assim, mas naquele momento precisavam que o adulto se retirasse...” (Educadora S)

“A ML encontra-se a brincar na casinha a “arranjar o carro”

“Vou levar isto!” - afirma a ML

“Espera ML, estou a usar para dar a pica ao bebé! Usa este!”
- diz a MS

“Ok!” - responde a ML, vai-se embora e deita-se no chão a
arranjar o carro.” (N.C. Nº 2, REGISTO Nº 13)

O educador é também visto como um facilitador de brincadeira. As Educadoras A e C afirmam que é necessário que haja uma gestão por parte do adulto para que as brincadeiras sejam diversificadas e com recurso a diferentes materiais. A Educadora C afirma que “...há uma gestão sim, de forma que todas as crianças passem pelas várias áreas...” (Educadora C), onde reforça que o educador deve compreender que é o meio por onde a criança aprende a brincar, mas que é também figura de segurança e estímulo para que as mesmas se desenvolvam nas diferentes áreas, reforçando ainda que “...eles precisam dessa orientação...” (Educadora C) (Lester & Russel, 2010; Silva et al., 2016). Já a Educadora A demonstra que a gestão que realiza, passa também pelo uso de diferentes materiais “Exatamente, na minha sala também há uma gestão que é necessária devido ao espaço que é por regra quando temos a área dos animais não temos a garagem, brincam com esta área no terraço.” (Educadora A) defendida por Lester e Russel (2010) e por Kishimoto (2010) que afirmam que é necessário que o educador ofereça um ambiente que dê a possibilidade à criança de aprender a utilizar diferentes materiais e brinquedos, para assim experimentar também novas brincadeiras, tal como ilustram as notas de campo seguintes:

“Realizámos uma experiência na sala. Tentámos fazer neve com Maizena e amaciador. No início da atividade, foi necessário explicar às crianças que teriam de ter paciência e que a atividade poderia não resultar. As crianças estavam muito curiosas.

A neve resultou e por isso cada criança teve o seu monte de neve para explorar.

Depois colocámos a neve numa caixa sem tampa e colocamos os animais que vivem na neve. As crianças estiveram a brincar e explorar livremente a neve” (N.C. Nº15, REGISTO Nº 167)

“A S explicou a atividade de espuma de barbear no espelho. Explica que apenas dois de cada vez poderiam estar na atividade e que iam rodando, os restantes iriam brincar nas outras zonas da sala.” (N.C. Nº 4, REGISTO Nº46)

O papel do adulto passa também por apoiar e orientar a brincadeira sem interferir na mesma de forma excessiva: “...O papel do adulto na brincadeira das crianças é essencial, porque somos os mediadores e as pontes que ajudam a transformar a brincadeira em oportunidades de aprendizagem.” (Educadora S). A mesma Educadora reforça ainda que a criança é a principal sujeita na brincadeira e que por isso “...tento sempre estar atenta às necessidades de cada criança, sem ser intrusiva na brincadeira.” (Educadora S). Silva et al., (2016) defendem que esta participação do adulto na brincadeira nunca deve sobrepor-se às intenções das crianças, mas sim enriquecer, se a criança assim o permitir, a brincadeira iniciada pela mesma. A Educadora R afirma ainda que o adulto deve “... garantir que as crianças têm espaço para brincar livremente... (Educadora R), mostrando assim que o adulto através do planeamento e organização do ambiente educativo pode fomentar a brincadeira, seja esta livre ou mais orientada.

A autora Kishimoto (2010) afirma que as crianças não nascem a saber brincar e que cabe ao adulto proporcionar momentos e espaços para que haja uma interação com os pares e com os adultos, onde a criança possa aprender a brincar. Esta aprendizagem passa pela repetição e imitação das brincadeiras propostas pelos adultos ou pares e depois, numa fase seguinte, a criança recriar essas brincadeiras podendo realizar alterações ou mesmo, através da criatividade que lhe é inata, criar novas brincadeiras. Cabe então ao adulto, proporcionar estes momentos e enriquecer a brincadeira das crianças que estão em constante aprendizagem. A Educadora B vai ao encontro desta visão afirmando, que para enriquecer as brincadeiras, “...posso entrar na brincadeira oferecendo novos papéis, como o de cliente ou uma madrinha...” (Educadora B). A Educadora R reforça que o seu papel

é “...estar disponível para ajudar a desenvolver a brincadeira de forma construtiva.” (Educadora R)

“A SL chama-me e diz :“Olha Madalena” - apontando para o bebé- “tem um grande dói-dói!”

“Então querida? O teu bebé tem um dói-dói onde?” - perguntei sentando me na casinha com ela.

“És a médica do bebé!” - diz a SL dando-me o bebé para a mão

“Ah sou a médica, boa! Gosto muito de ser médica! Então conte-me lá o que é que aconteceu?” - pergunto eu agarrando na mala de médico.

“O Bebé caiu!” - afirma a SL

“A sério? Coitadinho, é a mãe do bebé?” - pergunto

“Sim” - responde a SL a sorrir

A LR junta-se a nós e diz

“Agora sou eu a médica!”

“Olha, acho uma ótima ideia, até tens aqui uns óculos ótimos para médica! SL podemos entregar o bebé a esta médica?” - pergunto eu a sorrir

“Sim!” - responde a SL

“Está doente!” - diz a LR com um termómetro a brincar.

Ambas acabam por ficar a brincar” (N.C. Nº 2, REGISTO Nº 11)

A brincadeira demonstra à criança que existe um equilíbrio entre a liberdade e as regras, cabendo ao educador garantir esta liberdade e manter a segurança e o cumprimento das regras estipuladas. Na IPSS uma das estratégias abordadas para a organização das áreas de brincadeira da sala, é a delimitação de número de crianças por área para que assim, as crianças, se possam organizar melhor e compreender quando podem ou não ir para certa

área. A Educadora C defende que o adulto deve “...garantir que as crianças se sintam seguras e saibam lidar com as regras e limites...” (Educadora C) e a Educadora R reforça que este reforço de regras poderá ser feito como forma de ajuda ao desenvolvimento da brincadeira de forma construtiva, sendo por isso necessário “...estar disponível para ajudar a desenvolver a brincadeira de forma construtiva.” (Educadora R)

Kishimoto (2010) defende que uma das interações que ocorre na brincadeira é a interação entre o adulto e a criança e esta caracteriza-se por um aumento de complexidade e qualidade que enriquecem as brincadeiras. As Educadoras devem estimular e criar um ambiente seguro onde há espaço para estimular o uso de certos materiais ou situações. A Educadora A afirma que “...o adulto no contexto da brincadeira tem a função de proporcionar um ambiente seguro e estimulante...” (Educadora A) e a Educadora R reforça que o adulto deve “...garantir que as crianças têm espaço para brincar livremente, mas também estar disponíveis para ajudar a desenvolverem-se...” (Educadora R). Este ambiente é proporcionado pelo adulto que, começa por ensinar a criança a brincar, assume-se como um meio de suporte e atende às necessidades da criança (Lester & Russel, 2010).

Além da gestão do ambiente o adulto é responsável por gerir o tempo, as áreas de brincadeira e locais de brincadeira. A Educadora C afirma que “...Na minha organização do dia abro todos os dias de manhã a casinha...” (Educadora C) e a Educadora A advoga “... por regra tenho brincadeira livre na sala, o dia inteiro, e que vamos articulando com as atividades mais orientadas...” e “...tenho os jogos de construção, tenho a área dos animais, tenho a garagem...” (Educadora A). Silva et al (2016) afirmam que é obrigação do adulto, estimular o brincar apresentando à criança diversos materiais, apoiando as suas escolhas, explorações e descobertas ou organizar os diferentes ambientes em função do grupo.

Em relação a esta organização e gestão de locais, o adulto deve proporcionar momentos de brincadeira no exterior e inserir a mesma no tempo da rotina. A Educadora B refere que “Em relação à brincadeira no recreio também a valorizamos, também tentamos

equilibrar os dois lados...” (Educadora B) e a Educadora S reforça afirmando que “...é importante que haja muita brincadeira livre no jardim...” (Educadora S). Estas duas visões das Educadoras B e S são corroboradas por Silva et al., (2016) que afirma que o exterior é um local privilegiado para que sejam incentivadas atividades e brincadeiras de iniciativa da criança. No exterior dá-se a possibilidade às crianças de desenvolverem diferentes interações sociais e interações com materiais naturais que levam a novas explorações e descobertas.

“O TM montou um percurso com os troncos de madeira do jardim. Quando terminou chamou-me para vê-lo a fazer o seu percurso.

“Olha aqui Madalena... fiz isto!”

“Que espetáculo TM, vais fazer o percurso agora? Quero muito ver-te!”

O TM faz o percurso e no final disse

“TM que espetáculo, estou orgulhosa... fogo foste espetacular!”

O TM sorriu e continuou a brincar.” (N.C. Nº 7, REGISTO Nº82)

As participantes da investigação atribuem destaque à brincadeira no exterior, afirmando que este tipo de brincadeira é muito valorizada, pois a liberdade dada à criança é privilegiada e é um espaço onde a criança pode brincar de maneira mais livre e autónoma. Podendo ainda haver um enriquecimento por parte do adulto das brincadeiras. Os autores Silva et al., (2016) afirmam que este é um espaço privilegiado, acabando assim por ir ao encontro das visões das educadoras. Este tema da brincadeira no exterior é ainda reforçado pelas notas de campo que ilustram a sua importância e situações vividas na PPSII.

De forma sucinta, o papel do educador revela-se de extrema importância e assume um papel crucial na promoção da aprendizagem através da brincadeira. As participantes do estudo, corroboradas pelos autores apresentados, afirmam que o adulto tem uma dupla

função, sendo que o mesmo deve ser promotor e observador, observando e respeitando sempre as necessidades das crianças em cada momento de brincadeira. Os autores citados reforçam que o adulto deve adotar um olhar atento, procurando evitar interferir de forma excessiva nas brincadeiras da criança, para que a criança retire o maior proveito e aprendizagem, das mesmas.

Compete também ao adulto proporcionar um ambiente seguro, desafiante e acolhedor onde a criança possa explorar diferentes papéis sociais e materiais variados. Para isto, o adulto deverá procurar manter sempre um olhar atento para ir ao encontro das necessidades das crianças.

Por outro lado, as participantes sublinham que é da responsabilidade do adulto a gestão do tempo e dos espaços do brincar, reconhecendo que, nesta faixa etária, as crianças necessitam de orientação para alternar momentos de brincadeira livre com atividades mais estruturadas/orientadas. Estas visões das participantes são compartilhadas pelos autores referenciados, nomeadamente Silva et al., (2016) e Lester e Russel (2010), em conjunto com as notas de campo que ilustram situações reais e nas quais é possível observar a importância da intervenção adequadas.

Conclui-se, assim, que o adulto é um pilar fundamental na da promoção de aprendizagem através da brincadeira. Esta visão é sustentada por vários autores como Silva et al. (2016), Kishimoto (2010), Lester e Russel (2010), Machado (2021, citado por Silva & Sarmiento, 2017) que defendem que cabe ao adulto ensinar a criança a brincar, apoiando-a na gestão de conflitos que, por vezes, neste momento surgem, garantir o tempo e espaços necessários para os momentos de brincadeira e incentivar a criança a explorar e retirar o maior proveito e aprendizagem de cada brincadeira e experiência. As participantes chegaram, por diferentes caminhos, à mesma conclusão: o educador deve garantir e assegurar a existência de tempo e espaço para que as crianças possam brincar, brincar muito.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| | ' ' | | ' ' |

Chegando ao fim da PPS II e deste percurso de práticas profissionais supervisionadas, considero fundamental refletir sobre o percurso e processo vivenciado, tanto em contexto de creche como em contexto de pré-escolar, considerando a dimensão individual e coletiva que estiveram inerentes em ambas as práticas.

Tanto na PPS I como na PPS II, tive a oportunidade de pôr em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura e do mestrado. Ambas as experiências proporcionaram aprendizagens fundamentais para a minha formação enquanto futura Educadora, sendo estágios intensos, mas distintos em termos de desafios e aprendizagens pessoais e profissionais. Adicionalmente, permitiram-me refletir sobre o papel do educador de infância no contexto educativo e começar a descobrir, de forma mais consciente, a profissional que pretendo ser.

Uma das primeiras aprendizagens que fiz foi que o educador não é um transmissor de conhecimentos. Pelo contrário, é alguém que estimula, cria oportunidades e promove desenvolvimento do pensamento crítico, da iniciativa e da autonomia através da valorização de interações significativas, tanto entre pares como entre crianças e adultos (Silva et al., 2016), numa atitude responsiva (Vasconcelos, 1998). Para que tal aconteça, é fundamental criar um ambiente acolhedor e seguro, onde a criança se sinta valorizada e encorajada a explorar o mundo ao seu redor.

A APEI (2011) serviu como um guia orientador no âmbito da dimensão ética da minha prática, defendendo que o educador deve “responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (APEI, 2011, p.1). Ao longo das PPS, procurei sempre criar um ambiente onde as crianças se sentissem seguras e acolhidas, estabelecendo relações que me permitissem criar essa proximidade e confiança.

No contexto da PPSII, a Educadora cooperante que me acompanhou teve um papel crucial na minha formação enquanto futura Educadora. A Educadora S revelou-se uma figura fundamental neste percurso, pois permitiu-me experienciar, num contexto real, a abordagem pedagógica que sempre desejei adotar baseada na brincadeira e centrada na

criança e no grupo. A prática pedagógica foi uma componente-chave da minha formação, proporcionando-me um aprofundamento do processo de ensino-aprendizagem e do papel do educador como facilitador do desenvolvimento infantil e como fonte de carinho, afeto, segurança e acolhimento. A prática pedagógica é um elemento essencial para a formação dos educadores, porque é através da mesma que o educador aprofunda o processo de ensino/aprendizagem e ainda permite que o educador compreenda o seu papel como facilitador de desenvolvimento e como fonte segura e de afeto (Figueira, 2017). O conhecimento teórico adquirido ao longo deste percurso formativo foi uma mais valia para olhar para os contextos com fundamento e articular com a realidade experienciada, sabendo que cada contexto é singular e que a teoria é um guia orientador da ação do educador.

As relações com os docentes, crianças e famílias são um aspeto fundamental para a construção da profissionalidade docente. As relações interpessoais foram fundamentais para o meu desenvolvimento profissional, permitindo-me adaptar aos diferentes contextos e realizar as práticas de forma positiva. A interação com as crianças em ambos os estágios foi um ponto fulcral para que a minha prática fosse adaptada às suas necessidades. A interação com as equipas, por muito que tenha sido diferente nos dois contextos onde estive, também demonstrou ser essencial para a minha adaptação a ambas as realidades. Na PPSI esta interação e construção de relação com os membros da equipa, no início da prática apresentou ser um desafio para mim, mas, no final acabou por ser superado. Já na PPSII esta relação foi construída desde início sendo que as interações foram sempre bastantes positivas e houve a construção de relações afetivas com todos os membros da equipa. Em ambas as PPS consegui valorizar a comunicação como meio da minha formação e aprendizagem e estas práticas fizeram-me compreender que é importante saber escutar críticas construtivas que me ajudaram a reorganizar a minha prática. A relação e interação com as famílias foi também um ponto a destacar de ambas as práticas, pois como é afirmado por Dinnebeil, Hale e Rule, 1996 (citados por Blue-Banning et al., 2004), no centro de uma parceria colaborativa está o estabelecimento de relações de apoio mútuo entre os profissionais e a família. Pinto (2004) defende ainda que os educadores

deverão abraçar os contextos das famílias para que possam assim desenvolver estratégias adaptadas às mesmas. Penso que ambos os contextos onde estagiei esta parceria de apoio mútuo foi estabelecida e que consegui abraçar todos os contextos com quem tive o prazer de cruzar. Terminei esta etapa reconhecendo que a relação escola-família é fundamental para a minha prática enquanto educadora.

Outro elemento fundamental, além da Educadora cooperante S, neste caminho foi a minha orientadora a Professora Joana Dias. Ao longo de ambas as práticas, forneceu apoio em todos os aspetos, teórico, prático, emocional e proporcionou-me vários momentos de reflexão sobre o meu futuro enquanto Educadora. A professora demonstrou ser um pilar em momentos de desafio e também em momentos de conquista, através da partilha e dos feedbacks dados, até mesmo nas questões colocadas que me deixavam a pensar para agir melhor e de forma mais segura. A docente, demonstrou estar disponível sempre que necessário para me apoiar. Este apoio demonstra ser essencial para o desenvolvimento do profissional e ultrapassa o ato de ensino (Casanova, 2001). A professora Joana contribuiu de forma significativa para a minha construção profissional e identidade enquanto futura Educadora, ensinando-me sempre a tirar o maior proveito e significado de todas as situações, especialmente nas mais difíceis de superar.

A observação direta em contexto das diferentes metodologias, enriqueceu a minha visão sobre a participação ativa das crianças no seu desenvolvimento e no processo de aprendizagem das mesmas. Na PPSI observei como o MEM pode ser aplicado em contexto de creche e como este estimula a criança a aprender num ambiente democrático. Na PPSII, através do exemplo da Educadora cooperante S compreendi como a brincadeira poderá guiar o processo de aprendizagem da criança. Como futura Educadora pretendo incentivar que as crianças tenham sempre uma voz e pretendo respeitar cada criança, encarando-a como um sujeito ativo. Uma atividade que é fundamental para um desenvolvimento integral das crianças é a brincadeira, que no meu futuro irá guiar a minha abordagem como Educadora.

Procurei sempre, ao longo das práticas, criar um ambiente onde as crianças se sentissem seguras, incentivadas e que sentissem que estavam envolvidas no processo de aprendizagem, de modo que as aprendizagens realizadas fossem significativas. Pretendo assim, ser uma Educadora que incentiva para a descoberta, que dá segurança para que a criança possa desenvolver novas aprendizagens.

Todas as atividades planeadas tiveram em consideração as necessidades e interesses das crianças do grupo, procurando sempre estimular a participação das crianças neste processo. Considero que, no futuro, irei ter em consideração os interesses e necessidades das crianças e estimulá-las para a brincadeira e descoberta. No planeamento das atividades, procurei ainda tentar colmatar as fragilidades apresentadas pelas crianças. O seu envolvimento demonstra ser essencial para que estas estejam mais confiantes e confortáveis a realizar as atividades propostas (Niza, 2013).

Com o final desta etapa, consigo refletir que esta experiência foi enriquecedora e que sem a mesma não seria possível a minha formação. Quase a terminar o relatório, e a um passo de ser Educadora, comprometo-me a levar tudo o que aprendi, especialmente a capacidade de reflexão sobre as minhas práticas para que estas sejam sempre adaptadas e o mais corretas possíveis. Esta etapa contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional, proporcionando que me sentisse realizada e moldando a minha visão sobre a educação pré-escolar. Todas as pessoas com quem me cruzei ao longo da minha formação foram fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional em especial todas as crianças, que guardo e trago no meu coração. Todas as crianças com quem me cruzei, através das suas diferentes formas de ser, demonstraram-me a importância de lutar por uma educação justa que responda às suas necessidades, sendo mais um marco da Educadora que tenciono ser: atenta a todas as crianças.

Como já integrava a equipa educativa da IPSS onde realizei a PPSII, sinto que o estágio fortaleceu as relações previamente criadas. Além disso promoveu um ambiente de troca e partilha de saberes entre mim e a equipa, um elemento essencial para a construção profissional do docente, segundo Borges (2014). Não quero deixar de destacar que a

realização do grupo de discussão com as Educadoras de pré-escolar fomentou esta troca e partilha de saberes. Uma experiência que me mostrou a importância de, no futuro, continuar a trabalhar em equipa, de ter momentos de diálogo e reflexão sobre temáticas pertinentes.

Esta viagem enquanto Educadora começa agora, mas sei que será fundamental continuar a procurar, refletir e informar-me sobre novas formações para que a minha ação pedagógica seja a mais adequada possível e atualizada. Na IPSS onde trabalho tenho o privilégio de poder frequentar diversas formações dadas pelo corpo da coordenação pedagógica que procuram atualizar o corpo docente e abrir os nossos horizontes. Ser uma Educadora que procura novo saber, é também uma certeza para o meu caminho.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' |

Ao chegar ao final da PPSII é momento de refletir sobre tudo o que foi realizado e adquirido durante este percurso, com o objetivo de transportar todas as aprendizagens realizadas para o meu futuro. Esta reflexão é fundamental para tomar consciência de como é que estas aprendizagens e vivências moldaram a minha abordagem educativa e como é que os valores adquiridos foram essenciais para o meu futuro profissional e pessoal.

Durante esta prática, tive o prazer e a oportunidade de conseguir articular a teoria adquirida, ao longo do mestrado e da licenciatura, com a prática em contexto de Pré-Escolar através da interação com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa que contava com vários profissionais com muitos anos de experiência nesta área.

Ao longo da prática consegui aprofundar a minha compreensão sobre a importância que uma abordagem intencional tem para com a educação. O educador deve orientar a sua ação com reflexão sobre a intencionalidade e finalidades da sua prática pedagógica e deve também ter um olhar sobre a organização dos espaços, materiais e atividades. Esta reflexão é essencial para que o educador compreenda o impacto das suas ações e prática e para que consiga adaptar as mesmas ao grupo e às necessidades das crianças com que se cruza (Cardona, 2011).

A realização de reflexões ao longo da prática permitiu-me aprofundar temas que considero importantes para a minha formação. Dentro destas reflexões quero destacar a importância do brincar, o papel do adulto no desenvolvimento da empatia, a importância da relação escola-família e o papel do educador em contexto de pré-escolar que me ajudaram a compreender e desenvolver valores como: a autonomia, a empatia, acolhimento de todos os contextos, o afeto e o brincar como forma de aprendizagem. Este processo de reflexão permite-me, segundo Cardona (2011), manter o foco nestes valores e procurar proporcionar aprendizagens eficazes e significativas. Estas reflexões integraram-se dentro do Portfólio Individual (c.f. Anexo A). Esta experiência de construção de um portfólio individual foi desafiante, mas enriquecedora, o planeamento de atividades, as notas de campo, o portfólio da criança e as reflexões foram importantes para a minha postura enquanto futura educadora. Esta experiência proporcionou-me ter

uma visão integral do processo de construção de um portfólio. O portfólio da criança foi uma experiência necessária para ter um olhar profundo sobre as OCEPE e permitiu-me acompanhar os desafios e conquistas da NR (na PPSII) e da T (na PPSI). Para a construção dos mesmos foi necessário ter uma relação com as crianças e com as suas famílias que me permitiram construir estes portfólios.

Estas reflexões permitiram-me compreender a complexidade do papel do educador e a necessidade da sua prática ser centrada na criança. Esta prática deve ser centrada na mesma desde o momento do acolhimento até ao momento de saída. No momento do acolhimento foi-me necessário considerar a abordagem ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner, apresentada por Bhering e Sarkis (2009), que afirma a família como um microsistema que engloba a vivência da criança. Nesta prática pude constatar que a relação escola-família são cruciais para que haja um sentimento de segurança, acolhimento e confiança por parte da criança. Considero que procurei estabelecer esta relação com as famílias e reconheci como cada contexto influencia o processo de desenvolvimento da criança.

A realização da investigação que incidiu sobre o papel do adulto como promotor de aprendizagem através da brincadeira, moldou a minha visão sobre a importância do brincar e como o adulto deve promover e valorizar estes momentos. A realização do grupo de discussão permitiu-me obter um olhar profundo sobre as diferentes conceções sobre o brincar que cada Educadora possui e um aspeto que poderá descodificar as diferentes conceções pode vir do facto das Educadoras terem diferentes anos de serviço. As conversas informais com a Educadora cooperante ao longo da prática foram essenciais para treinar o meu olhar sobre as brincadeiras e torná-lo mais atento.

Esta prática foi crucial para que pudesse observar Educadoras experientes, que me proporcionaram momentos de aprendizagem essenciais. Ao observar as ações de cada uma, em especial a Educadora cooperante S, pude testemunhar como as ações e as decisões tomadas podem influenciar o desenvolvimento das crianças. Com a vivência desta experiência compreendi, após meses de observação da postura da Educadora

cooperante S, a importância que o brincar tem no desenvolvimento integral da criança. Pude constatar a importância do planeamento das atividades ser organizado com as crianças e em função das suas necessidades e interesses. A procura de estar em constante avaliação e aberta a feedback e críticas construtivas sobre o meu percurso foi essencial para que eu pudesse promover uma educação de qualidade e adequar as minhas práticas às crianças e ao grupo.

Ao aproximar-se a fase em que estou a entrar no mundo profissional com o papel de Educadora, carrego comigo esta experiência que transformou a minha forma de ser e olhar para o mundo da educação e que enriqueceu o meu olhar e maneira de atuar que demonstram ser essenciais para o desenvolvimento da prática que considero adequada.

Tal como afirmei na secção da construção profissional do docente, comprometo-me a levar tudo o que aprendi neste estágio e a estar em constante formação e reflexão para que possa dar uma educação de qualidade, visto esta ser um direito de todas as crianças com quem me vou cruzar.

7. REFERÊNCIAS

| | " | | | |

APEI (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. <https://apei.pt/associacao/carta.etica.pdf>

Bhering, E. & Sarkis, A. (2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para a pesquisa na área da Educação Infantil. *Horizontes*, 27, 7-20.

Blue-banning, M., Summers, J, A., Nelson, L, L. & Beegle, G. (2004). Dimensions of Family and Professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70(2), 167-184.

Borges, M. L. (2014). Profissionalidade docente: da prática à praxis. *Investigar em educação*, 2(2), 39-53.

Casanova, M.P. (2001). Supervisão pedagógica: Função do Orientador de Estágio na Escola. In Comunicação realizada no Seminário "Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores - Secção F: Supervisão da Prática Pedagógica. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. In Consultado no dia 26 de janeiro de 2025, em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/mprazerescasanova.pdf>

Cardona, M. (2011). Educação Pré-Escolar ou Pedagogia da Educação de Infância? Fundamentos e Conceções Subjacentes. *Nuances: estudos sobre Educação*, 20(21), 141-159.

Correia, M. C. B. (2009). *A observação participante enquanto técnica de investigação*. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30-36. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23968/1/2009_13_2_30-36.pdf

Ferreira, M. (2004). À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. *A gente gosta é de brincar com os outros meninos*, 65-102.

Figueira, S. (2017). O lugar da prática pedagógica na formação de educadores de infância nos cursos reorganizados no âmbito do processo de bolonha. [Dissertação de doutoramento não publicada]. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna em creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Barros Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 113–138). Porto: Porto Editora.

Forneiro, L. I. (s.d.). Qualidade em Educação Infantil. *A Organização dos Espaços na Educação Infantil*, 231-280

Goldstein, J. (2012). Play in children's development. *Health and Well-Being*, 6.

Gonzalez, E., Pollard-Durodola, S., Simmons, C., Taylor, B., Davis, J., Fogarty, M., & Simmons, L. (2014). *Enhancing preschool children's vocabulary: Effects of teacher talk before, during and after shared reading*. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 214-226.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Kishimoto, T, M. (2010). Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. Belo Horizonte. *Cadernos de Educação de Infância*, (90), 4-7. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>

Keough, L, K. (2025). The power of Pretend Play for children. *Child Mond Institute*.

Mata, L., & Pedro, I. (2021). Participação e envolvimento das famílias: Construção de parcerias em contextos de educação de infância. *Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação*.

Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser: Revista de Educação*, 2(2), 49-65
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20caso%20como%20estrat%C3%A9gia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20em%20educ%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Ministério da Educação. (2024). *Ofício-Circular n.º 32985/2024/DGE-DSDC-DEPEB: Organização e funcionamento dos jardins de infância da rede nacional e desenvolvimento do currículo na educação pré-escolar*. Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/informacoes_escolas/oficio_circular_epe_2024.pdf

Moraes, R. (1999). *Análise de conteúdo*. *Revista Educação*, 22(37), 7–32.

Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, (4), 141-160.

Pinto, D, R, M (2024). *Práticas colaborativas com as famílias: Abordagem Touchpoint*.

Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: Perspetivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação*, (1), 85-106.

Pereira, M., Brito, T. A., & Mata, L. (2022). O sentido do tempo das crianças nos contextos de educação de infância. *Mediações Revista Online*, 10 (1), 132-142.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2019). *Manual de Investigação em Ciências Sociais: Trajectos*. Lisboa: Gradiva.

Silva, A. H., & Fossá, M. (2013). *Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos*. Anais do 4o Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade.

Silva, G. V. da. (2023). *O brincar na educação infantil: o desenvolvimento a partir de uma abordagem teórica e prática*. Revista Missioneira, 25(1), 123–138. <https://doi.org/10.31512/missioneira.v25i1.1485>

Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção Geral da Educação.

Silva, I. S., Veloso, A. L., & Keating, J. B. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, (26), 175–190. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4703>

Silva, M, C. & Sarmento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério.... In Sarmento, T., Ferreira, F, I. & Madeira, R. (Orgs.), *Brincar e aprender na Infância* (pp. 40-56). Porto Editora. <https://hdl.handle.net/1822/52369>

Tomás, C. (2011). "*Há muitos mundos no mundo*": *cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Ed. Afrontamento.

Tomás, C. (2017). Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. *Humanidades & Inovações*, 4(1), 13-20. https://www.academia.edu/113526180/Para_Além_De_Uma_Visão_Dominante_Sobre_as_Crianças_Pequenas_Gramáticas_Cr%C3%ADticas_Na_Educação_De_Infância

Vasconcelos, T. (1998). "Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar". *Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica*.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Documentos Institucionais:

Projeto Educativo da IPSS

Projeto Pedagógico da Sala AP

ANEXOS

| | " | | "

ANEXO A Portefólio
Individual

De maneira a garantir a confidencialidade dos intervenientes do Portfólio individual, este documento foi entregue e disponibilizado num documento PDF separado. O documento intitula-se de “Portfólio Individual PPSII M^a Madalena Câmara” à orientadora Joana Dias. O portfólio da criança está inserido nesse documento e foi entregue em suporte de papel aos encarregados de educação da criança em questão.

ANEXO B

Salas da IPSS com número de criança

Capacidade salas de Creche

Salas	Capacidade	Ocupação	Idade	Nº de adultos
Sala MJ	10 crianças	10 crianças	4 meses-12 meses	3+1
Sala IL	10 crianças	10 crianças	Aquisição de Marcha	2
Sala AG	16 crianças	16 crianças	12 meses-24 meses	3
Sala SJ	17 crianças	17 crianças	12 meses- 24 meses	3
Sala SF	17 crianças	17 crianças	24 meses- 36 meses	3
Sala SF	19 crianças	19 crianças	24 meses- 36 meses	3

Capacidade salas de Pré-escolar

Salas	Capacidade	Ocupação	Idade	Nº de adultos
Sala SJ	19 crianças	18 crianças	3-4-5 anos	2
Sala SF	17 crianças	16 crianças	3-4-5 anos	2
Sala ST	19 crianças	18 crianças	3-4-5 anos	2
Sala AP	23 crianças	20 crianças	3-4-5 anos	2
Sala SG	22 crianças	16 crianças	3-4-5 anos	2

Anexo C Tabela de
Informações crianças
Sala AP

Nomes	Género	Data de nascimento	Idade no início da PPSI (30 de setembro)	Idade no final da PPSI (24 de janeiro)	Nacionalidade	Percurso institucional
AR	F	22/02/20	4 anos e 7 meses	4 anos e 11 meses	Portuguesa	Sala AP
AC	F	05/06/19	5 anos e 3 meses	5 anos e 7 meses	Portuguesa	Sala AP
AM	F	07/03/20	4 anos e 6 meses	4 anos e 10 meses	Portuguesa	Sala AP
DB	M	02/05/21	3 anos e 4 meses	3 anos e 8 meses	Portuguesa	Transitou da sala dos 2 anos
JP	M	04/03/21	3 anos e 6 meses	3 anos e 10 meses	Portuguesa	Transitou da sala dos 2 anos
LR	F	15/03/21	3 anos e 6 meses	3 anos e 10 meses	Portuguesa	Transitou da sala dos 2 anos
LS	F	02/02/21	3 anos e 7 meses	3 anos e 11 meses	Portuguesa	Transitou da sala dos 2 anos
MS	F	16/01/19	5 anos e 8 meses	6 anos	Portuguesa	Sala AP
ML	F	26/10/21	2 anos e 11 meses	3 anos e 3 meses	Portuguesa	Veio de fora
MP	M	08/06/21	3 anos e 3 meses	3 anos e 7 meses	Portuguesa	Transitou da sala dos 2 anos
NR	F	14/09/20	4 anos	4 anos e 4 meses	Portuguesa	Sala AP
SL	F	16/10/21	2 anos e 11 meses	3 anos e 3 meses	Portuguesa	Transitou da sala dos 2 anos
TALV	M	17/09/21	3 anos	3 anos e 4 meses		Veio de fora
TALB	M	17/11/21	2 anos e 10 meses	3 anos e 2 meses	Portuguesa	Transitou da sala dos 2 anos
TALM	M	18/05/19	5 anos e 4 meses	5 anos e 8 meses	Portuguesa	Sala AP
TALBG	M	26/12/21	2 anos e 9 meses	3 anos e 1 mês	Portuguesa	Transitou da sala dos 2 anos
TM	M	04/11/20	4 anos e 10 meses	5 anos e 2 meses	Portuguesa	Sala AP
TO	M	04/07/20	4 anos e 2 meses	4 anos e 6 meses	Portuguesa	Sala AP

Anexo D Marcação de
nº de crianças por
área da sala

Figura 2.

Nº de crianças por área

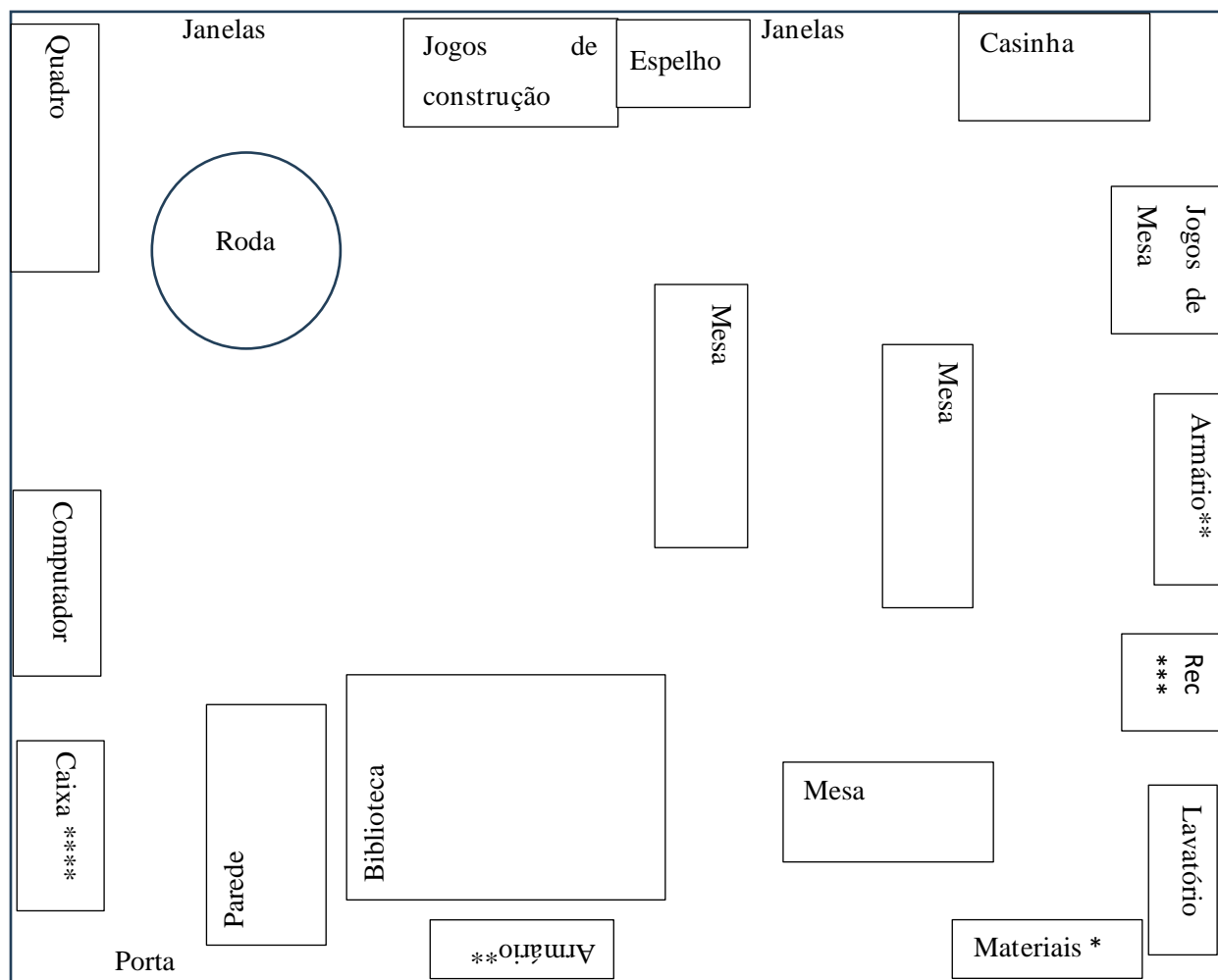


Nota: Registos Fotográficos realizados por M^a Madalena Câmara

Anexo E
Planta da
Sala AP

Figura 3

Planta da sala AP (Após mudança)



Nota: Planta elaborada por mim

Legenda: *tesouras, lápis, canetas, plasticina, revistas , legos pequenos

** armários com material da educadora

***Reciclagem

**** Caixa onde colocam os brinquedos que trazem de casa.

Anexo F
Fotografias da
Sala AP

Figura 4.





Nota: Registos Fotográficos realizados por M^a Madalena Câmara

**Anexo G Carta
de Apresentação**



Olá Famílias,

Chamo-me Madalena Câmara e tenho 22 anos. Sou estudante na Escola Superior de Educação de Lisboa e estou a realizar o Mestrado em Educação Pré-escolar. A partir de dia 30 de setembro e até dia 24 de janeiro irei estar a estagiar na Sala Anjo de Portugal.

Neste estágio irei integrar as rotinas de sala, desenvolver um projeto que inclui atividades e vou brincar muito com eles.

Estou muito contente por ter esta oportunidade e estou disponível para esclarecer

qualquer dúvida que tenham :)

Este estágio decorre com base na unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II.

Obrigada pela vossa disponibilidade!

Madalena

Anexo H Guião do
Grupo de Discussão
realizado com as
Educadoras
Cooperantes

Guião Grupo de Discussão

Destinatárias: Educadoras da valência de Pré-escolar (PPS II 2024/2025)

Objetivos:

- Explorar e caracterizar as diferentes conceções do brincar (B)
- Compreender a importância da brincadeira no processo de aprendizagem (C)
- Compreender o papel do adulto na promoção da aprendizagem através da brincadeira (D; E; F)

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação do grupo de discussão, Regras do grupo de discussão e motivação das participantes	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar o grupo de discussão;• Motivar a entrevistada.• Explicação das normas de funcionamento do grupo de discussão.	<ul style="list-style-type: none">- Este grupo de discussão tem como objetivo a obtenção de informação para a realização da investigação integrante do relatório da PPS II.- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.- Pedir autorização para gravar áudio;- Informar devolução das transcrições;- Dar a conhecer as normas de funcionamento de um grupo de discussão.	

B. Concepções do Brincar	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar as diferentes concepções das educadoras sobre o Brincar; 	B1. O que é para vocês brincar?	
C. Impacto da brincadeira no processo de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os impactos da brincadeira no processo de aprendizagem; • Explorar a relação entre a brincadeira e o desenvolvimento integral da criança; 	C1. Qual o impacto que a brincadeira tem no processo de aprendizagem da criança?	
D. O papel do adulto	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o papel do adulto durante os momentos de brincadeira; 	D1. Qual é o papel do adulto nestes momentos de brincadeira? Deve ser promotor destes momentos? Assumir uma postura mais observadora?	
E. Rotina e momentos de brincadeira	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as diferentes estratégias para integrar a 	E1. Como fomentam o brincar/momentos de brincadeira na rotina das vossas salas?	

	brincadeira na rotina das salas;		
F. Valorização da brincadeira livre	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância atribuída pelas educadoras à brincadeira livre; • Conhecer as estratégias adotadas pelas mesmas; 	F1. Valorizam a brincadeira livre na sala? Se sim, como?	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>-De momento, recordam-se de algo mais que considerem ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela vossa disponibilidade</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p> <p>- Agradecer a disponibilidade</p>

Anexo I
Consentimento
Informado para a
Realização do Grupo
de Discussão



Consentimento grupo de discussão

“Vamos brincar? :o papel do adulto na promoção da aprendizagem através da brincadeira”.

No âmbito da realização da minha investigação qualitativa, que será realizada como um estudo de caso, irei utilizar como recolha de dados um grupo de discussão. O objetivo principal da minha investigação é compreender o papel do adulto como promotor de aprendizagem através da brincadeira.

Quero começar por agradecer, desde já, a vossa disponibilidade para participar neste grupo de discussão, será uma parte fundamental da minha investigação.

Este grupo de discussão tem como finalidade recolher a opinião de cada uma das 5 educadoras de pré-escolar, e ainda conhecer as diferentes conceções sobre o tema em estudo. O grupo de discussão terá a duração de 1 hora.

O grupo de discussão irá ser gravado em formato áudio para garantir que recolho e analiso de forma rigorosa todas as respostas dadas. A gravação será utilizada exclusivamente para fins da investigação e será tratada com a maior confidencialidade. Durante o tratamento dos dados recolhidos, as respostas dadas serão transcritas de forma anónima, para preservar a vossa identidade.

As gravações serão guardadas num local seguro e apenas acessíveis por mim, a investigadora. Após a conclusão da minha investigação os dados irão ser eliminados.

A participação neste grupo de discussão é voluntária.

Peço-vos que assinem o presente documento como prova que compreenderam os objetivos e procedimentos deste grupo de discussão, que foram informadas que os dados

recolhidos serão tratados de forma confidencial e anónima e por fim, que dão o vosso consentimento para participar no grupo de discussão e que autorizam a gravação do mesmo.

Nome	Assinatura

Caso exista alguma dúvida, estarei disponível para responder. Muito obrigada pela vossa disponibilidade mais uma vez.

Cumprimentos,

M^a Madalena Câmara.

Anexo J Roteiro
Ético

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Princípios para uma ética Profissional (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II
<p>1. Objetivos do trabalho:</p> <p>“A sua explicitação a todos os atores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p.160)</p>	<p>Com as crianças:</p> <p>“Respeitar toda a criança, (...) incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p.1)</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem</p>	<p>No início da Prática Profissional Supervisionada II, abordei os diferentes agentes educativos da IPSS para lhes dar a conhecer o meu novo papel enquanto estagiária, visto trabalhar na instituição como auxiliar de ação educativa.</p> <p>Com as crianças, a minha apresentação formal foi feita em sala com a educadora cooperante que lhes explicou o que iria realizar durante os próximos meses. Contudo, as crianças já me conheciam da IPSS mas nunca em contexto de sala. Comecei por construir uma relação afetuosa com todas, que me permitiu conhecer os seus interesses, criar um ambiente de confiança e proximidade. Com base neste ambiente consegui planear com as mesmas as atividades a desenvolver.</p> <p>Para as famílias, comecei por afixar uma carta de apresentação (c.f. Anexo G) na porta da sala. Nesta carta, apresentei-me, explicitiei que</p>

	<p>ao seu alcance.” (p.1)</p> <p>Com a equipa educativa:</p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega.” (p. 2)</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p>	<p>iria estar presente entre dia 30 de setembro de 2024 e dia 24 de janeiro de 2025 e expliquei os objetivos desta minha prática e o porquê de estar presente na sala AP. A educadora cooperante e eu, fizemos questão de utilizar o momento do acolhimento para fazer uma apresentação presencial a cada família.</p> <p>Ao longo da prática observei que a educadora cooperante salienta o brincar como um pilar da sua prática. Após uma conversa formal com a mesma e após algum discernimento pessoal, cheguei a conclusão de que a minha investigação iria abordar o seguinte tema: “Vamos Brincar?: o papel do adulto como promotor da aprendizagem através da brincadeira.”.</p> <p>Após a validação do mesmo com a orientadora e com a equipa educativa de sala, chegámos à conclusão de que seria um tema interessante a investigar.</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Com as famílias:</p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas” (p.2)</p>	
<p>2. Custos e benefícios</p> <p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa educativa.</p> <p>“Os objetivos da investigação deverão ter em conta os possíveis benefícios para as crianças.” (p. 160)</p>	<p>Com as crianças:</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p. 1)</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade.” (p. 1)</p>	<p>Em relação aos custos, nesta investigação podem ser considerados nulos.</p> <p>Todos os dados recolhidos, foram realizados num contexto natural, não podendo assim serem considerados como custos. Esta investigação não afetou de maneira negativa, de nenhuma forma nenhum dos agentes educativos nem a rotina de sala.</p> <p>Esta investigação promoveu momentos de reflexão em equipa., seja de sala ou mesmo equipa educativa da IPSS, onde refletimos sobre as práticas em relação ao tema a investigar. No final do grupo de discussão, as educadoras confirmaram que este momento foi benéfico para todas e uma mais-valia para realizarem uma autoavaliação sobre as suas práticas.</p>

	<p>“Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma.” (p. 1)</p> <p>Com a equipa educativa:</p> <p>“Contribuir para o debate, a Inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2)</p>	<p>Em relação às crianças, o maior benefício com esta investigação foi o facto de a S, poder refletir sobre a sua prática, tomando consciência de que esta é adequada às crianças.</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p> <p>“Estas questões deverão ser sujeitas a negociação, considerando sempre a</p>	<p>Com as crianças:</p> <p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p. 1)</p>	<p>Desde o início da prática que me comprometi a assegurar a confidencialidade e privacidade de todos os agentes envolvidos. Comecei por disponibilizar um consentimento informado, previamente validado pela minha orientadora e pela educadora cooperante, às famílias das crianças da sala AP, que abordava o tema da realização de</p>

<p>posição dos autores quando são retiradas citações de entrevistas se pretende torná-las públicas” (p. 161)</p>	<p>Com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2)</p> <p>Com as famílias: “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).” (p.2)</p>	<p>registos fotográficos e videográficos, esclarecendo que o rosto das crianças iria sempre ser desfocado, com fim de preservar a sua identidade e que os mesmos apenas seriam utilizados para fins académicos. Comprometi-me no final da prática e da utilização destes registos que os mesmos iriam ser eliminados.</p> <p>Na escrita do presente relatório e das notas de campo, os nomes das crianças foram omitidos, transformando-os em siglas, que foram dadas a conhecer à educadora cooperante.</p> <p>No grupo de discussão, disponibilizei um consentimento informado às cinco educadoras, onde me comprometi a manter a sua privacidade, pedi a sua autorização para a gravação de áudio e comprometi-me mais uma vez em eliminar a respetiva gravação após a utilizar para o seu fim. Na exposição dos dados recolhidos no mesmo, optei junto às educadoras, em apenas partilhar a primeira letra do nome próprio e do apelido das mesmas.</p> <p>Com isto, procurei proteger a confidencialidade e privacidade de todos os elementos envolvidos.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>4. Decisões acerca de quais crianças a envolver e a excluir</p> <p>“É necessário discutir e justificar os processos de seleção, inclusão e exclusão (...) na investigação;” (p. 162)</p>	<p>Com as crianças:</p> <p>“Respeitar toda a criança, (...) incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p.1)</p> <p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p. 1)</p>	<p>Apesar do meu foco recair sobre o papel do adulto, as notas de campo debruçam-se também sobre as brincadeiras das crianças.</p>
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>Com as crianças:</p> <p>“Respeitar toda a criança, (...) incluindo-a e promovendo e</p>	<p>Os objetivos da investigação delineados por mim e validados pela orientadora e educadora cooperante, foram os seguintes:</p> <p>i) Analisar e aprofundar a conceção do brincar</p>

<p>“As crianças e os adultos envolvidos devem ser informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação, dos métodos, do timing e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo.” (p. 163)</p>	<p>divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p.1)</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1)</p> <p>Com a equipa educativa:</p> <p>“Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis.” (p. 2)</p>	<p>ii) Investigar o papel do adulto como promotor da brincadeira iii) Compreender a importância do brincar no desenvolvimento da criança</p> <p>As técnicas de recolha escolhidas foram três: observação direta participante e não participante; realização de um grupo de discussão e a análise e recolha documental.</p> <p>Os instrumentos utilizados para esta recolha foram as notas de campo, registos fotográficos e videográficos e a gravação do grupo de discussão.</p> <p>Ao longo deste percurso, partilhei com a auxiliar de ação educativa as decisões tomadas.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2)</p>	
<p>6. Consentimento Informado e Assentimento Informado</p> <p>“No momento de se obter o consentimento (...)dos seus pais para se desenvolver uma investigação, devem estar conscientes de que a sua recusa ou desistência não as poderá prejudicar de qualquer forma;”</p> <p>(p. 164)</p>	<p>Com as crianças:</p> <p>“Respeitar toda a criança, (...) incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p.1)</p> <p>“colocando o interesse das crianças acima dos interesses individuais” (p. 2)</p>	<p>Comecei por disponibilizar um consentimento informado, previamente validado pela minha orientadora e pela educadora cooperante, às famílias das crianças da sala AP, que abordava o tema da realização de registos fotográficos e videográficos, esclarecendo que o rosto das crianças iria sempre ser desfocado, com fim de preservar a sua identidade e que os mesmos apenas seriam utilizados para fins académicos. Comprometi-me no final da prática e da utilização destes registos que os mesmos iriam ser eliminados.</p> <p>Na realização do grupo de discussão, disponibilizei um consentimento informado às cinco educadoras. Neste comprometi-me a manter a sua privacidade, pedindo a sua autorização para a gravação de áudio e comprometi-me mais uma vez em eliminar a respetiva gravação após</p>

	<p>Com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2)</p> <p>Com as famílias: “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.” (p. 2)</p> <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família</p>	<p>a utilizar para o seu fim. Na exposição dos dados recolhidos no mesmo, optei junto às educadoras, em apenas partilhar a primeira letra do nome próprio e do apelido das mesmas.</p> <p>Em relação ao portfólio da criança, elaborei um consentimento informado para a família da mesma (c.f. anexo A) onde dei a conhecer o meu interesse em realizar o portfólio com a NR, os objetivos do mesmo e pedi a sua autorização. Neste consentimento, demonstrei-me disponível para esclarecer qualquer dúvida que surgisse.</p> <p>O assentimento com a criança foi realizado através de uma conversa com a mesma, onde lhe expliquei em que é que consiste um portfólio e demonstrei o meu interesse em realizar um portfólio com a mesma. A reação da criança foi positiva, demonstrando-se interessada e dando-me a conhecer desde início o que gostaria de incluir no mesmo.</p> <p>Todos os documentos entregues foram validados previamente pela minha orientadora e educadora cooperante e partilhados com a auxiliar de ação educativa.</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>(salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).” (p. 2)</p> <p>“Disponibilizar-se para reunir (...) com as famílias “(p. 2)</p>	
<p>7. Uso e Relato das conclusões</p> <p>9. Informação aos adultos envolvidos/as.</p> <p>“Todo o processo de investigação deve ser transparente” (O’Kane, 2005, citador por Tomás 2011, p. 167).</p> <p>“de forma a limitar o efeito de adultocentrismo e promover, de forma</p>	<p>Com a equipa educativa:</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2)</p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não</p>	<p>Após a conclusão da Prática Profissional Supervisionada II e a entrega do presente relatório, pretendo partilhar o mesmo com todos os agentes com quem me cruzei ao longo da mesma.</p> <p>A transparência que levei durante a prática, permite-me afirmar que este retorno de informação e o relato das conclusões será positivo para reforçar a relação de confiança estabelecida com todos os agentes com quem me cruzei ao longo da prática. Neste retorno de informação, irei demonstrar-me aberta para aceitar críticas construtivas sobre o meu trabalho e sobre a investigação realizada.</p>

<p>efetiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo” (p. 167).</p>	<p>discriminando qualquer colega.” (p. 2)</p>	
<p>10. Tratamento de dados “As autoras aconselham a fazer uma análise temática do conjunto de dados como um todo.” (p. 159).</p>	<p>Com as crianças: “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p. 1)</p> <p>Com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2)</p>	<p>Os registos fotográficos e videográficos, a gravação de áudio do grupo de discussão e os diferentes documentos pessoais referentes às crianças, famílias e à IPSS, encontram-se guardados numa pasta do meu computador pessoal, onde apenas eu tenho acesso.</p> <p>Um dos meus compromissos para manter a privacidade e confidencialidade destes documentos foi após a utilização para o seu fim , eliminar de maneira permanente os mesmos.</p>

Anexo K Transcrição
Grupo de Discussão

Grupo de discussão realizado

1ª Pergunta: O que é para vocês brincar?

Educadora B: Para mim é a tarefa mais importante para as crianças, de qualquer idade.

Educadora C: É desenvolver o crescimento, experimentação de novas experiências e é experimentar o mundo que as rodeia, através das relações interpessoais, através do manuseamento dos materiais

Educadora R: Experimentarem atividades diferentes, organizarem-se e desenvolverem a criatividade

Educadora A: sim, acho que é a forma mais inata para a criança, experimentar, vivenciar, aprender. A brincadeira é a atividade essencial para as crianças experimentarem as aprendizagens que vão efetuando e consolidá-las

Educadora C: Muito também através da tentativa e erro, em que o erro faz parte do processo que também é muito importante, que é através da brincadeira em que experimentam o erro, sem sentir o peso do julgamento, ou sem sentir o peso da avaliação. Em que se cresce a experimentar

Educadora A: Eu acho que também através da brincadeira que as crianças, aprendem o mundo, porque é a forma mais natural em que eles experimentam diferentes papéis, experimentam também, vivências diferentes. É a forma também que eles têm de perceber melhor esses momentos e essas pessoas, ao experimentar

Educadora S: Acho que também já disseram tudo mas podemos também dizer que a partir da brincadeira, conhece-se o outro de uma forma mais simples, acaba por se conhecer o outro, os limites do outro e os nossos próprios limites. Mais do que uma coisa organizada, não é? Mesmo que seja esta brincadeira seja mais organizada ou não, permite à criança descobrir os seus limites e os limites do outro também.

Educadora R: Eu acho que também é um bocado lidar com a sobrevivência, portanto eu vou conseguir ir buscar aquilo, eu vou subir até ir buscar aquilo que ficou lá em cima, o experimentar a sobrevivência

Educadora B: Ainda acho outra coisa, é muitas vezes com a brincadeira que eles experimentam situações que para eles, podem ser problemáticas ou que os preocupou, e é a maneira deles exteriorizarem, experimentando, a ver qual o resultado neles próprios ou ver também o resultado nos outros

Educadora S: Isto que a AB está a dizer, eu até posso dar um exemplo do ano passado, tinha a AR que era uma criança que passava muito tempo no hospital e nós criámos na casinha um posto médico e ela exteriorizava tudo ali, a partir da brincadeira tudo. Ela tratava dos outros, tratava dela, sempre que ela vinha do médico, era quase até à exaustão o tempo que ela estava ali, aquilo era parecer que ela estava a deitar fora o tempo todo que ela tinha estado no hospital. Pronto era uma coisa que ela não conseguia digerir de outra forma, a partir da brincadeira, ajudou bastante nesse sentido.

Educadora A: Exatamente, eu acho que é isso mesmo. Através da brincadeira eles experimentam emoções, sentimentos, muita coisa, que não conseguem exteriorizar por palavras mas vivendo-os, não só os percebem como também os vão resolvendo.

Educadora C: E através de diferentes papéis, papel da professora, papel da mãe, papel do pai, papel dos médicos ou dos enfermeiros.

2ª pergunta: Qual é o impacto que a brincadeira tem no processo de aprendizagem da criança?

Educadora C: Acho que está tudo interligado.

Educadora A: o impacto é exatamente este. Dar esta possibilidade, já houve momentos em que se pôs em causa momentos de brincadeira versus tempo de aprendizagem formais e não tem nada haver. Eles usufruem muito mais do tempo de brincadeira do que o tempo de aprendizagens formais onde eles não têm hipótese de experimentar tudo aquilo que nós falámos no ponto anterior, portanto o impacto é mesmo esse, é dar esta hipótese à criança, que doutra forma não daria.

Educadora C: Aliás é através da brincadeira livre e da brincadeira em que eles podem experimentar, vivenciar e sentir que as aprendizagens são muito mais ricas e são sentidas, são vivenciadas. Portanto o impacto que tem nas crianças é completamente diferente.

Educadora A: Outra coisa muito importante que eu acho, e que muitas vezes não é tido em conta, é a capacidade da criança de fazer escolhas e na brincadeira a criança tem mais hipóteses de fazer escolhas do que nas ditas aprendizagens formais quando eles estão, que são importantes na mesma, a desenvolver atividades que lhes foram propostas, portanto a escolha é muito pouca, enquanto na brincadeira livre não.

Educadora B: Eu acho que muitas vezes a brincadeira não é valorizada, porque as pessoas não percebem o processo. Parece que não tem valor nenhum, mas com a brincadeira as crianças aprendem e desenvolvem-se em todas as áreas de conhecimento, estão incluídas todas as áreas de desenvolvimento como a área do conhecimento do mundo, matemática, iniciação à leitura e à escrita. Portanto está tudo interligado, muitas vezes as pessoas olham e dizem “Ah aquela criança está ali só a brincar”, mas não está ali só a brincar, naquela brincadeira está a fazer muita coisa, parte social mas também muito desta aprendizagem. Quando eles agrupam os pratos por cores, ou contam quantas crianças estão a brincar e por isso quantos pratos e quantos talheres são precisos. Nesta parte do conhecimento do mundo que inclui as comidas, os objetos que lá têm, para que servem, para que é que não servem, portanto tem muito conteúdo dentro de uma brincadeira.

Educadora S: E acaba muito mais por estruturar muito mais o pensamento e as aprendizagens da própria criança.

Educadora C: Brincar é uma forma de organizar aquilo que o mundo nos propõe e que nos estimula, portanto a brincar tu estás a organizar o teu pensamento, onde estás a organizar a catalogar...

Educadora A: a planear

Educadora C: a planear exatamente e avaliar também. Por exemplo, eu hoje não quero ser pai ou não quero ser a mãe ou hoje quero ser isto.

Educadora B: E tem de saber gerir essa parte social.

Educadora C: Claro e isso também faz parte.

Educadora B: Porque muitas vezes podem querer dois ser as mães e depois tem de resolver a situação entre eles

Mediadora: Então, no fundo, a brincadeira também tem um papel na gestão de conflitos, não é?

Educadora S: Claro. Tem um papel muito importante na gestão de conflitos.

Educadora R: As ideias deles aí prevalecem e não é fácil, às vezes, gerir qual é que vai à frente.

3ª pergunta: Qual o papel do adulto nestes momentos de brincadeira? Deve ser promotor destes momentos ou assumir uma postura mais observadora?

Educadora B: Acho que deve ter os dois papéis.

Educadora S: Era o que eu ia dizer também

Educadora B: dependendo da situação e do que querará fazer naquele momento, poderá ter um papel de observador só para também estruturar determinadas informações sobre uma criança ou duas ou...

Educadora R: E avaliar, também são momentos de avaliação

Educadora B: Avaliar exatamente ou então pode também entrar no processo, pode entrar, pode brincar, pode fazer parte de um elemento da brincadeira. Até muitas vezes há determinadas brincadeiras, que eles ainda não exploraram e muitas vezes o adulto entrando e propondo, por exemplo “hoje vamos brincar aos teatros”, pode dar ali uma ideia que depois mais tarde, dessa ideia, podem fazer igual ou partir para outras ideias

Educadora R: O adulto acaba por ser um modelo também, pode haver ali uma brincadeira livre ou pode haver também uma brincadeira mais orientada, portanto o adulto aí é essencial observar e estar, as duas coisas

Educadora S: são as duas coisas importantes, e é importante os dois momentos e muitas vezes até porque nós também conseguimos perceber de fora o que é que aquela criança

precisa naquele momento. Se precisa de sozinha chegar-se à frente, se precisa de se calhar da ajuda do adulto, e nos estamos atentos, e precisa de ajuda do adulto, porque não está sozinha nessa brincadeira, para poder desenvolver a brincadeira de outra maneira ou mesmo na gestão de conflitos.

Mediadora: por exemplo de manhã como aconteceu com a ML e com a MS, que a S me disse que as duas precisavam que nos estivéssemos de fora e que elas precisavam de resolver as duas sozinhas.

Educadora S: Exatamente elas estavam ali as duas numa brincadeira de contar uma história, em que precisavam as duas que nós não fôssemos lá, apesar de a proposta dessa brincadeira ter partido duma história que eu contei e que elas sabiam como é que era, aquilo foi proposto assim, mas naquele momento precisavam que o adulto se retirasse, portanto acho que é importante o adulto ter os dois papeis.

Educadora R: Até porque estamos a falar de grupos heterógenos também, ou seja o nível de cada criança...

Educadora S: E aqui nesta situação eram uma criança de três e outra de cinco, por isso acabava por influenciar também

Educadora R: Pronto, ali também tem de ser sempre o adulto a observar e a perceber se é preciso ir lá ou não até porque o nível de gerir frustrações é diferente das faixas etárias.

Educadora S: Se bem que nesta situação tínhamos uma criança de três e de cinco, em que o nível de gerir frustrações era quase o mesmo e o engraçado foi perceber que a MS conseguiu manter a calma e tentar explicar a ML o que é que era para fazer, com muito mais organização do que se calhar se nos estivéssemos dito “Não espera ai tu ficas com este e tu com este” se nos orientássemos ...

Educadora R: Não não aí, por exemplo, foi importante o adulto ficar a observar e ver o que era preciso

Educadora B: Geralmente tens que interferir muito mais quando são crianças mais pequeninas, que ainda estão em aprendizagem do que com os quatro e cinco que já passaram por essa etapa.

Educadora S: Supostamente, sim é isso à priori, sim é isso

Educadora B: Sim supostamente, por exemplo lembro-me que tive duas crianças que queriam ser mães na casinha e tiveram de resolver. Elas decidiram que não pode haver duas mães e até podia haver, mas a decisão era delas, eu tive de fora a observar. Então uma diz “então eu sou a mãe e tu és a Anabela “ e a outra diz assim “ então mas assim a Anabela não manda cá em casa mas a manda na escola”. Portanto elas resolveram ... secalhar se fosse duas crianças de três anos eu teria de interferir e dizer “Pronto mas vamos escolher outro papel que tenha a mesma importância, uma tia uma madrinha... “ pronto. Eu sinto que tenho de interferir muito mais quando é só crianças de três anos do que quando são dos quatro e cinco anos

Educadora S: porque também eles já fizeram esse caminho

Educadora B: Exatamente ia dizer isso, eles já fizeram esse caminho

Educadora S: E nós nestes grupos heterogéneos conseguimos muito bem ver isso, visto que temos três anos com as crianças, desde o momento em que entram até que saem , nós conseguimos muito bem até ver essa evolução em todos os campos , não é? Principalmente a partir da brincadeira.

Educadora A: Vais fornecendo as ferramentas, para que aos poucos comecem a ser eles a resolver essas situações.

Educadora C: Exatamente

4ª pergunta: Como fomentam o brincar/momentos de brincadeira na rotina das vossas salas?

Educadora C: Na minha organização do dia abro todos os dias de manhã a casinha, onde há mais tempo para eles se envolverem verdadeiramente na brincadeira e o facto de ser grupo heterogéneos, tento mais ou menos orientar em que sejam crianças de várias faixas etárias, pode acontecer ou não... mas tento que sejam crianças de três, quatro e cinco anos mas às vezes acontece só estarem crianças de três anos, de quatro anos ou só dos cinco anos também depende muito na maneira como eles estão.

Educadora R: E depende da altura em que estamos, porque em setembro contamos com as crianças mais velhas para orientar as crianças mais novas que chegam de novo e que ainda não têm as regras e não sabem brincar

Educadora C: Concordo! Exatamente

Educadora A: Eu por regra tenho brincadeira livre, na sala, o dia inteiro que vamos articulando com as atividades mais orientadas. Da parte da tarde também não costumo ter a casinha aberta também como a C mas abro por exemplo os jogos

Educadora C: mas tens os legos por exemplo

Educadora A: sim, tenho os jogos de construção, tenho a área dos animais, tenho a garagem que aí também há jogo simbólico e há brincadeira livre. Aliás há muito tipo de aprendizagem, nomeadamente nos jogos de construção, por exemplo aspetos ligados à física, eles trabalham muito esta parte ligada à ciência nos jogos de construção, quando eles descobrem como é que eles podem fazer uma torre de forma que ela não caia, como é que eles conseguem construir pontes e casas de forma a não cair mas é aí que eles fazem. Estou a falar das madeiras porque o lego é encaixado

Educadora C: Mas ainda assim precisas de ter paciência nos legos e perceber

Educadora A. Com as madeiras é mais fácil, ou aquilo está mesmo equilibrado ou cai. Estas áreas de brincadeira também são muito importantes para as aprendizagens e para o jogo simbólico, eles assumem muitas personagens nestas áreas

Educadora C: E para os tempos de cooperação, ou seja, implica o estar atento às necessidades do outro e às suas próprias necessidades e ir ao encontro dos dois, ou seja, não pode ser só a minha brincadeira e a minha construção se estamos a fazer uma coisa juntos temos de achar um meio termo e uma coordenação que funcione para os dois pronto

Mediadora: E estes materiais e estas áreas estão todas acessíveis e ao alcance deles, por exemplo, definem uma hora para os jogos de construção e aí é que vão buscar os jogos e eles conseguem ir buscar sozinhos ou precisam de ir por os materiais na mesa?

Educadora R: na minha sala é uma área livre portanto eles podem ir sempre

Educadora A: está todo acessível a eles

Educadora C: É livre como a casinha, os legos, as madeiras, os animais a única coisa é que o menino do tesouro abre as áreas que estão, por exemplo de manhã fizemos os legos grandes à tarde já vamos fazer outro tipo de matérias. O condicionamento por parte do adulto , ou até mesmo uma regra da sala, eles já sabem que se de manhã se já fizemos um tipo de material , à tarde já vão ter de mudar.

Mediadora: Então há uma gestão por parte do adulto?

Educadora C: há uma gestão sim , de forma que todas as crianças passem pelas várias áreas

Educadora R: e para que haja diversidade também

Educadora A: Exatamente, na minha sala também há uma gestão que é necessária devida ao espaço que é por regra quando temos a área dos animais não temos a garagem, brincam com esta área no terraço. No entanto, por vezes, querem muito brincar com os animais mas já foi decidido que está aberta a garagem , então as vezes dentro da sala por exemplo juntamos os jogos das madeiras com os animais e eles constroem os espaços onde estão os animais

Educadora C: Muitas vezes juntamos os legos com os animais, em que os animais complementam a brincadeira dos legos

Educadora R: ou por vezes juntar legos com carros ou os animais com os carros

Educadora S: Faz algum sentido.

Educadora B: Eu acho que nos aqui valorizamos tanto a brincadeira livre como qualquer outra área, tanto que isso faz parte no nosso planeamento, temos sempre, no meu caso mas acho que no das minhas colegas também, sempre brincadeira livre, além da pintura ou da dramatização ou dos jogos, temos sempre brincadeira livre, é gerido como disse a C , pelas crianças . Eles sabem que são responsáveis em escolher o que querem e que tem essas áreas livres para poder usar com organização

Educadora R: mas eu também sinto necessidade de haver brincadeira orientada e jogos orientados

Mediadora: Consideram que dando-lhes escolher ir aos jogos e irem aos carros que estão a brincar de maneira livre ou que dentro de cada área há regras?

Educadora B: até há mais que uma regra

Mediadora: considerando que dentro de cada área há regras, consideram que eles estão a brincar de forma livre ou mais orientada pelo adulto?

Educadora R: Não são regras eu acho que é na mesma uma brincadeira livre mas com regras, esta é organizada para eles se organizarem

Educadora B: Porque eles sabem que há regras, quantas crianças podem ir para aquela área. Eu tive uma vez uma criança que me questionou porque é que só podiam ir quatro crianças para a casinha, “porque a casinha é pequenina e que não dá para mais e ela voltou a questionar porque e então fomos experimentar, foram para lá quantos queriam e claro que eles no fim chegaram à conclusão que não dava para brincar, porque ninguém conseguia brincar.

Educadora R: Há flexibilidade nisso, se a casinha estiver tranquila e cabem lá quatro mas há mais uma criança que quer entrar, nós dizemos tudo bem

Educadora S: Exatamente , acho que é uma questão de experimentar

Educadora R: Vamos experimentar, normalmente corre bem e este número é mais para organizar e para eles saberem quando é que podem entrar ou não

Educadora B: Em relação à brincadeira no recreio também a valorizamos, também tentamos equilibrar os dois lados pronto. As vezes de manhã estou um bocadinho mais tempo no recreio e por isso depois do almoço se calhar não estou tanto tempo ou então posso dar nas duas alturas no dia porque também é muito importante a brincadeira livre no recreio.

Educadora C: e depende da necessidade do grupo na altura, se tu vês que esteve a chover durante a semana ou que eles estão muito agitados, a brincadeira livre serve exatamente

para preencher as necessidades, se calhar precisam de correr de saltar, outro tipo de brincadeira

Educadora B: até porque há certos tipos de brincadeira que eles sabem que dentro da sala não a fazem

Educadora S: claro

Educadora B: por exemplo eles sabem que não podem estar a correr pela sala fora ou andar aos saltos pela sala fora, aí há um espaço onde eles o podem fazer

Educadora S: queria só acrescentar uma coisa, acho que sobre a brincadeira livre na sala acho que todas já disseram tudo mas na brincadeira no jardim eu acho que é assim é importante que haja muita brincadeira livre no jardim mas também acho que nós podemos e nós proporcionamos momentos de uma brincadeira mais orientada até para essas brincadeiras depois surgirem naturalmente no tempo em que nos não estamos lá. Desde jogos

Educadora R: o jogo do lencinho vai na mão

Educadora S: exato o jogo do lencinho, o proporcionarmos o termos ali uma bola e eles saberem onde é que podem jogar, o fazer circuitos com os pneus e todas estas coisas são coisas que nós não dizemos “Olhem agora vamos fazer isto assim” não, vamos fazendo e temos altura em que fazemos e que depois espontaneamente abre ali um meio maior de brincadeira

Educadora R: até porque eles não sabem e estão em aprendizagem e não conhecem esses jogos

Educadora S: de brincadeira, exatamente, que depois acabam por ser, se vires ficas um bocado na retaguarda e eles acabam por fazer essas brincadeiras de uma forma muito mais autónoma e sem precisar da nossa presença sempre, não é?

Mediadora: No fundo o papel passa muito por dar autonomia também dando a conhecer as diferentes formas de brincar, certo? Se olharmos todas para a brincadeira desta maneira

o nosso grande objetivo é o que ? que eles sejam mais autónomos e que eles passem a ser mais organizados, ou não?

Educadora A: Isto que a S estava a dizer é muito importante, porque há uma diferença entre eles usufruírem do momento de brincadeira da livre ou as crianças serem largadas a fazer qualquer coisa

Educadora R: Sem observação e sem momentos orientados

Educadora C: É engraçado porque se tu propões uma brincadeira, essa mesma brincadeira é aceite e replicada vezes sem conta , portanto eles aceitam as propostas do adulto

Educadora A: porque eles precisam disso!

Educadora C: eles precisam dessa orientação, desse conhecimento e dessa disponibilidade

Educadora A: Para tu poderes dar essa experiência e poder proporcionar esta experiência é porque alguém já o fez contigo, por isso é que o consegues fazer e é claro que pegando nas brincadeiras diferentes eles podem inventar outra mas primeiro precisam de ter estas diferentes

Educadora R: traz muita cultura atrás e muitas vivências dos anos passados, brincadeiras que fixam e que continuam e que permanecem, não é? É engraçado que esta autonomia nas brincadeiras dá-se mas depois existe uma passagem para o 1º ciclo e

Educadora C: o adulto tem de estar muito atento à brincadeira livre porque há crianças que tem de ser muito bem orientadas porque optam sempre pela brincadeira livre. Todas as aprendizagens formais também são importantes e estruturantes e por isso o adulto também tem de ter um olhar mesmo atento porque há crianças que escapam ao trabalho de mesa, fazer um jogo. Portanto o papel de adulto é orientar, mesmo que eles tenham o poder de escolher os tempos “ não se de manhã já estiveste nos legos então à tarde tem de escolher um jogo de mesa, ou o trabalho que tínhamos planeado”.

Educadora R: não é só o trabalho acho que é até mesmo a escolha noutra área de brincadeira, ou seja , esta criança nunca foi à casinha e brinca sempre na casinha. Dar-lhes a entender e dar-lhes a conhecer que há outras brincadeiras livres

Educadora A: Há momentos em que eu própria lhes digo “Hoje vou ser eu que vou decidir”

Educadora C: Claro e é importantíssimo

Educadora R: Exatamente, há dias em que somos nós que temos de orientar

Educadora A: e o mais engraçado é que já aconteceu surgirem situações em que as crianças efetivamente não vibraram com a escolha, agora muitas vezes vão à casinha e surgem ali brincadeiras e eles gostam, nunca foram experimentar mas depois de terem ido, através da nossa proposta foram e gostaram e outros que foram mas pronto

Educadora S: porque se sentem mais seguros ainda a fazer uma coisa, isto também acontece, e nós estando num grupo heterogéneo conseguimos ver este caminho dentro de sala. Existem crianças que se sentem seguras a fazerem um tipo de brincadeira, atenção que é bom que elas se sintam seguras, e que tenham esta segurança e que mais tarde essas crianças também vão saltar para outra brincadeira. Cabe-nos a nós, adultos, perceber isto e depois passar ali para a outra brincadeira mas também é bom perceber que esta segurança foi criada foi estruturante para esta criança especificamente. Por exemplo nós no nosso grupo temos muitas crianças que são mais tímidas e que não se lançam logo à primeira, como há em todos os grupos, e às vezes precisam ali de um tempo e depois já se sentem seguros e já arrancam de outra forma para a atividade que é proposta ou para a brincadeira que é proposta. É aquela coisa de nós também conseguirmos perceber os tempos de cada um.

Educadora R: e é engraçado quando nós dizemos que somos nós a escolher, os mais velhos já conhecem esta nossa estratégia e acabam por falar com os mais pequenos e dizem “A R costuma fazer isto” e portanto eles acabam por aceitar de forma diferente.

Mediadora: Para mim , esta investigação vai ser passar pelo papel do adulto. Não sendo um mundo novo porque para mim sempre foi muito importante as crianças se desenvolverem nas diferentes áreas e aprenderem os novos valores através do brincar, mas nunca tinha visto, e também dar-vos esse valor e agradecer-vos pelo exemplo de valorizam a criança como um sujeito com voz e que pode brincar, e ver aqui as diferentes

respostas do olhar atento , do modelo de brincadeira, como promotor e como pessoa que observa. **Gostava que cada uma agora respondesse individualmente a esta questão:**

Qual o papel do adulto durante a brincadeira?

Educadora S: O papel do adulto na brincadeira das crianças é essencial, porque somos os mediadores e as pontes que ajudam a transformar a brincadeira em oportunidades de aprendizagem. No meu caso, tento sempre estar atenta às necessidades de cada criança, sem ser intrusiva na brincadeira. A minha presença deve ser mais como uma observadora com um olhar atento: estou ali para apoiar, oferecer materiais novos, ou até mesmo lançar sugestões que estimulem a imaginação e a aprendizagem de certas brincadeiras para que eles mesmos depois as recriem, mas sempre sem interferir de forma excessiva e tento sempre ler o que é que eles necessitam nesse momento.

Educador C: Eu vejo o adulto como aquele que deve equilibrar a liberdade e a orientação. A brincadeira livre é fundamental para o desenvolvimento das crianças, mas também devemos garantir que as crianças se sintam seguras e saibam lidar com as regras e limites, especialmente em atividades em grupo. Quando estou com as crianças, procuro estar disponível para dialogar, ajudar a resolver conflitos e, quando necessário, orientar a brincadeira num certo sentido para promover o desenvolvimento social, emocional ou cognitivo.

Educadora A: O adulto no contexto da brincadeira tem a função de proporcionar um ambiente seguro e estimulante. Devemos criar espaços onde as crianças possam explorar diferentes materiais e situações, mas também devemos observar o que elas estão a fazer, de modo a intervir quando necessário. Eu acabo por procurar sempre respeitar o ritmo de cada criança, dando espaço para que experimentem e tomem as suas próprias decisões, mas sempre com a minha presença atenta para apoiar no que for necessário, seja nas interações com os colegas ou nas escolhas das áreas.

Educadora B: Acredito que o adulto deve ser um facilitador da brincadeira. Isto significa que, em vez de impor atividades, devemos observar e perceber onde é que as crianças estão a querer ir com a sua brincadeira, para depois oferecer materiais e ideias que possam ajudar a expandir e guiar essas brincadeiras. Um exemplo disso é quando estou a observar

duas crianças que estão a brincar de casinha, como dei o exemplo de à bocado, posso entrar na brincadeira e oferecer novos papéis, como o de cliente ou uma madrinha lá está, que aumenta a complexidade da brincadeira."

Educadora R: O meu papel enquanto adulto é garantir que as crianças têm espaço para brincar livremente, mas também estar disponível para ajudar a desenvolver a brincadeira de forma construtiva. No brincar, as crianças exploram a criatividade, aprendem a resolver problemas, e a desenvolver competências sociais. Eu procuro ser um ponto de apoio, proporcionando situações e materiais que estimulem a reflexão, o pensamento crítico e a interação, enquanto deixo as crianças a explorar o mundo à sua maneira."

Mediadora: Acho que nós só somos ensinadas a ensinar a brincar nestes estágios em que podemos ver isto a acontecer e onde é dado às crianças este espaço e tempo.

Educadora C. Atenção que nós valorizamos e também é importante a parte formal

Educadora B: Claro e nós organizamos e planeamos esses momentos também

Educadora C: e faz parte do nosso trabalho também desenvolvermos essas competências e é importantíssimo mas não é o fundamental, o fundamental é aprender a brincar porque tudo o que é vivido e sentido na brincadeira é fundamental

Educadora S: também uma coisa muito gira que eu consigo perceber sempre quando eu faço uma atividade mais formal consigo ver as aprendizagens todas que as crianças fizeram a partir das informais e a partir da brincadeira, aquilo acaba por vir ao de cima. Eu lembro de um ano que a C veio para ao pé de mim e a C gosta mais de ser através das aprendizagens formais, as crianças vão saber responder-te a certas coisas que tu não vais saber como. De uma forma muito informal e lúdica estás a transmitir todos os conceitos e que depois quando tens de ter um resultado mais formal , tu tens esses resultados

Educadora A: e também tens o contrário em que há uma determinada aprendizagem que tu trabalhas de um ponto de vista mais formal, por alguma razão essa aprendizagem tu vais verificá-la na brincadeira e até uma forma de eles consolidaram aquilo que eles aprenderam

Educadora S: acho que é isso mesmo, vice-versa claro que acontece

Educadora A: então na matemática, é ali na brincadeira que eles vão experimentar. Acho que ambas se complementam onde tu estás a dar um mote e lançar um tema e estar a justificar como x coisa acontece, mas eles têm de experimentar para realmente perceberem, a coisa tem de ser muito experimentada e muitas vezes é na brincadeira que esse tal conceito é consolidado porque é onde eles experimentam e vivenciam

Educadora C: Hoje tive um exemplo disso , hoje com os cinco anos fomos trabalhar matemática na mesa azul , “vamos trabalhar os contrários”, e o K disse “ os contrários isso não é matemática” portanto ele está tão formatado que a matemática é só números e nem se apercebe que nas brincadeiras em que dizem “ este é o mais alto e este o mais baixo” estão a trabalhar conceitos de matemática

Educadora R : o agrupar, fazer diferentes grupos

Educadora C: isto são conceitos básicos que se ensina a brincar , de uma forma formal e eles não reconhecem como reconhecem na brincadeira

Educadora R: Brincar é bom

Educadora S: brincar faz crescer em todos os valores e em todas as áreas.

Anexo L Análise
Categorial do Grupo
de Discussão
realizado

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registo	Frequência
Conceção de Brincar	Atividade essencial	O mais importante da rotina	“...a atividade mais importante do dia das crianças...” (EDUCADORA B)	1
	Exploração e descoberta	Conhecer o mundo	“...aprendem o mundo, porque é a forma mais natural em que eles experimentam diferentes papéis...” (EDUCADORA C) “...experimentarem atividades diferentes (...) e desenvolverem a criatividade” (EDUCADORA R) “...experimentação de novas experiências e o mundo que as rodeia...” (EDUCADORA C)	2
		Tentativa/erro	“...muito também através da tentativa e erro, em que erro faz parte do processo (...), sem sentir o peso da avaliação...” (EDUCADORA C) (EDUCADORA R)	1
	Consolidação de aprendizagens	Descobrir/aprender através do brincar	“... a brincadeira é a atividade essencial para as crianças experimentarem as aprendizagens que vão efetuando e consolidando-as...” (EDUCADORA A) “...experimentar, vivenciar e sentir que as aprendizagens são muito mais ricas...” (EDUCADORA C) “...uma determinada aprendizagem (...) formal (...)vai ser verificada na brincadeira e até é uma forma deles consolidaram aquilo que aprenderam.” (EDUCADORA A) “...faço uma atividade mais formal consigo ver as aprendizagens todas que as crianças fizeram a partir das informais e a partir da brincadeira...” (EDUCADORA S)	4

	Exploração de diferentes áreas de conteúdo	Desenvolvimento nas diversas áreas de conteúdo	<p>“...com a brincadeira as crianças aprendem e desenvolvem-se em todas as áreas de conhecimento(...)área do conhecimento do mundo, matemática, iniciação à leitura e à escrita...” (EDUCADORA B)</p> <p>“brincar faz crescer (...) em todas as áreas.” (EDUCADORA S)</p>	2
	Expressão emocional	Expressar emoções	<p>“... através da brincadeira, experimentam emoções, sentimentos, que eles não conseguem exteriorizar por palavras, mas vivendo-os, vão desenvolvendo...” (EDUCADORA A)</p>	1
		Resolução de conflitos internos	<p>“...experimentam situações que para eles, podem ser problemáticas ou que os preocupou...” (EDUCADORA B)</p> <p>“...criámos na casinha um posto médico e ela exterioriza tudo ali. Era a forma dela processar o tempo que esteve no hospital...” (EDUCADORA S)</p>	2
	Conhecimento do outro e de si	Compreensão dos próprios limites e dos limites dos outros	<p>“...conhece-se o outro de uma forma mais simples...” (EDUCADORA S)</p> <p>“...conhecer o outro, os limites do outro e os nossos próprios limites...” (EDUCADORA S)</p>	2

	Experimentação de papéis sociais	Experimentar diferentes papéis	os <p>“... através de diferentes papéis, papel da professora, papel da mãe, papel do pai, papel dos médicos ou dos enfermeiros.” (EDUCADORA C)</p> <p>“...eu hoje não quero ser pai ou não quero ser a mãe ou hoje quero ser isto...” (EDUCADORA B)</p> <p>“...a forma mais natural em que eles experimentam diferentes papéis,(...) vivências diferentes.” (EDUCADORA A)</p>	3
	Gestão de conflitos	Com materiais Com pares	<p>“tem um papel muito importante na gestão de conflitos...” (EDUCADORA S)</p> <p>“Por exemplo, tive duas crianças que quiseram ser as duas mães na casinha e tiveram que resolver.” (EDUCADORA B)</p>	2
	Promoção de autonomia	Tomar decisões e desenvolver autonomia	<p>“...a capacidade de fazer escolhas na brincadeira...” (EDUCADORA A)</p> <p>“ ... na brincadeira a criança tem mais hipóteses de fazer escolhas...” (EDUCADORA A)</p> <p>“...está tudo acessível a eles...” (EDUCADORA A)</p> <p>“...acaba muito mais por estruturar (...) o pensamento...” (EDUCADORA S)</p> <p>“...vais fornecendo as ferramentas, para que aos poucos, sejam eles a resolver as situações...” (EDUCADORA A)</p>	6

			“...Eles sabem que são responsáveis em escolher o que querem e que tem essas áreas livres para poder usar com organização...” (EDUCADORA B)	
Papel do adulto na brincadeira	Observador e promotor	Dupla função	<p>“Acho que deve ter os dois papeis.” (EDUCADORA B)</p> <p>“... é importante os dois momentos...” (EDUCADORA S)</p> <p>“...acho que é importante o adulto ter os dois papeis...” (EDUCADORA S)</p> <p>“...Portanto o adulto aí é essencial observar e estar, as duas coisas.” (EDUCADORA R)</p> <p>“...o adulto tem de estar muito atento à brincadeira livre porque há crianças que tem de ser muito bem orientadas...”(EDUCADORA C)</p>	5
		Mediar	<p>“... se precisar da ajuda do adulto para desenvolver a brincadeira doutra maneira ou na gestão de conflitos...” (EDUCADORA S)</p> <p>“...elas precisaram de resolver as duas sozinha.” (EDUCADORA B)</p> <p>“...há uma gestão sim , de forma que todas as crianças passem pelas várias áreas...” (EDUCADORA C)</p>	5

			<p>“Exatamente, na minha sala também há uma gestão que é necessária devida ao espaço que é por regra quando temos a área dos animais não temos a garagem, brincam com esta área no terraço.” (EDUCADORA A)</p> <p>“...eles precisam dessa orientação...” (EDUCADORA C)</p>	
	Mediador e facilitador	Apoiar e orientar	<p>“...O papel do adulto na brincadeira das crianças é essencial, porque somos os mediadores e as pontes que ajudam a transformar a brincadeira em oportunidades de aprendizagem.”</p> <p>(EDUCADORA S)</p> <p>“...o adulto no contexto da brincadeira tem a função de proporcionar um ambiente seguro e estimulante ”</p> <p>(EDUCADORA A)</p> <p>“... papel do adulto como aquele que deve equilibrar a liberdade e a orientação.” (EDUCADORA C)</p> <p>“Acredito que o adulto deve ser um facilitador da brincadeira...” (EDUCADORA B)</p> <p>“...enquanto deixo as crianças a explorar o mundo à sua maneira. (EDUCADORA R)</p>	7

			<p>“No meu caso, tento sempre estar atenta às necessidades de cada criança, sem ser intrusiva na brincadeira.” (EDUCADORA S)</p> <p>“...procuro ser um ponto de apoio, proporcionando situações e materiais que estimulem a reflexão...” (EDUCADORA R)</p>	
		Estimular	<p>“...estou ali para apoiar, oferecer materiais novos, ou até mesmo questões que estimulem a imaginação...” (EDUCADORA S)</p> <p>“...posso entrar na brincadeira oferecendo novos papéis, como o de cliente ou uma madrinha...” (EDUCADORA B)</p> <p>“... garantir que as crianças têm espaço para brincar livremente...” (EDUCADORA R)</p> <p>“... em vez de impor atividades, devemos observar e perceber onde as crianças estão a querer ir com a sua brincadeira...” (EDUCADORA B)</p>	3
		Proporcionar o Equilíbrio	<p>“...garantir que as crianças se sintam seguras e saibam lidar com as regras e limites...” (EDUCADORA C)</p> <p>“...estar disponível para ajudar a desenvolver a brincadeira de forma construtiva.” (EDUCADORA R)</p>	

	Proporcionador de um ambiente seguro	Criar um ambiente seguro e estimulante para estimular materiais e situações	<p>“...o adulto no contexto da brincadeira tem a função de proporcionar um ambiente seguro e estimulante...” (EDUCADORA A)</p> <p>“...garantir que as crianças têm espaço para brincar livremente, mas também estar disponíveis para ajudar a desenvolverem-se...” (EDUCADORA R)</p>	
Organização do tempo	Tempo da rotina	Gestão das áreas	<p>“Eu por regra tenho brincadeira livre, na sala, o dia inteiro que vamos articulando com as atividades mais orientadas...” (EDUCADORA A)</p> <p>“...Na minha organização do dia abro todos os dias de manhã a casinha...” (EDUCADORA C)</p> <p>“...tenho os jogos de construção, tenho a área dos animais, tenho a garagem...” (EDUCADORA A)</p>	3
		Brincadeira no exterior	<p>“Em relação à brincadeira no recreio também a valorizamos, também tentamos equilibrar os dois lados...” (EDUCADORA B)</p> <p>“...é importante que haja muita brincadeira livre no jardim...” (EDUCADORA S)</p>	2

Anexo M
Consentimento
Informado para
recolha de Imagens
das crianças da Sala
AP

CONSENTIMENTO INFORMADO PARA RECOLHA DE IMAGENS DAS CRIANÇAS DA SALA AP

Eu, Maria Madalena Câmara, aluna do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me a realizar a Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada - Módulo II (Estágio) na/no xxxxxx de 30 de setembro de 2024 a 24 de janeiro de 2025.

Venho por este meio solicitar a sua autorização para que possa realizar registos fotográficos e/ou de vídeo do/da seu/sua educando/a, para fins académicos, nomeadamente para integrar no Relatório de Estágio.

Comprometo-me a proteger a privacidade do/a seu/sua educando/a, não exibindo o seu rosto em qualquer circunstância. Se considerar necessário, o presente consentimento poderá ser retirado, a qualquer momento, sem comprometer a participação da criança nas atividades desenvolvidas.

Estando disponível para os esclarecimentos necessários, solicito, por favor, que assine o presente consentimento como forma de declarar a sua autorização.

Nome do seu/sua educando(a)	Assinatura Enc.de Educação

Anexo N
Organograma da IPSS

Figura 5.

Organograma da IPSS



Direção (1)
Coordenação Geral (1)
Direção Técnica e Pedagógica (4)
EMAEI – CAA (6)
Conselho Pedagógico (10 educadoras 1 educadora estagiária IEFPP)
Conselho de Auxiliares (15 auxiliares de sala 2 auxiliares polivalentes)

Serviços Administrativos e Financeiros (2)
Serviços Gerais:
Polivalentes (2)
Cozinha (2)
Porteiro (1)
Limpeza (2)

Fonte: PE da IPSS