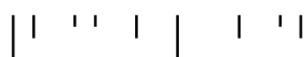


RECONHECER PARA MUDAR!.
PROBLEMATIZAÇÃO DO BRINCAR NA
PRÁTICA PEDAGÓGICA E NA FORMAÇÃO DE
EDUCADORES/AS DE INFÂNCIA (2014-
2018)

Cristiana Silvestre

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

2019-2020



RECONHECER PARA MUDAR!.
PROBLEMATIZAÇÃO DO BRINCAR NA
PRÁTICA PEDAGÓGICA E NA FORMAÇÃO DE
EDUCADORES/AS DE INFÂNCIA (2014-
2018)

Cristiana Silvestre

Relatório da prática do ensino supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Prof. Doutora Catarina Almeida Tomás

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

“Quando for grande, não quero ser médico, engenheiro ou professor.

Não quero trabalhar de manhã à noite, seja no que for.

Quero brincar de manhã à noite, seja com o que for.

Quando for grande, quero ser um brincador.

Ficam, portanto, a saber: não vou para a escola aprender a ser um médico, um engenheiro ou um professor.

Tenho mais em que pensar e muito mais que fazer.

Tenho tanto que brincar, como brinca um brincador, muito mais o que sonhar, como sonha um sonhador, e também que imaginar, como imagina um imaginador...

A mãe diz que não pode ser, que não é profissão de gente crescida.

E depois acrescenta, a suspirar: “é assim a vida”. Custa tanto a acreditar. Pessoas que são capazes, que um dia também foram raparigas e rapazes, mas já não podem brincar.

A vida é assim? Não para mim. Quando for grande, quero ser brincador. Brincar e crescer, crescer e brincar, até a morte vir bater à minha porta. Depois também, sardanisca verde que continua a rabiar mesmo depois de morta. Na minha sepultura, vão escrever: “Aqui jaz um brincador. Era um homem simples e dedicado, muito dado, que se levantava cedo todas as manhãs para ir brincar com as palavras.”

O Brincador, Álvaro Magalhães (2009)

AGRADECIMENTOS

Ao terminar uma das etapas mais importantes do meu percurso académico, torna-se imprescindível agradecer a todos/as os/as que me ajudaram e estiveram ao meu lado nesta caminhada.

À minha família, principalmente aos meus pais, por todo amor, compreensão e apoio incondicional. Como sempre, vocês estão lá e são a minha força para continuar, mesmo nos dias mais complicados. Não podia deixar de mencionar que tenho muito orgulho na educação que me deram e espero que este trabalho reflita alguns dos princípios que me transmitiram. Aos meus avós, padrinhos, tios/as e primos/as pelo carinho e pelas palavras de incentivo. À minha irmã, agradeço todos os mimos que tanto me ajudaram a resistir a esta jornada.

Ao Ricardo, por todo o amor, apoio, compreensão e carinho. Obrigada pelas inúmeras vezes em que te disponibilizaste para me ajudar nos trabalhos, incluindo os manuais. Por todos os conselhos sábios, pela paciência nas fases mais difíceis e por tentares melhorar o meu estado de espírito nos momentos mais angustiantes. Por nunca me deixares desistir e por viveres as minhas vitórias como se fossem as tuas.

À Catarina e à Joana pelas palavras nos momentos certos. Por termos partilhado os melhores e piores momentos. Por me lembrarem, constantemente, que seguimos juntas e caminhamos lado a lado. Pelos trabalhos infatigáveis e por todas as vitórias que alcançámos juntas. Obrigada por me ensinarem a importância da cooperação e do trabalho em equipa e, acima de tudo, por me ajudarem a seguir em frente mesmo quando tudo era cinzento. À Mónica, a minha amiga mais doce e destemida, agradeço todo o carinho e apoio nos momentos mais difíceis. Obrigada por saberes sempre atenuar as minhas preocupações com o teu positivismo e a tua calma. À Rilhas, uma amiga que mesmo estando longe manteve-se sempre por perto. Obrigada pela força, pelos conselhos, por escutares os meus desabafos e, acima de tudo, pelos momentos felizes que partilhámos. A vossa amizade é, sem dúvida, das melhores coisas que trago deste percurso. Futuramente, espero ter o privilégio voltar a trabalhar com vocês.

Agradecer ao Batista, o meu amigo de infância, pelo apoio e boas memórias. Obrigada por me ensinares que mesmo quando o caminho a percorrer é difícil não desistimos e, com perseverança, alcançamos os nossos objetivos. Afinal, a vida são dois dias e há-que aproveitá-la.

Ao Diogo, pela amizade, palavras de incentivo e preocupação.

À Sara, à Joana e à Filipa, por iniciarem esta jornada comigo. Pelo apoio, amizade e bons momentos. Obrigada por todas as aventuras e gargalhadas (mesmo quando só nos apetecia chorar com a quantidade de trabalhos).

À Filipa Barroso, à Flávia e à Filipa Pavoeiro, por todo o carinho e motivação constante. Obrigada por continuarem ao meu lado e por me mostrarem que também existe famílias do coração!

Às minhas companheiras de estágio, pela partilha de saberes, força e incentivo constante.

À Professora Mónica Pereira, pela preocupação, disponibilidade, apoio e por ter acreditado em mim.

À Professora Catarina Tomás, tenho tudo a agradecer. Por ser uma excelente profissional. Pela dedicação, paciência, disponibilidade, exigência e rigor. Por me ensinar a questionar tudo e a refletir sobre a minha posição relativamente a diversos assuntos e controvérsias que surgem no campo da Educação de Infância. Obrigada por escutar as minhas preocupações e pelo estímulo constante, as suas palavras e críticas construtivas incentivaram-me a ir mais além.

A todas as organizações socioeducativas, educadoras cooperantes e auxiliares de ação educativa, agradeço a forma atenciosa com que me receberam nas vossas salas e o apoio que me prestaram durante a Prática Profissional Supervisionada.

Às famílias das crianças, pelo incentivo e pela confiança que depositaram em mim.

A todas as crianças com as quais tive o privilégio de me cruzar, o meu sincero agradecimento. Por todos os sorrisos, beijinhos e abraços. Pelos desafios constantes que me motivaram a ser melhor profissional. Por me ensinarem a brincar. Foi com vocês que mais aprendi e cresci. Terão sempre um lugar no meu coração!

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) da Prática Profissional Supervisionada (PPS) em Jardim de Infância (JI) e visa ilustrar, de forma crítica e reflexiva, o caminho trilhado nos quatro meses de intervenção pedagógica com um grupo de crianças com idades entre os 2 e os 6 anos.

No atual panorama socioeducativo, afetado pelas políticas e pelos discursos neoliberais, surgem algumas controvérsias no campo educativo, principalmente quando procuramos compreender se os/as adultos/as reconhecem o direito a brincar das crianças e qual a importância que lhe atribuem (Tomás & Ferreira, 2019). Tendo em conta a premissa supramencionada, ao longo da PPS procurei reaprender a brincar e decidi desenvolver uma atitude investigativa que incidisse, precisamente, nesta temática. Assim sendo, inspirei-me no estudo de Tomás e Ferreira (2019) para continuar o levantamento e a análise dos Relatórios da PES dos mestrados profissionalizantes, dedicados ao brincar com crianças até aos 6 anos, no ano de 2018. A par deste objetivo também procurei conhecer as conceções e as preferências das crianças relativamente ao brincar, bem como as suas práticas. Saliento que a investigação sustenta-se num enquadramento teórico que entrecruza a Pedagogia e a Sociologia da Infância.

Metodologicamente, a investigação segue as diretrizes do método de estudo de caso e enquadra-se num paradigma de natureza qualitativa, onde optei pela utilização de diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados. Como principais resultados, destaco que, globalmente, as conceções das estudantes-estagiárias enfatizam o brincar como uma estratégia para facilitar a aquisição de conteúdos e competências úteis para o futuro, em detrimento do brincar como um direito das crianças e expressão cultural infantil. Por outro lado, a investigação que conduzi na valência de JI possibilitou escutar as vozes de 24 crianças e, deste modo, envolvê-las na construção de conhecimento acerca de si e dos seus mundos sociais e culturais. Os resultados deste estudo contribuem para debater a “escolarização” desenfreada da Educação de Infância (EI) e a reivindicação do brincar como direito.

Palavras-chave: Brincar; Jardim de Infância; Relatórios da PES; Sentidos atribuídos pelas estudantes; Conceções, preferências e práticas das crianças.

ABSTRACT

This report was assembled for the curricular unit of Supervised Professional Practice (SPP) in Kindergarten and aims to illustrate, in a critical and reflexive way, the path taken in the four months of pedagogical intervention with a group of children between 2 and 6 years old.

In the current socio-educational panorama, affected by neoliberal ideas and policies, some controversies arise in the educational field, especially when we try to understand whether adults recognize the right of children to play and what importance they attach to it (Tomás & Ferreira, 2019). Taking into account the above premise, throughout the SPP I tried to relearn how to play and decided to develop an investigative attitude that focused precisely on this topic. Therefore, I was inspired by the study of Tomás and Ferreira (2019) to continue the search and analysis of the SPP Reports of professional master's degrees, dedicated to playing with children up to 6 years old, in 2018. In addition to this objective, I also tried to know the conceptions and preferences of children regarding playing, as well as their practices. It is worth mentioning that the research is based on a theoretical framework that intersects pedagogy and sociology of childhood.

Methodologically, the investigation follows the guidelines of the case study and is part of a qualitative paradigm, where I chose to use different techniques and instruments for data collection. As the main results, I highlight that, globally, the conceptions of trainee-students emphasize playing as a strategy to facilitate the acquisition of contents and skills useful for the future, to the detriment of playing as a children's right and child cultural expression. On the other hand, the research I conducted in the valence of JI (kindergarten) made it possible to listen to the voices of 24 children and, thus, to involve them in the construction of knowledge about themselves and their social and cultural worlds. The results of this study contribute to discuss the rampant "schooling" of Early Childhood Education and the claim of play as a right.

Keywords: Play; Kindergarten; SPP Reports; Meanings attributed by the students; Children's conceptions, preferences and practices.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO PARA UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA	2
2.1. <i>O meio envolvente, uma complementaridade entre caracterização e ação pedagógica</i>	2
2.2. <i>Ao portão do JI - O contexto socioeducativo</i>	3
2.3. <i>Quem são os “crescidos” da organização socioeducativa? – Conhecer a equipa educativa</i>	5
2.4. <i>Abrindo a porta da sala – Organização dos espaços-tempos</i>	7
2.5. <i>Conhecer as famílias, construir um primeiro retrato das crianças</i>	11
2.6. <i>Afinal quem são as crianças do JI? – Um retrato da heterogeneidade do grupo</i>	13
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI.....	16
3.1. <i>Agora que me integrei na equipa educativa, onde pretendo chegar?</i>	16
3.1.1. <i>Reaprender a brincar com as crianças para definir intencionalidades</i> ...	16
3.1.2. <i>Confrontar ideias e partilhar experiências para trabalhar em equipa</i>	18
3.1.3. <i>Respeitar as famílias, enquanto atores educativos, para definir intencionalidades</i>	19
3.2. <i>Um caminho assente na reflexão – Processo de intervenção da PPS em JI</i>	20
4. <i>Brincar para conhecer as crianças e os seus mundos sociais e culturais – A INVESTIGAÇÃO EM JI</i>	23
4.1. <i>Identificação e fundamentação de uma problemática a investigar ou Desenvolver uma atitude investigativa sobre o Brincar na PPS II</i>	24
4.2. <i>Situando a investigação realizada teórica e eticamente</i>	25
4.3. <i>Uma investigação assente em princípios e compromissos – Roteiro metodológico e ético</i>	27

4.4. <i>Reconhecer as vozes das crianças, conhecer a polissemia do conceito brincar</i>	
– Apresentação, discussão e análise dos dados	33
4.4.1. As vozes das estudantes-estagiárias sobre o brincar nos Relatórios da PES (2014-2018) – 1.ª Dimensão em análise	33
4.4.2. As concepções, preferências e práticas das crianças relativamente ao brincar – 2.ª Dimensão em análise	46
5. <i>A Educadora de Infância que quero ser – A (RE)CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE</i>	58
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	64
ANEXOS.....	71

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Distribuição dos relatórios PES, em função da problematização das estudantes.....	37
--	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Tabela categorial da análise dos relatórios da PES (2018).....	31
Tabela 2. Tabela categorial da análise das concepções, preferências e práticas das crianças relativamente ao brincar.....	32
Tabela 3. Relatórios PES sobre o brincar na EI (2018): distribuição por contexto de investigação.....	34
Tabela 4. Relatórios PES sobre o brincar na EI (2014 -2018): distribuição por ano e contexto de investigação.....	35
Tabela 5. Relatórios PES sobre o brincar em educação de infância (2018) – Método de investigação.....	36
Tabela 6. Relatórios PES sobre o brincar na EI – Sujeitos da investigação.....	36
Tabela 7. Onde está o brincar nos relatórios PES na EI (2014 -2018)? – dimensões problematizadas nas relações educador/as-crianças e entre crianças e suas dimensões (síntese)	39
Tabela 8. Onde está o brincar nos relatórios PES na EI (2018)? – dimensões problematizadas nas relações educador/as-crianças e entre crianças e suas dimensões (síntese).....	40
Tabela 9. Concepções do brincar pelas estudantes.....	41

Lista de abreviaturas

CEB	Ciclo do Ensino Básico
EI	Educação de Infância
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PE	Projeto Educativo
PPS	Prática Profissional Supervisionada
RI	Regulamento Interno
UC	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito do segundo módulo da Prática Profissional Supervisionada (PPS II), integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar com intuito de apresentar, de forma crítica e reflexiva, o meu percurso, de aproximadamente quatro meses, num JI da rede privada com um grupo de 24 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos.

Procurando orientar a leitura do presente documento explícito, em seguida, a sua estrutura. Deste modo, começo por referir que no segundo capítulo apresento as características mais marcantes e peculiares do contexto socioeducativo onde estive integrada, possibilitando, assim, ao/à leitor/a o acesso a um conjunto de informações sobre o meio envolvente, o ambiente educativo, a equipa educativa, o grupo de crianças e as suas respetivas famílias.

Reunidas as informações necessárias para integrar-me no contexto socioeducativo, apresento, no terceiro capítulo, as intenções para a ação no trabalho com as crianças, com a equipa educativa e com as famílias. Não esquecendo a importância da avaliação contínua e formativa para repensar e melhorar a prática, explico, nesta secção do relatório, os pressupostos que orientaram a avaliação que realizei ao longo do processo de intervenção, bem como a construção do portefólio que regista a evolução do desenvolvimento e aprendizagem de uma das crianças do grupo.

No quarto capítulo identifico a problemática que desencadeou a investigação, as diferentes etapas que delinee para o estudo de caso que conduzi, as opções metodológicas que assumi, como por exemplo, os instrumentos de recolha e análise de dados que privilegiei. Sustento, ainda, a problemática em estudo, entrecruzando diferentes áreas do saber e esclareço os princípios éticos pelos quais me regi ao longo da prática. No final, apresento e discuto os resultados obtidos no âmbito da investigação.

No quinto capítulo, reflito sobre a minha trajetória identitária e identifico algumas transformações significativas que ocorreram ao longo da minha jornada enquanto estudante e educadora-estagiária em contexto de creche e, mais recentemente, na valência de JI.

Por fim, apresento no sexto e último capítulo as considerações finais.

2. CARACTERIZAÇÃO PARA UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

Partindo da premissa que a intervenção educativa desenvolve-se num contexto único, isto é, “[n]um espaço e [n]um tempo cultural e historicamente situado (Graue & Walsh, 2003, p.25), considero imprescindível caracterizar o contexto socioeducativo onde estive inserida no decorrer da PPS em JI. Como tal, o presente capítulo, consiste na caracterização do meio, da organização socioeducativa, da equipa educativa, das famílias e das crianças. Saliento que um/a educador/a de infância precisa de compreender a singularidade do contexto socioeducativo onde está inserido/a para conseguir delinear as suas intenções para a ação. Posto isto, importa mencionar que os dados para a elaboração deste capítulo foram recolhidos através da observação direta, da entrevista à educadora cooperante (cf. Anexo A), de conversas informais com a equipa educativa, da consulta documental (Projeto Educativo e Regulamento Interno) e, por fim, dos registos diários (notas de campo).

2.1. O meio envolvente, uma complementaridade entre caracterização e ação pedagógica

Conhecer o meio envolvente, tal como refere Ferreira (2004), permite-nos compreender “os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto atores nas ações sociais que as próprias desenvolvem ou nas quais se envolvem no contexto coletivo de um JI” (p. 65). Neste sentido, considero fundamental começar por caracterizar o meio social local.

A organização socioeducativa onde realizei a PPS II situa-se numa zona residencial de uma freguesia do concelho de Lisboa. O meio envolvente possui ruas densamente povoadas com espaços destinados a equipamentos sociais e comerciais, como por exemplo, lojas, cafés, mercearias, centros de estudo, organizações socioeducativas, farmácias, hospitais, entre outros. Ressalvo que perto do local onde estagiei existem alguns espaços públicos para atividades recreativas e de lazer, nomeadamente, um parque infantil, um campo de basquetebol, um fórum para a realização de espetáculos de natureza diversa e alguns jardins e museus.

2.2. Ao portão do JI - O contexto socioeducativo

O estabelecimento socioeducativo onde decorreu a PPS II, do ponto de vista do domínio jurídico-legal, corresponde a uma organização de cariz particular com fins lucrativos e alberga as valências de JI e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), ambas tuteladas pelo Ministério da Educação. Neste sentido, a organização destina-se a crianças entre os 3 e os 10 anos de idade, sendo que o JI tem capacidade para receber setenta e cinco crianças e no 1.º CEB a lotação prevista é de cento e vinte cinco crianças. Relativamente ao horário de funcionamento, a organização encontra-se disponível das 8h00 às 19h00, sendo que o período destinado à componente letiva é das 9h00 às 16h00. Após este horário as crianças podem aceder a algumas atividades extra curriculares¹, como por exemplo, ballet, *karaté*, teatro e inglês.

O contexto socioeducativo foi fundado em 1968 e localiza-se num edifício antigo que, ao longo do tempo, sofreu algumas adaptações para funcionar como espaço educativo. No que diz respeito às instalações, a organização socioeducativa encontra-se dividida em três pisos. O rés-do-chão contém a secretaria, três salas da valência de JI, uma casa de banho para as crianças, a sala de arrumações e a sala polivalente, utilizada, por exemplo, para o repouso das crianças, para as atividades extracurriculares de ambas as valências e, ao final do dia, para o prolongamento. O primeiro andar contém três salas do 1.º CEB (1.º ano, 2.º ano e turma mista), casas de banho distintas para adultos/as e crianças, o gabinete da direção e o centro de recursos que também funciona como sala de professores. Por fim, no sótão, existem duas salas do 1.º CEB (3º e 4º ano) e uma oficina de expressão plástica. O espaço exterior da organização socioeducativa é amplo, plano e possui alguma diversidade de pavimentos, como por exemplo, calçada, um pequeno piso de borracha e um passadiço de madeira. No que diz respeito aos materiais, o espaço inclui uma casa de madeira, uma parede de escalada, um pequeno campo de futebol, pneus e, por fim, uma estrutura de ferro para trepar e baloiçar. Realço que existem várias árvores e, por vezes, as crianças conseguem explorar alguns elementos naturais, como por exemplo, folhas e sementes. Num edifício distinto, utilizado por ambas as valências, existe uma cozinha e um refeitório, mas o espaço serve também de ginásio.

¹ Expressão utilizada no contexto socioeducativo para descrever as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF).

A organização socioeducativa, de acordo com o Projeto Educativo (PE, 2007), é defensora das crianças como sujeitos competentes e com direitos, como tal, procura que a escola se torne um espaço democrático, “um centro de cultura e cidadania, permanentemente aberto ao meio, à VIDA” (1.º parágrafo) e pretende criar oportunidades para as crianças comunicarem ativamente, assumindo uma “voz socialmente participativa” (PE, 2007, 1.º parágrafo). Nesta continuidade, de acordo com PE, os valores essenciais, que norteiam o trabalho desenvolvido na organização socioeducativa, centram-se, essencialmente, na democracia, na cooperação, na comunicação e na implementação de estratégias personalizadas que vão ao encontro das características individuais e únicas de cada criança.

Saliento que, desde a sua formação, a organização “procura desenvolver a sua cultura no âmbito do Modelo Pedagógico do Movimento Escola Moderna (MEM)” (PE, 2007). Este modelo pedagógico, de acordo com Folque (2018), iniciou-se na década de 1960, inspirando as suas práticas no pedagogo francês Freinet, baseando-se em “princípios democráticos e numa educação inclusiva” (p.51). Posteriormente, o MEM “se afirmou de inspiração sócio-construtivista na linha das perspetivas de Vygotsky” (Vasconcelos, 2012, p. 20). Nesta continuidade, Portugal (2008), constata que nas teorias sócio-construtivistas “ a chave para a aprendizagem e desenvolvimento reside na interação social, envolvendo processos sociais de comunicação, ensino e aprendizagem” (p. 36). Gostava ainda de acrescentar que o MEM adota uma perspetiva sociocêntrica na qual o grupo assume um papel central em oposição a um modelo pedocêntrico, em que a criança se encontra no centro do trabalho (Folque, 1999). Posto isto, importa realçar que existem três grandes finalidades a que o modelo pedagógico do MEM se propõe: a iniciação a práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura (Niza, 2013).

A primeira finalidade destaca a importância de determinados valores, como por exemplo, a cooperação e a solidariedade para voltar a instituir uma comunidade democrática. A segunda salienta a necessidade de refletir permanentemente para “clarificar valores e significações sociais” (Folque, 2018, p.51), de modo a promover a partilha do poder na tomada de decisões e no estabelecimento das regras do grupo. Por fim, a terceira finalidade perspetiva a aprendizagem como “um processo sociocultural e participativo” (Folque, 2018, p.51) que assenta no trabalho cooperativo. Quer isto dizer, que neste modelo curricular existe a partilha de responsabilidades, a negociação entre as crianças e o/a educador/a e a aprendizagem assenta na partilha de saberes e na

entreadjudada, no fundo todos contribuem para a aprendizagem uns dos outros. Contactar com o MEM ajudou-me a elucidar a importância dos ideais de cidadania e democracia nos contextos de EI, assim sendo apercebi-me que as crianças, como cidadãos, podem e devem participar na tomada de decisões, mas é necessário que os/as educadores/as partilhem o poder com as mesmas. Como pude constatar ao longo da PPS os princípios orientadores do MEM incentivam as crianças a cooperarem entre si e a desenvolverem, em simultâneo, um forte sentimento de pertença e de responsabilidade social:

Quando as crianças regressaram à sala (...) a auxiliar de ação educativa explicou-nos que o S.F. encontrou uma caneta no recreio e fez um desenho numa das paredes da fachada principal do edifício.

-S.F.: “Eu fiz um disparate e sem querer pintei a parede da escola”.

O S.F. começou a chorar (...) pediu desculpa ao grupo e explicou que quando encontrou a caneta imaginou que estava num mundo de desenhos animados e sentiu vontade de fazer uma pintura.

A educadora cooperante elogiou-o por ter admitido o que fez e (...) o H.R. voluntariou-se para ajudar o colega a limpar a parede (Excerto da nota de campo n.º 259, 23 de janeiro de 2020).

Relativamente à dimensão organizacional, o estabelecimento socioeducativo é composto por três órgãos: a direção, a direção pedagógica e o conselho de docentes. Na direção existe um diretor com funções executivas responsável pela “gestão de toda a atividade da escola” (Regulamento Interno (RI), 2015, 1.º parágrafo). Segundo o RI a direção que trata dos assuntos de natureza pedagógica “é designada, nos termos da lei, pela entidade titular” (2.º parágrafo). Por fim, o conselho de docentes corresponde ao “órgão de orientação e coordenação pedagógica da escola” (Ri, 2015, 3º parágrafo) e é constituído por todos os/as professores/as de 1.º CEB, por três educadoras de infância, uma psicóloga educacional e um diretor pedagógico.

2.3. Quem são os “crescidos” da organização socioeducativa?

– Conhecer a equipa educativa

Indispensável ao bom funcionamento do estabelecimento socioeducativo na qual realizei o meu estágio profissional encontra-se a equipa educativa composta por uma multiplicidade de profissionais que visam desenvolver um trabalho cooperado para garantirem o cumprimento dos objetivos da organização. Fazem parte integrante da equipa educativa três educadoras de infância, quatro auxiliares de ação educativa, sendo que uma delas não acompanha nenhum grupo de crianças durante o ano letivo e costuma dar apoio em alguns momentos da rotina, principalmente, durante o acolhimento, o repouso e o almoço, cinco professores de 1.º CEB, um professor de apoio, uma psicóloga educacional, uma auxiliar de ação educativa para todas as turmas

de 1º CEB, um professor de educação física, uma professora de música e dança, uma professora de inglês e uma professora de expressão plástica. Importa destacar que as crianças contactam diariamente com docentes e funcionários/as da organização socioeducativa, incluindo os membros da direção.

A educadora cooperante mencionou, na entrevista realizada (cf. Anexo A), que *sente um grande prazer* em trabalhar num local que privilegia o trabalho em equipa, especialmente no JI, uma vez que as três educadoras realizaram o seu percurso profissional juntas e, como tal, têm “uma abertura total e uma cumplicidade muito grande” (cf. Anexo A). Neste sentido, a partir dos dados recolhidos, constatei que as educadoras estavam permanentemente em contacto, estabelecendo, assim, uma relação assente na comunicação, inclusive costumavam reunir diariamente fora da organização para discutirem assuntos relacionados com o JI. Nesta perspetiva, a educadora cooperante descreveu a relação da equipa educativa como positiva, afirmando que a prática pedagógica de todos os/as docentes pauta-se pelo modelo pedagógico do MEM, mas existem diferenças dado que cada profissional “tem o seu registo pessoal dentro das salas” (cf. Anexo A).

Tendo por base as observações que realizei, gostaria de destacar que a equipa educativa privilegia a comunicação, sobretudo durante a realização de reuniões semanais entre os membros do conselho docente onde se discutiam questões e assuntos importantes. Durante estes momentos, era, igualmente, possível partilhar ideias e vivências e refletir sobre as práticas pedagógicas. No fundo, existe espaço na organização socioeducativa para momentos de diálogo e reflexão que visam reformular e melhorar o trabalho que é realizado diariamente. Em contrapartida, constatei que as auxiliares de ação educativa não costumavam participar nas reuniões semanais.

Quanto à relação e articulação estabelecida entre as diferentes salas, a educadora cooperante mencionou que as crianças de ambas as valências socioeducativas podem circular livremente pela organização para apresentarem as suas produções e assistirem a comunicações dos colegas, como fui observando e registando: “duas crianças do 2.º ano apareceram na sala [do grupo da PPS II] e pediram para ler um artigo do jornal que a sua turma redigiu, com o intuito de apresentar aos colegas os novos professores e funcionários da organização socioeducativa” (Excerto da nota de campo n.º 42, 14 de outubro de 2019). A educadora cooperante destacou que existe uma grande abertura para as crianças e os adultos escreverem no diário de todas as salas (relatos de acontecimentos, sentimentos, incidentes, propostas, entre outros

assuntos). Posteriormente, os conteúdos deste instrumento de pilotagem eram discutidos pelo grupo nos conselhos de sexta-feira, conforme observei e registei:

A educadora cooperante perguntou ao grupo quem tinha feito os desenhos no diário de turma² para conversarem sobre o assunto (...) o D.T. comentou que desenhou o H.R. porque gostou que o colega o auxiliasse a apanhar e a arrumar as peças que ele deixou cair no chão na área das construções (Excerto da nota de campo n.º 102, 28 de outubro de 2019).

No conselho de sexta-feira, mais uma vez, foi possível através da leitura do diário de turma conversar e refletir sobre diversas situações. Inicialmente, a educadora cooperante pediu aos responsáveis dos recados e à M.J [auxiliar de ação educativa] para se dirigirem à sala do 4º ano e chamarem o responsável pelo registo na coluna do "Não gostei" para, posteriormente, discutirem o assunto em grupo (Excerto da nota de campo n.º 138, 8 de novembro de 2019).

Durante a PPS II também observei que a articulação entre salas ocorria, sobretudo, em dias festivos, como foi o caso da celebração do São Martinho, em que as crianças do JI e do 1.º CEB e os/as adultos/as que trabalham na organização socioeducativa se reuniram para celebrar e para assistir e realizar diferentes dinamizações.

A equipa responsável pela sala onde estive inserida durante a PPS II era constituída por uma educadora licenciada em EI que exercia no contexto socioeducativo há dezoito anos e, também, pela auxiliar de ação educativa que contava com quinze anos de serviço na organização. Ao longo da minha prática, pude constatar que a equipa da sala desenvolvia um trabalho colaborativo há quinze anos consecutivos e sua relação centrava-se na confiança, entreajuda e respeito. Saliento que tanto educadora cooperante como a auxiliar de ação educativa apresentavam, com regularidade, a sua disponibilidade para conversarem comigo, estando, igualmente, recetivas ao que tinha para partilhar, permitindo que as decisões fossem tomadas em conjunto. Por fim, importa referir que a relação da equipa da sala com as crianças era bastante positiva e todos os elementos do grupo demonstravam sentir-se confiantes e seguros na presença de ambas as profissionais.

2.4. Abrindo a porta da sala – Organização dos espaços-tempos

Antes de mais, gostava de referir que a organização do ambiente educativo apoia a ação do/a educador/a, uma vez que possibilita a criação de oportunidades

² Expressão utilizada no contexto socioeducativo. De acordo com Folque (2018), no JI este instrumento de pilotagem intitula-se "Diário de Grupo".

intencionalmente pensadas. Importa, assim, que o/a educador/a coloque em ação as suas intenções pedagógicas, refletindo sobre a qualidade da oferta educativa. Do mesmo modo, é fundamental que o grupo de crianças participe ativamente na organização do ambiente educativo, sugerindo os ajustamentos e as alterações que considerar relevantes. Assim, o/a educador/a deve aceitar e saber partilhar o poder com as crianças, permitindo que tomem decisões sobre a gestão tanto do tempo como do espaço institucional (Ferreira, 2004).

Como mencionei anteriormente a organização socioeducativa onde estive inserida no decorrer da PPS II segue o modelo pedagógico do MEM e, como tal, defende uma determinada proposta de organização do grupo, do espaço e do tempo, tendo em conta um conjunto de instrumentos, designados “instrumentos de pilotagem”. De acordo com Folque (2018), “estes instrumentos ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente ou em grupo)” (p. 55). Neste sentido, considero importante apresentar alguns instrumentos que existem na sala de atividades e que regulam a vida do grupo, como por exemplo, o *Mapa de Presenças* que corresponde a um quadro mensal onde as crianças marcam com um sinal, normalmente uma bola fechada, a sua presença no JI. Na parte superior da tabela existe um espaço que se destina à marcação de acontecimentos, como por exemplo, aniversários e dias festivos. O *Plano de Atividades* consiste numa tabela de duas entradas, onde na coluna da esquerda estão os nomes de todos os elementos do grupo e na linha superior estão as várias atividades que as crianças podem realizar nas diversas áreas da sala. Segundo Folque (2018), este instrumento possibilita avaliar “o tipo de actividades a que cada criança se dedicou e [analisar] por que razão algumas actividades são pouco escolhidas” (p.59). O *Mapa de distribuição das tarefas* apoia os momentos da rotina, uma vez que atribui às crianças a responsabilidade de desempenharem certas tarefas, tais como, distribuir os lanches, ajudar os colegas do repouso a vestirem-se, informar os colegas e a equipa da sala da existência de recados para o grupo na secretaria, limpar a sala, entre outras. Por último, importa referir que o *Diário de turma* corresponde ao “registo semanal de incidentes, desejos, conflitos ou relatos de acontecimentos”, que qualquer criança ou adulto da organização socioeducativa pretenda assinalar (Folque, 2018, p. 56). O diário é composto por quatro colunas: “Gostei”, “Não gostei”, “Fizemos” e “Propomos”. No fim da semana, as crianças reúnem-se para discutirem e analisarem os conteúdos do diário.

No que diz respeito à organização do espaço, a sala de atividades onde realizei o estágio, dispõe de um conjunto diversificado de materiais divididos por áreas – a área do faz de conta, área da informática, oficina da música, o *atelier* da expressão plástica, a oficina de escrita e reprodução, a área das construções, o laboratório de ciências e da matemática e, por fim, a área da biblioteca (cf. Anexo B). Na generalidade, as áreas apresentam marcadores físicos, como mobiliário e materiais etiquetados que caracterizam e descrevem o tipo de atividades que ali se podem desenvolver. Importa mencionar que, em diversos momentos da rotina, o grupo demonstrou estar familiarizado com a localização dos materiais na sala de atividades, mas nem sempre conseguia aceder-lhes. Para colmatar esta situação, as crianças utilizavam uma cadeira para alcançar o que pretendiam e conseguiam fazê-lo autonomamente. As crianças mais novas quando se deparavam com alguma dificuldade costumavam pedir auxílio aos pares mais velhos. Ressalvo que as paredes da sala e dos corredores da organização socioeducativa são utilizadas como expositores, possibilitando a divulgação dos projetos e das produções das crianças. Deste modo, as famílias e a comunidade educativa podem observar algumas vivências e experiências que as crianças realizam no JI.

Gostava de salientar que a sala de atividades apresenta dimensões muito reduzidas que se relacionam com as condições arquitetónicas do edifício, uma vez que a organização socioeducativa corresponde a uma vivenda antiga e há poucas possibilidades de combater a limitação do espaço sem enfrentar obras de grandes proporções e extremamente dispendiosas. Neste sentido, em alguns momentos da rotina constatei que as crianças e os/as adultos/as trabalhavam em equipa para tornarem o espaço mais amplo. No entanto, a maioria do mobiliário que existe na sala é pesado e difícil de transportar, dificultando a tarefa. É importante realçar que o Decreto-lei n.º 7-B/2015, de 7 de maio, artigo 18.º, estabelece que os grupos de JI podem ser constituídos por um número máximo de 25 crianças, todavia, neste caso específico, a sala onde realizei o estágio não apresenta condições para tal. Em conversa com a educadora cooperante compreendi que a maior dificuldade que encontra no seu local de trabalho é, efetivamente, o espaço. Todavia, a equipa da sala demonstrou estar consciente da existência desta condicionante e, como tal, procurou encontrar estratégias para melhorar situação. Neste caso concreto, a educadora cooperante optou por conversar abertamente com as crianças sobre as características e as limitações do espaço e possibilitou a participação do grupo, por exemplo, no estabelecimento de

regras. Tal como refere Ferreira (2004), as crianças têm direito a momentos onde desempenham “um papel activo e central na tomada de decisões” (p. 94). Assim, em vez de impor as regras que considerava necessárias para o bom funcionamento do espaço, a educadora cooperante procurou negociar com o grupo para que todos chegassem a um consenso, por exemplo, quando definiram o número de crianças que devem estar em cada área da sala para que todos tenham oportunidade de brincar, tendo em consideração o pouco espaço disponível.

A organização do tempo caracteriza-se pela existência de uma rotina que é composta de momentos que se repetem com uma certa periodicidade, e, por isso, as crianças conseguem prever e antecipar o que vai acontecer. A rotina também possibilita que as crianças adquiram, de forma gradual, a noção temporal, bem como a sequencialidade de acontecimentos. No contexto socioeducativo em questão, o “instrumento de pilotagem” que regula o tempo na sala de atividades é a *Agenda semanal* (cf. Anexo C), sendo que à segunda-feira realiza-se o conselho onde se planeia cada dia da semana (plano semanal). Note-se que o planeamento não é rígido e, como tal, pode sofrer modificações sempre que a equipa educativa e as crianças considerarem necessário. De acordo com Folque (2018), “as rotinas, tendo embora uma organização bem definida devem ser flexíveis para dar resposta às necessidades do grupo e de cada criança, de acordo com os factores contextuais da vida diária” (p. 59).

No que concerne à rotina no tempo-espaço do JI começo por mencionar que todas as manhãs por volta das 9h15, a equipa da sala reúne-se com as crianças e consultam o plano semanal. De seguida, no primeiro tempo da manhã, o grupo distribui-se pelas áreas da sala para brincarem e realizarem atividades orientadas. Saliento que durante este momento as crianças também se dedicam aos projetos que estão a desenvolver com a colaboração de um/a adulto/a. Contudo, à terça-feira entre as 9h45 e as 10h30 o grupo pode ter sessão de educação física ou de dança (intercalando as sessões de quinze em quinze dias). No tempo que se segue as crianças arrumam a sala, lancham e vão para o recreio durante, aproximadamente, meia hora acompanhadas pela auxiliar de ação educativa. À segunda-feira, no segundo tempo da manhã (11h00-11h45), é dia de livros e a leitura e à quarta-feira as crianças têm sessão de música. À terça e quinta-feira, em todas as salas da organização socioeducativa, este tempo é dedicado à apresentação de produções. Posteriormente, às 11h45 as crianças preparam-se para almoçar, sendo que este momento acontece no espaço polivalente e termina 45 minutos depois com a ida das crianças para o recreio,

acompanhadas pelas auxiliares de ação educativa. As crianças mais novas, após o almoço, vão para o repouso na sala polivalente. Às 13h30 as crianças regressam à sala de atividades e ficam com a educadora cooperante, sendo este período dedicado ao trabalho curricular participado (atividades orientadas). Por volta das 14h30 as crianças arrumam a sala e dirigem-se ao espaço exterior. Às 15h00 realizam a avaliação do dia, referindo as atividades que fizeram e mencionando o que ficou por terminar. Seguidamente, as crianças responsáveis por distribuírem os lanches vão realizar a sua tarefa e os restantes elementos do grupo sentam-se ao redor das mesas para começarem a comer. À sexta-feira as crianças têm a reunião de conselho a partir das 14h30. Após o lanche o grupo fica com a auxiliar de ação educativa no espaço exterior ou na sala de atividades até os familiares chegarem, contudo alguns elementos do grupo frequentam as atividades extracurriculares a partir das 16h00 e, em alguns casos, as crianças ficam para o “prolongamento” na sala polivalente (17h45 às 19h00).

2.5. Conhecer as famílias, construir um *primeiro retrato das crianças*

A família é o *primeiro retrato* que podemos fazer da criança, uma vez que ao descrever os “traços estruturantes dos seus contextos familiares [conseguimos] (...) compreendê-las pelo que fazem” (Ferreira, 2004, p. 66). Assim, partindo da premissa que a família é um dos intervenientes primordiais na vida de uma criança é fundamental que o/a educador/a respeite os seus valores e a sua cultura. Neste sentido, Vasconcelos (2009) defende que um/a educador/a deve garantir “um autêntico sentido de escuta e de acolhimento, um despir-se de preconceitos, procurando genuinamente aprender com as famílias, fazendo-as sentir-se participantes na vida do jardim-de-infância” (p. 66).

Os dados disponibilizados pelas famílias relativamente à sua idade, escolaridade e situação profissional são escassos, como tal, não é possível caracterizar com rigor as famílias nestas dimensões. Contudo, através dos dados concedidos, consegui constatar que as famílias são todas de nacionalidade portuguesa e a maioria dos pais/mães têm empregos qualificados. Ressalvo que não consegui obter informação sobre a taxa de desemprego, mas de acordo com a educadora cooperante a maioria dos pais está no ativo. No grupo, a maioria das famílias apresenta a tipologia de agregado familiar nuclear, existindo também uma família alargada e duas famílias monoparentais. O número de elementos dos agregados familiares varia entre as 4 e as 8 pessoas, sendo

que apenas quatro crianças não têm irmãos. Tendo em consideração as informações apresentadas, posso afirmar que há alguma homogeneidade no que diz respeito à condição social das famílias (cf. Anexo D).

Saliento que apesar da organização socioeducativa se situar numa zona habitacional, nem todas as crianças que a frequentam são do bairro envolvente ou da freguesia de Lisboa. Ao consultar os formulários de inscrição, preenchidos pelas famílias no início do ano letivo, constatei que a principal razão para escolherem a organização em questão relaciona-se com a existência de um modelo pedagógico que sustenta o trabalho realizado e com o qual se identificam. Neste sentido, existe uma família que percorre, diariamente, uma distância considerável para deixar o/a filho/a no JI. Todavia, atentando às informações disponibilizadas, em alguns casos, a escolha das famílias está inteiramente relacionada com a sua própria experiência, uma vez que já frequentaram o contexto socioeducativo quando eram crianças.

Ao longo da PPS II, verifiquei que existe *uma boa relação* família-JI. Assim, começo por referir que as dinâmicas comunicacionais entre a educadora cooperante e as famílias decorrem essencialmente no período da manhã, isto é, no momento de transição família-JI. No período da tarde esta comunicação nem sempre é possível, uma vez que algumas crianças frequentam as atividades extracurriculares. Neste sentido, para colmatar a carência de contacto diário com a educadora cooperante os pais/mães podem solicitar reuniões para partilharem as suas dúvidas sobre a vida do/a seu/a filho/a no JI, sendo que o horário estipulado para o atendimento individual não é rígido e a educadora cooperante procura adaptar-se à disponibilidade dos familiares.

Com o tempo apercebi-me que as famílias estão *muito à vontade* com a equipa da sala e, como tal, partilham com regularidade experiências, receios e algumas histórias divertidas sobre o/a seu/sua filho/a. Esta relação assente na confiança relaciona-se com o facto da maioria do grupo ter frequentado o JI nos anos letivos anteriores, sendo que 9 crianças já tiveram algum/a irmão/ã na mesma sala. Um outro aspeto que gostava de destacar é a existência de “redes de sociabilidade familiar alargada, assentes em vínculos de consanguinidade (...) visível nas entradas/saídas das crianças do JI” (Ferreira, 2004, p.73), principalmente com os/as avós.

No que concerne ao contacto entre as famílias e o JI, a educadora cooperante referiu na entrevista (cf. Anexo A), que existem reuniões de sala, na qual participam todos os profissionais que contactam com o grupo, nomeadamente a educadora cooperante, a auxiliar de ação educativa, a professora de música/dança e o professor

de educação física. A última reunião corresponde ao momento de avaliação onde se costuma explicitar o decorrer do ano letivo, recorrendo a testemunhos das crianças. Por exemplo, o ano passado o grupo optou por realizar um vídeo para apresentar às famílias. A educadora cooperante mencionou que também existem “reuniões gerais de escola” (cf. Anexo A) onde as famílias contactam com a equipa educativa e os membros da direção, sendo que nestes momentos são debatidos assuntos relacionados com o MEM. Através de conversas informais com a equipa educativa descobri que as famílias podem fazer propostas e planear atividades para realizarem com as crianças, sendo que no final do ano letivo existe sempre um encontro entre pais e filhos. Do mesmo modo, a educadora cooperante explicou que o JI criou uma iniciativa que pretende abrir a porta da sala aos pais, isto é, durante uma semana inteira as crianças recebem a visita de quatro famílias, tanto da parte da manhã como da parte da tarde. Por fim, importa acrescentar que existe uma associação de pais e a educadora cooperante descreve-a como “muito ativa” (cf. Anexo A), uma vez que dinamiza e programa as pausas letivas, como por exemplo, as férias de natal.

A partir da minha observação, verifiquei que é evidente a existência de uma boa relação entre atores educativos (JI e família). Contudo, não existe uma colaboração e uma participação ativa das famílias, uma vez que não tomam decisões que influenciam o quotidiano da organização socioeducativa (Sá, 2002). A título de exemplo as famílias não participaram na construção do PE, na elaboração do RI e não existe nenhum representante nos órgãos de administração e gestão da organização socioeducativa. Posto isto, partindo do pressuposto que as famílias e as organizações socioeducativas são dois contextos sociais que contribuem para a educação das crianças considero fundamental que se complementem e desenvolvam uma parceria efetiva.

2.6. Afinal quem são as crianças do JI? – *Um retrato da heterogeneidade do grupo*

Neste ponto, pretendo mencionar alguns aspetos biossociais que são a base para a caracterização das crianças. O grupo é, então, composto por 24 crianças, 11 meninas e 13 meninos, com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos. Ressalvo que todos os elementos do grupo são de nacionalidade portuguesa. No que diz respeito ao percurso das crianças na organização socioeducativa, importa referir que a maioria já frequentava anteriormente o JI, sendo que entraram 9 crianças novas, algumas vindas

de outro JI, outras de uma creche ou de uma ama, existindo, ainda, duas crianças que estiveram em casa com familiares (cf. Anexo E). Numa conversa informal com a educadora cooperante constatei que existe uma criança do grupo que manifesta dificuldades ao nível da linguagem e uma situação mais complexa onde não existe nenhum diagnóstico. Contudo, é visível que a criança manifesta dificuldades ao nível da interação tanto com os pares como com os/as adultos/as, apresentando alguns comportamentos característicos da perturbação do espectro do autismo.

Posto isto, gostava de destacar que o MEM privilegia a constituição de grupos com idades heterogéneas, uma vez que tem como objetivo garantir “um enriquecimento cognitivo e social das crianças” (Folque, 1999, p. 7). Esta condição baseia-se na teoria de Vygotsky, “enfazando o papel dos adultos e dos pares mais experientes na promoção das aprendizagens na Zona de Desenvolvimento Potencial” (Folque, 2018, p. 124). Neste sentido, a educadora cooperante afirmou que na organização socioeducativa a “integração dos mais pequeninos [é] feita muito em parceria com as crianças mais velhas” (cf. Anexo A). Neste sentido, as crianças mais novas contam com o apoio dos mais velhos que assumiram um sentimento de responsabilidade sobre os colegas, como registei na seguinte nota de campo:

O G.B. começou a rondar as mesas para ver quem precisava de ajuda e decidiu perguntar à S.S. se queria que ele lhe desse a comida (...) Durante este momento o G.B. não parava de sorrir e dizia carinhosamente “abre a boca” (Excerto da nota de campo n.º 9, 7 de outubro de 2019).

Importa mencionar que a heterogeneidade existente não me permite fazer generalizações que caracterizem o grupo nos diferentes domínios de aprendizagem e desenvolvimento, dado que observei diferenças significativas entre as crianças. No entanto, como base nas minhas observações, pretendo salientar determinadas potencialidades e fragilidades do grupo. Deste modo, começo por referir que ao nível da independência a maioria das crianças conhece os materiais disponíveis, a sua localização e apropriou-se, progressivamente, do espaço e do tempo. Neste sentido, as crianças conhecem os diferentes momentos da rotina diária, a sua sucessão e o que acontece em cada um deles. No que concerne à construção da autonomia, as crianças evidenciam capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, por exemplo, através da realização de tarefas semanais. Saliento que crianças costumam fazer sugestões e propostas que influenciam a vida do grupo, assim, existe um grande respeito pelas regras de vida em comum.

O modelo pedagógico adotado na organização socioeducativa apoia e incentiva a participação ativa das crianças, valorizando a componente de convivência

democrática e cidadania. Neste sentido, as crianças são incentivadas, diariamente, a refletir sobre diversos assuntos e constatei que nos momentos em grande grupo as crianças escutam, questionam, argumentam e demonstram uma atitude de respeito pelas opiniões dos colegas. Verifiquei que também partilham os materiais da sala de atividades e os brinquedos que trazem de casa, e, normalmente, procuram resolver as situações de conflito autonomamente através do diálogo ou, então, optam por escrever no diário para discutirem o assunto no conselho. Por outro lado, as crianças evidenciam comportamentos de apoio e entrelajada, estando muito atentas às necessidades dos outros, por exemplo, é comum consolarem os pares quando choram. Neste sentido, posso constatar que o grupo é muito afetivo.

No que diz respeito às brincadeiras, as crianças preferem a companhia de pares do mesmo sexo e brincam, preferencialmente, com os brinquedos que trazem de casa. Os rapazes trazem, sobretudo, bonecos de ação, *beyblades*, cartas do *ninjago*, cromos de futebol ou carros, helicópteros, camiões e outros similares e as raparigas preferem, acessórios diversos, bonecas *pinypon* ou *Lol*, *nenucos*, peluches e malas com alguns utensílios. Denoto que as crianças mais novas costumam brincar com os pares, sendo que as que têm irmãos mais velhos conseguem expor com facilidade a sua opinião e negociar durante as brincadeiras. Neste sentido, posso constatar que a idade da criança não é um fator que interfere nas suas competências cognitivas e sociais. Ferreira (2004) afirma que “a idade não corresponde a uma variável natural e que a variabilidade de desenvolvimentos biológico, psicológico e social nem sempre permite estabelecer uma correspondência coerente entre tamanho, idade e competências” (p.76). De acordo com a educadora cooperante “as crianças mais novas demonstram a sua vontade de realizar projetos e pedem a palavra nos momentos em grande grupo, comentando as situações de forma contextualizada” (entrevista).

A grande fragilidade do grupo está inteiramente relacionada com a sua vontade de participar. As crianças sentem que a sua voz é valorizada e nos momentos de partilha estão sempre impacientes para expor as suas opiniões, desejos e sugestões. Contudo, por vezes, ficam tão envolvidas que não conseguem esperar e querem respostas imediatas o que dificulta a gestão do grupo. Em relação aos interesses das crianças, destaco o brincar ao faz de conta e a motivação e envolvimento nas sessões de música e dança. No que diz respeito às áreas da sala, no início do estágio observei uma presença maioritária dos rapazes na área das construções e das raparigas em atividades de expressão plástica e na área do faz de conta. Contudo, a introdução do

plano de atividades provocou algumas alterações, uma vez que as crianças começaram a frequentar todas as áreas da sala. Importa mencionar que o grupo também gosta de desenvolver projetos e costuma fazer inúmeras propostas de assuntos que gostaria de aprofundar.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

3.1. *Agora que me integrei na equipa educativa, onde pretendo chegar?*

Neste capítulo, com base na caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, apresento as intencionalidades que guiaram a minha ação educativa com as crianças, a equipa educativa e as famílias. Ressalvo que procurei adequar a minha prática à realidade onde decorreu a PPS II.

3.1.1. *Reaprender a brincar com as crianças para definir intencionalidades*

No que diz respeito às crianças, defini desde cedo a minha primeira intencionalidade, uma vez que considero fundamental estabelecer uma relação de confiança, afetividade e proximidade com o grupo de crianças. Nesta linha de pensamento, Brazelton e Greenspan (2006) defendem que através de “relações sólidas, empáticas e afectivas, as crianças aprendem a ser mais afectuosas e solidárias e acabam por comunicar os seus sentimentos, reflectir nos seus próprios desejos e desenvolver o seu relacionamento com as outras crianças e com os adultos” (p. 24). Em consonância com o que referi anteriormente e com o intuito de alcançar esta intenção, procurei, desde as primeiras semanas de PPS II, desenvolver relações positivas com todas as crianças do grupo, onde a confiança, o afeto e o respeito prevaleceram.

Ao estabelecer uma relação de proximidade com as crianças consegui aperceber-me das suas características e particulares, como tal, uma das minhas intenções foi respeitar a individualidade de cada elemento do grupo. Neste sentido, destaco a importância de adotar práticas pedagógicas diferenciadas que respeitem os ritmos de desenvolvimento de cada criança. Posto isto, gostava realçar outra intencionalidade que me acompanhou ao longo da minha prática, uma vez que

considero imprescindível conseguir gerir os momentos individualizados com cada criança sem perder a visão da dinâmica do grupo. Tendo em consideração que esta foi uma das minhas grandes dificuldades na valência de creche procurei superá-la no contexto de JI. Todavia não consegui cumprir esta intencionalidade como desejava e, por vezes, perdi o enfoque no grupo porque me sentia segura com a presença da educadora cooperante e da auxiliar de ação educativa na sala.

Criar oportunidades que apoiem o desenvolvimento da autonomia e autoestima das crianças, foi outra das minhas intenções. Para tal, assumi uma atitude de encorajamento e incentivo, valorizando as competências das crianças. Também procurei proporcionar experiências desafiantes e enriquecedoras para dar resposta aos interesses, motivações e necessidades do grupo. Assim sendo, planifiquei algumas propostas pedagógicas no sentido de potenciar o desenvolvimento nos seus diferentes domínios de forma holística e global. Saliento que considerei significativo planificar atividades na área da educação artística, uma vez que na organização socioeducativa onde estagiei privilegiam o português e a matemática, principalmente durante o tempo de trabalho curricular participado.

Através da implementação da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), consegui garantir que as crianças tivessem um papel ativo no planeamento, na avaliação do processo e na comunicação das aprendizagens que realizaram. Considero que o projeto de intervenção que realizei com as crianças para reorganizarmos a biblioteca da sala, durante aproximadamente dois meses, contribuiu para o desenvolvimento de um espírito cooperativo e um sentido de responsabilidade, dado que as crianças uniram esforços para alcançar os seus objetivos, como é possível constatar na seguinte nota de campo:

A educadora cooperante incentivou o professor a observar, cuidadosamente, a área da biblioteca.
-Professor R.: “Que espetáculo! Estão de parabéns a biblioteca está muito bem organizada”.
-L.C.: “Fomos nós que fizemos!”
-P.R.: “Sim, todos ajudaram” (Excerto da nota de campo n.º 239, 10 de janeiro de 2020).

Partindo da conceção que a criança é um agente do seu processo educativo, procurei assegurar a sua participação na vida do JI. Neste contexto, importa explicitar que eu vejo a criança como um ser competente que pode e deve fazer parte do processo de tomada de decisão. Como tal, considero fundamental desenvolver uma relação de parceria com as crianças, respeitando e valorizando as suas ideias e opiniões e permitindo que façam escolhas. Esta intencionalidade pressupõe a escuta responsiva das crianças e o respeito pelos ideais de cidadania e democracia. De acordo com

Sarmento (2012), as crianças são cidadãs com direito ao pensamento e expressão própria. Neste sentido, ao longo do estágio potencieei situações que despoletaram o confronto de ideias e procurei questionar as crianças com intuito de as incentivar a pensar criticamente sobre diversos assuntos que emergiam dos momentos de conversação.

Sabendo que no grupo existe uma criança que manifesta dificuldades ao nível da interação e comunicação tanto com os colegas como com a equipa educativa, procurei respeitar a sua singularidade e estar atenta ao que me pretendia transmitir diariamente para perceber as suas necessidade e interesses, conseguir respeitar as suas vontades e garantir a sua participação, dado que a comunicação não ocorre somente verbalmente. Segundo Ferreira (2010), é fundamental assumir como legítimas as “formas de comunicação e relação [das crianças], mesmo que estas se expressem diferentemente das que os adultos usam habitualmente (p. 157).

Sentei-me ao lado do T.M. e perguntei-lhe se queria fazer um desenho, ele abanou a cabeça, num sinal afirmativo e, como tal, fomos buscar alguns materiais, nomeadamente lápis de cera e pedaços de giz. Posto isto, comecei a desenhar numa folha para o incentivar a fazer o mesmo, mas ele afastou-a, demonstrando que sabia perfeitamente o que queria fazer e, portanto, não precisava da minha ajuda. Eu decidi afastar-me, mas fiquei a observá-lo. Inicialmente, permaneceu algum tempo a manusear os materiais que tinha à sua disposição e, mais tarde, utilizou-os para fazer construções, sorrindo *satisfeito* com a sua brincadeira (Excerto da nota de campo n.º 123, 4 de novembro de 2019).

Para finalizar, partindo da conceção generalizada de que brincar é um direito universal da criança, procurei, ao longo da minha prática, valorizar as atividades lúdicas, envolvendo-me nas mesmas quando considerei possível e pertinente, tendo sempre em consideração a vontade das crianças. Aliás, esta intenção deu origem à investigação que será apresentada no capítulo seguinte.

A M.F. pediu para brincar aos cabeleireiros. Eu aceitei e ficou decidido entre todas que eu seria a cliente. Inicialmente, fingi entrar na loja e pedi para arranjar as unhas.
- M.F.: “Mas eu queria fazer-te uma trança.”
- M.A.: “Eu também.”
- Estagiária: “Está bem. Eu deixo que me façam uma trança, mas depois arranjam-me as unhas.” (Excerto da nota de campo n.º 161, 19 de novembro de 2019).

3.1.2. Confrontar ideias e partilhar experiências para trabalhar em equipa

No que concerne à equipa educativa, acredito que o ponto de partida para conseguir desenvolver um trabalho cooperativo assenta, essencialmente, numa atitude de respeito pelos princípios e perspetivas pessoais de cada profissional e pelo trabalho realizado na organização socioeducativa. No fundo, primeiramente, procurei conhecer

o modelo que sustenta o trabalho desenvolvido pelos profissionais (MEM) para, gradualmente, conseguir integrar-me nas dinâmicas educativas.

Ao longo da minha prática estabeleci com a equipa da sala uma relação de proximidade e confiança, assente no diálogo e na cooperação. Como tal, através de reuniões informais com a equipa, foi possível partilhar saberes, ideias, vivências e observações sobre o grupo de crianças. Do mesmo modo, senti-me muito à vontade para expor as minhas dúvidas e inquietações, discutindo estratégias para ultrapassar ou atenuar dificuldades, desafios e dilemas que surgiram durante o estágio. Na valência de creche não concretizei esta intencionalidade, tendo em conta que pouco comunicava com auxiliar de ação educativa, contudo no contexto de JI consegui escutar a voz de todos/as os/as profissionais para ter em conta a sua opinião na tomada de decisões.

Uma vez que considero a cooperação entre profissionais a chave para a realização de um trabalho de qualidade procurei envolver a equipa no processo de planificação e na minha ação pedagógica, estando recetiva a sugestões e ideias. Saliento que a equipa da sala possui uma experiência profissional muito vasta e, por isso, através de críticas construtivas incentivou-me a melhorar e a refletir, constantemente, sobre a minha postura.

Por fim, assumi uma atitude de interajuda, disponibilizando-me para participar nos momentos educativos propostos pela equipa da sala.

3.1.3. Respeitar as famílias, enquanto atores educativos, para definir intencionalidades

Considerando que as famílias são a primeira instituição educativa das crianças, é fundamental que se estabeleça e desenvolva uma relação de cooperação e parceria entre a equipa educativa e os familiares. Assim, tornou-se imprescindível acolher as famílias com amabilidade, promovendo uma relação de confiança e colaboração assente no diálogo e na partilha de informação. A apresentação inicial que elaborei para as famílias (cf. Anexo F) foi o primeiro passo na construção desta relação, informando-as da minha chegada à organização socioeducativa. Importa referir que não foi possível comunicar tanto com as famílias como desejava, todavia a reunião de pais, o dia da inauguração da biblioteca da sala e os momentos de acolhimento foram essenciais para descobrir o conhecimento que só elas têm das suas crianças. Por outro lado, nestas ocasiões, procurei partilhar alguns acontecimentos do quotidiano que, de alguma forma,

aproximam as famílias das vivências e das conquistas dos seus/as filhos/as no contexto de JI.

Gostava de mencionar que ao longo da minha prática uma das minhas preocupações foi respeitar as decisões e os receios das famílias, evitando construir juízos de valor que rotulam as famílias como “boas” ou “más”. Ressalvo que é importante conhecer cada família para pensar em estratégias de envolvimento familiar que se adequam à sua singularidade. Também procurei informar as famílias sobre a minha prática, explicitando, através de conversas informais, algumas atividades que dinamizei com o grupo e os projetos em que participei, atendendo, sempre que possível, às sugestões dos familiares. A meu ver é imprescindível escutar as famílias e dar-lhes oportunidade para contribuírem com propostas que enriquecem a nossa prática. Vasconcelos (2009) corrobora esta ideia afirmando que os/as educadores/as devem respeitar as famílias enquanto “participantes competentes, já que possuem uma experiência própria, pontos de vista, interpretações e ideias, que estão articuladas em teorias implícitas e explícitas e são fruto da sua experiência enquanto pais e cidadãos” (p. 66). No que diz respeito à investigação que coloquei em prática, apesar de ter pedido o consentimento às famílias (cf. Anexo G), penso que devia ter partilhado mais informações ao longo do percurso, possibilitando, assim, que a temática em questão fosse debatida entre atores educativos.

3.2. Um caminho assente na reflexão – Processo de intervenção da PPS em JI

À luz das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016), uma boa intervenção pedagógica baseia-se num percurso cíclico e sistemático de *Observação, Registo, documentação, Planeamento, Reflexão/Avaliação*. Neste sentido, ao longo da minha prática privilegiei a observação, dado que corresponde a uma técnica indispensável que me possibilitou registar aquilo que observei, iniciando, assim, um processo de *observação-registo-documentação*. Ciente da relevância de documentar de forma compreensiva aquilo que observo, procurei estar atenta aos detalhes mais ínfimos e registar no meu caderno frases e tópicos que me auxiliaram a descrever, posteriormente, diversos acontecimentos com rigor, tentando, assim, manter a veracidade e fidelidade dos factos. De acordo com Marchão (2016),

quando se escuta e observa uma criança de forma atenta e cuidadosa “obtem-se um maior conhecimento sobre ela, descobrem-se os seus interesses e necessidades e constrói-se uma intervenção educativa mais responsiva” (p.54). Assim sendo, durante o estágio, procurei não desconsiderar as formas de comunicação das crianças e através de notas de campo, metodologias visuais (fotografias e vídeos) e observação das suas produções consegui recolher a informação que me transmitiam diariamente. No final de cada semana, com base nas evidências documentadas, refleti profundamente sobre as situações e acontecimentos mais significativos, convocando fundamentação teórica.

A meu ver documentar pode revelar-se uma prática democrática importante, porque possibilita que os atores educativos (crianças, famílias e equipas) tenham acesso ao que acontece no JI e, em conjunto, partilhem informações, troquem opiniões e discutam perspetivas sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Lemos, 2015; Parente, 2004). A documentação sistemática é, então, um instrumento fundamental para o diálogo e segundo Vasconcelos (2009), possibilita o desenvolvimento profissional, uma vez que o/a educador/a pode ser um/a produtor/a “de investigação, isto é, alguém que gera novas ideias sobre o currículo e sobre a aprendizagem, mais do que apresentando-se como um mero *consumidor de certezas e de tradições*” (p. 67). Nesta continuidade, importa destacar a importância da análise, da interpretação e da reflexão que deve existir em torno da documentação, permitindo ao/a educador/a recolher informação pertinente para adequar o planeamento ao grupo. A ideia supracitada é revigorada por Parente (2014), uma vez que é necessário “pensar reflexivamente sobre as observações realizadas e documentadas para tomar decisões ao nível curricular com propostas pedagógicas concretas” (p.176).

Partindo desta premissa, procurei planificar as propostas pedagógicas (cf. Anexo H) a partir da informação que fui recolhendo diariamente e pensei na melhor forma de concretizar os objetivos que defini. Saliento que as propostas implementadas foram sempre discutidas com as crianças e com a equipa da sala nos momentos de reunião que ocorriam, usualmente, de manhã. Assim sendo, posso constatar que foi possível assegurar a participação das crianças nas tomadas de decisão sobre o que desejavam fazer. Para elaborar as planificações tive sempre em consideração os interesses, vontades e opiniões das crianças e das adultas, mas também foi necessário tomar decisões sobre a organização e gestão do tempo, prever espaços e preparar materiais. Ao avaliar as atividades que dinamizei obtive detalhes valiosos que me auxiliaram a

interpretar o que as crianças experienciaram e aprenderam e, conseqüentemente foi possível reajustar e melhorar a minha ação.

Gostava de acrescentar que um/a educador/a com base numa avaliação formativa consegue compreender o que poderá alterar para melhorar o seu desempenho, a organização e o funcionamento do ambiente educativo e garantir a concretização das intencionalidades que delineou para a ação educativa. Neste sentido, ao longo do estágio, procurei refletir constantemente para encontrar estratégias que me auxiliassem a superar as minhas dificuldades. Esta atitude foi essencial para avaliar e adequar a minha prática ao contexto onde estava inserida.

Posto isto, explico os pressupostos que orientaram a avaliação que realizei ao longo do processo de intervenção. Assim sendo, começo por referir que procurei valorizar o processo mais que os resultados e/ou produtos finais, uma vez que as crianças não merecem ser meras executoras de atividades desprovidas de significado. De acordo com Carvalho e Portugal (2017), a avaliação não serve para atribuir “classificações” ou para proceder a comparações entre crianças, mas sim para valorizar as suas conquistas. Neste seguimento, Sarmiento (2005a) constata que existe uma *negatividade constituinte* da infância, sendo a mesma convocada com regularidade nos discursos dos/as educadores/as de infância, dado que, muitas vezes, as avaliações centram-se em apreciações negativas sobre competências que as crianças ainda não adquiriram ou ainda não dominam totalmente. Neste sentido, ao longo da minha prática tentei combater esta ideia, centrando-me nas competências manifestadas pelas crianças e incentivando-as a progredir. Importa mencionar que durante o estágio valorizei a singularidade de cada criança, evitando proceder a comparações. Nesta perspetiva, Parente (2014) constata que um/a educador/a deve proceder a uma avaliação assente nos valores de uma pedagogia diferenciada que respeita a unicidade de cada criança. Como tal, a avaliação não pode “reduzir-se à utilização de uma grelha de observação previamente elaborada por especialistas, ou mesmo adaptada pelos educadores, porque as crianças e os seus contextos de vida são diversos e as aprendizagens construídas também” (Parente, 2014, p.177). A par disto, optei por recorrer a técnicas e instrumentos diferenciados para alcançar uma visão mais objetiva.

Ainda no que diz respeito à avaliação, construí um portefólio onde apresentei a evolução do desenvolvimento e aprendizagem de uma das crianças do grupo durante, aproximadamente, quatro meses (cf. Anexo H). Neste seguimento e de acordo com Parente (2004), o portefólio corresponde a “uma coleção sistemática e organizada de

evidências que pode ser usada por professores e crianças, para apreciarem as aquisições e o desenvolvimento e identificarem e planearem as etapas seguintes no processo educacional” (p. 56). Gostava de esclarecer que realizei o portefólio sobre o S.B., uma vez que ele me surpreendia, diariamente, com questões difíceis de responder, interpelações inesperadas e comentários que me faziam refletir sobre variadíssimos assuntos. No fundo, o S.B. revelou-se um desafio constante que me motivou a dar meu melhor ao longo da PPS e, por consequente, a repensar as minhas atitudes e práticas pedagógicas. Ao reunir e organizar a informação que fui recolhendo consegui realizar uma descrição detalhada e compreensiva das suas aprendizagens e do seu desenvolvimento nos diferentes domínios de uma forma global e articulada, através de registos de observação e metodologias visuais (fotografias e vídeos) que evidenciam algumas das suas experiências e vivências no contexto de JI. Note-se que procurei valorizar as suas competências e conquistas, comparando-o exclusivamente consigo próprio.

Durante este processo tive oportunidade de assistir ao seu crescimento e fiquei a conhecer as suas características únicas, conseguindo, assim, adequar a minha prática pedagógica às suas necessidades e interesses. Por outro lado, a avaliação aprofundada de uma criança permitiu estabelecer uma relação de partilha entre atores educativos. Ressalvo que o S.B. é uma criança que não desiste ao primeiro obstáculo e persiste com vista a alcançar os seus objetivos. Escutar a sua voz foi deveras enriquecedor, estou-lhe muito grata por me ensinar que mesmo quando o caminho a percorrer é difícil não podemos deixar de lutar por aquilo que acreditamos! Termino este capítulo consciente que o portefólio e a sua utilização surgem como uma alternativa aos métodos de avaliação tradicionais, que se limitam a verificar um conjunto de critérios previamente estabelecidos. De acordo com Marchão e Fitas (2014), o portefólio corresponde a um instrumento que “ênfatiza o papel da criança enquanto participante ativa no processo de avaliação, e (...) permite-lhe refletir e tomar consciência sobre as suas conquistas e progressos” (p. 31).

4. *Brincar para conhecer as crianças e os seus mundos sociais e culturais – A INVESTIGAÇÃO EM JI*

O presente capítulo destina-se ao estudo de caso que desenvolvi ao longo da PPS em JI. Considero pertinente, nesta secção do relatório, destacar que ao longo do processo investigativo procurei ser prudente, ter bom senso e desenvolver uma atitude autocrítica para conseguir conduzir com rigor a problemática que me propus investigar, respeitando e valorizando todos os que se disponibilizaram para participar e me auxiliaram a terminar esta etapa.

4.1. Identificação e fundamentação de uma problemática a investigar ou *Desenvolver uma atitude investigativa sobre o Brincar na PPS II*

A problemática emergiu na segunda semana de PPS II, mais concretamente, durante a primeira visita da supervisora, a Professora Catarina Tomás, à organização socioeducativa, sendo que num momento de conversação comentou que, apesar de eu estar a estabelecer uma boa relação com o grupo na opinião das crianças, não brincava o suficiente. Nesse instante, comecei a interrogar-me sobre aquele comentário e apercebi-me que o meu receio de ser invasiva e de perturbar as ações das crianças não me permitiu usufruir verdadeiramente dos momentos de brincadeira. Como tal, foi necessário reaprender a brincar sem me preocupar excessivamente com o que podia promover nestas situações, ou seja, decidi participar nas brincadeiras do grupo por prazer. Para garantir o cumprimento deste propósito, ao longo da minha prática, tentei respeitar os espaços e tempos de brincadeira, sem recorrer a imposições e restrições exacerbadas que comprometessem a essência do que realmente é brincar e envolvi-me nas brincadeiras, tendo sempre em consideração a vontade das crianças.

Posto isto, importa mencionar que a problemática que me propus investigar, na valência de JI, tem dois objetivos primordiais. Assim sendo, começo por mencionar que tendo em conta a complexidade e o carácter polissémico do conceito brincar considerei que seria uma mais valia compreender os sentidos e os usos que dele são feitos por outros/as estudantes no decurso da sua intervenção, apresentando, em simultâneo, um *corpus* teórico que sustenta a análise e discussão dos dados alusivos ao estudo de caso que conduzi. Deste modo, com intuito de cumprir o primeiro objetivo da investigação, inspirei-me no estudo de Tomás e Ferreira (2019) intitulado “O brincar nas políticas educativas e na formação de profissionais para a educação de infância – Portugal (1997-

2017) ” e continuei o levantamento dos Relatórios da Prática de Ensino Supervisionada (PES) dos mestrados profissionalizantes, dedicados ao brincar com crianças até aos 6 anos, cujas defesas das provas públicas ocorreram em 2018. A par deste objetivo, também procurei conhecer as concepções, preferências e práticas das crianças da sala onde estagiei relativamente ao brincar para conseguir recolher informações que me auxiliassem a tomar decisões e a melhorar e/ou reajustar a minha prática pedagógica. Gostava de destacar que ao possibilitar que as crianças participassem no estudo de caso que conduzi deixei clara a minha concepção de criança cidadã no presente “que observa o mundo [à] sua volta, questiona e emite opiniões sobre os [factos] observados” (Almeida & Vilarinho p. 460).

Partindo da premissa que as crianças são “experts dos seus mundos sociais e culturais, têm mais possibilidades de ajudar os adultos a compreenderem os significados que atribuem às suas acções, relações, sentimentos, etc.” (Fernandes & Tomás, 2011, p. 3). Neste sentido, dediquei-me a descrever pormenorizadamente os momentos de brincadeira com intuito de entender o grupo nos seus próprios termos, conhecer as suas relações sociais, perceber até que ponto dispunham de espaços-tempos para brincarem, se eram estimuladas a fazê-lo e, por fim, se os/as adultos/as da organização socioeducativa participavam nas brincadeiras e como procediam nesses momentos.

4.2. *Situando a investigação realizada teórica e eticamente*

No atual panorama socioeducativo, afetado pelas políticas e pelos discursos neoliberais, observa-se uma tendência para a “escolarização” precoce da EI, bem como a sobrevalorização de uma pedagogia formal na qual prevalece a aquisição de determinadas competências que visam assegurar um percurso escolar bem-sucedido (Tomás & Ferreira, 2019). Saliento que as transformações que ocorreram no campo educativo, no decurso da modernidade, intensificaram algumas controvérsias, principalmente quando procuramos compreender se os/as adultos/as reconhecem o direito a brincar das crianças e qual a importância que lhe atribuem (*idem*). Partindo desta premissa parece-me pertinente compreender as tensões que existem em torno desta temática, contudo tendo em consideração que abordo novamente este assunto, de forma aprofundada, quando procedo à apresentação e discussão dos dados optei, neste ponto do relatório, por sintetizar a informação, evitando, assim, ultrapassar excessivamente o limite de páginas.

Reconhecendo que as nossas concepções de criança e infância influenciam a forma como nos posicionamos face ao brincar é possível constatar que não existe unanimidade relativamente aos sentidos e aos usos que dele são feitos pelos profissionais de EI. Assim sendo, se os/as adultos/as olham a criança como um ser em desenvolvimento ou como um/uma aluno/a pré-escolar tendem a defender o brincar como um meio para atingir um fim, isto é, como uma estratégia para promover o desenvolvimento global e harmonioso, bem como a aquisição de competências académicas úteis para o futuro (Tomás & Ferreira, 2019; Ferreira & Tomás, 2017). Esta preocupação exacerbada em preparar as crianças para a vida adulta e para o mundo produtivo dos “crescidos” provoca uma “*aceleração do tempo da infância*” (Cunha & Kuhn, 2016, p. 596). A meu ver a preocupação dos/as educadores/as com o sucesso escolar das crianças está a retirar-lhes tempo e espaço para brincarem no presente, algo imprescindível para uma infância feliz e para promover e garantir um direito das crianças.

Contudo, perante este paradigma erguem-se vozes contrárias que questionam tais propósitos da atividade lúdica na EI, reivindicando o brincar como um direito da criança que deve “ser reconhecido como contexto de aprendizagens informais holísticas, essenciais à sua formação pessoal, social, cultural [e] ética (Tomás & Ferreira, 2019, p. 5). Nesta perspetiva, os/as adultos/as defendem que as crianças são seres sociais plenos que interpretam e dão sentido à realidade que as rodeia e de que fazem parte, não sendo, portanto, meras recetores de elementos culturais das sociedades em que vivem, mas também produtoras de culturas próprias, as culturas da infância (Sarmiento, 2003b). Azevedo (2015) corrobora esta ideia, acrescentando que “as crianças constroem as culturas identitárias da sua geração nas interações com os seus pares, com influência do contexto social em que vivem” (p.139). Ressalvo que “a participação plena das crianças na vida cultural das suas sociedades realiza-se no direito a brincar” (Azevedo, 2015, p. 136), uma vez que através das brincadeiras exprimem as suas “formas próprias de interpretar o mundo, de agir, de pensar e de sentir” (Tomás & Fernandes, 2014, p.13). Assim sendo, posso constatar que durante as brincadeiras as crianças descobrem mais sobre si mesmas e sobre as suas próprias capacidades. Barreto (2013) fortalece esta ideia, acrescentando que “é brincando que as crianças se apropriam criativamente de formas de ação social tipicamente humanas e de práticas sociais específicas dos grupos aos quais pertencem, aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo em que vivem” (p. 133). Brincar assume, então, “um estatuto

importante na tradução dos modos de ser e viver das crianças” (Tomás & Fernandes, 2014, p. 15).

O brincar é uma atividade sociocultural onde as crianças, enquanto cidadãs participantes, criam e reinventam brincadeiras com criatividade e imaginação, desenvolvem relações de amizade e pensam em estratégias para regular as atividades lúdicas, bem como os comportamentos dos participantes (Azevedo, 2015). É brincando que as crianças desenvolvem competências para resolverem situações de “conflito, de luta pela posse e pelo poder” nas relações sociais que estabelecem entre pares e com os/as adultos/as (Azevedo, 2015, p. 144). No fundo, ao brincar as crianças tomam decisões, resolvem conflitos, cooperam entre si, reconhecem a importância do respeito, apercebem-se da perspectiva dos outros, descobrem que não é fácil negociar diferentes pontos de vista, deparam-se com a diversidade e refletem acerca da igualdade de oportunidades (Azevedo, 2015). Nesta perspectiva, posso constatar que enquanto brincam as crianças contactam com “práticas de participação essenciais à construção e vivências da cidadania” (Tomás & Ferreira, 2019, p. 5). Gostava de acrescentar que a criança ao brincar usufrui da sua liberdade de escolha e criação, todavia é crucial que as atividades lúdicas não sejam impostas e/ou condicionadas pelos/as adultos/as para que se mantenham *imaginativas, autotélicas e prazerosas (idem)*.

Tendo em conta as ideias supramencionadas, é fundamental criar condições nos contextos de EI para as crianças brincarem. E é aqui que os/as profissionais de educação têm um papel de destaque, uma vez que podem defender “uma conceção de criança cujo brincar é assumido como experiência infantil presente e a respeitar” (Ferreira & Tomás, 2018, p. 75).

4.3. Uma investigação assente em princípios e compromissos – Roteiro metodológico e ético

No que concerne às opções metodológicas conduzi uma investigação que tem na sua génese as diretrizes do método de estudo de caso, sendo que este corresponde a “um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspectiva dos participantes nele envolvidos” (Gall et al., 2007, citado por Amado & Freire, 2017, p. 126). Dito por outras palavras, trata-se de compreender em profundidade, através de uma análise holística, as especificidades e particularidades do caso que pretendemos estudar dentro de um contexto (Amado &

Freire, 2017). No entanto, de acordo com Amado e Freire (2017) “assumir uma perspectiva holística não significa que se pretenda estudar o caso na sua totalidade” (p. 127). Assim sendo, é crucial clarificar o objeto de estudo para que o mesmo seja analisado, recorrendo a múltiplas fontes de evidência e a um conjunto amplo e eclético de técnicas e instrumentos de forma a captar a sua complexidade.

A investigação enquadra-se, assim, num paradigma de natureza qualitativa, uma vez que o objetivo do investigador é compreender, com bastante detalhe, o que decidiu investigar e dar voz às pessoas que se disponibilizaram para colaborar no estudo (Amado & Freire, 2017). Neste seguimento, Bogdan e Biklen (1994) acrescentam que na investigação qualitativa os dados são recolhidos no ambiente natural com a participação ativa do investigador, sendo que o mesmo dá maior ênfase ao processo de investigação do que propriamente aos resultados. Note-se, ainda, que o caráter interativo do estudo de caso exige “o contacto prolongado do investigador com os sujeitos participantes na realidade que pretende estudar” (Amado & Freire, 2017, p. 137).

Partindo desta ideia, há-que referir a observação como sendo a técnica de recolha de dados primordial, uma vez que me permite aceder ao “conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Assim, a observação direta participante acompanhou-me durante toda a minha intervenção, uma vez que contactei diretamente com o contexto a investigar e interagi com os atores educativos. Contudo, em alguns momentos a observação foi não participante, o que implicou a ausência de intervenção na ação. Neste sentido, é possível constatar que a dimensão do envolvimento do observador caracteriza-se por ser de natureza mista. Importa esclarecer que para conseguir registar e recolher informações derivadas da observação utilizei alguns instrumentos, nomeadamente notas de campo detalhadas, descritivas e focalizadas do contexto, das pessoas e das suas (inter)ações (Spradley, 1980, citado por Máximo-Esteves, 2008). Saliento que também recorri a outro instrumento, nomeadamente as reflexões que realizei semanalmente para aprofundar diversas temáticas inerentes ao contexto onde estava inserida e relativas à problemática investigada. Por outro lado, as conversas informais que realizei de forma sistemática com os atores educativos contribuíram para complementar a informação que recolhia, diariamente, através da observação.

Gostava de realçar que de acordo com Bogdan e Bilken (1994), o maior desafio do/a investigador/a quando realiza notas de campo é registar objetivamente o que

observou, uma vez que “qualquer descrição até um certo grau representa escolhas e juízos – decisões acerca do que anotar, sobre a utilização exata de palavras – o investigador qualitativo em educação procura ser preciso dentro destes limites” (p. 152). A ideia supracitada é revigorada por Amado e Freire (2017), uma vez que um/a investigador/a deve “procurar modos de avançar na observação e na análise que evitem que a sua subjetividade, modos de vida e pensamento, ‘desnaturem’ as qualidades do mundo observado em que ele mergulha” (p. 142). Deste modo, como participei na vida quotidiana dos sujeitos que observei, procurei combater preconceitos e ideias pré-feitas, tentando ser objetiva aquando da realização dos registos diários.

A par da observação também recorri às metodologias visuais para recolher dados para a investigação que conduzi. No fundo, procurei documentar a realidade que observava diariamente através de registos fotográficos. Deste modo, foi possível examinar e descrever fragmentos da realidade que observei num determinado momento. Segundo Queirós e Rodrigues (2006), quando utilizamos como técnica as metodologias visuais é importante ter em atenção um conjunto de pressupostos, nomeadamente saber como e quando devemos utilizá-las e perceber o que se pretende relatar através desta técnica. Neste seguimento, os autores acentuam a necessidade de realizar um processo de tratamento e análise, caso contrário as fotografias e os vídeos não são devidamente aproveitados, não enriquecem a pesquisa e constituem “perdas de tempo” (p. 10). Posto isto, posso constatar que as metodologias visuais têm a função de informar, como tal, não são instrumentos meramente decorativos. A par desta ideia procurei focar a minha atenção no aspeto concreto que pretendia fotografar e, posteriormente, observei e escutei atentamente as ações dos intervenientes para reunir informação clara e pertinente para registar (cf. Anexo I). Ressalvo que, por vezes, filmei algumas brincadeiras para conseguir descrevê-las, mais tarde, com grande pormenor e também utilizei o telemóvel para realizar registos áudios que me possibilitaram escrever pormenorizadamente o que as crianças diziam, mas nem sempre foi fácil assegurar a qualidade do som, principalmente quando o grupo estava a brincar no exterior.

Há-que salientar que para compreender as conceções do brincar pelas crianças utilizei como técnica de recolha de dados o grupo focal ou grupos de discussão focalizada, que consiste “na discussão de um tema previamente fixado, sob o controlo de um moderador que estimulará a interação e assegurará que a discussão não extravase do tema em ‘foco’” (Amado & Ferreira, 2017, p. 227). No fundo, é no momento

de interação que podem surgir informações pertinentes para a investigação, como tal, procurei que as crianças se sentissem confortáveis e à vontade para expor as suas opiniões e experiências acerca do tema em causa. Assim sendo, organizei grupos de cinco participantes e pedi autorização para nos reunirmos na sala polivalente, uma vez que dispunha de condições que ofereciam alguma comodidade, nomeadamente um tapete e almofadas para nos sentarmos em roda e comunicarmos sem a preocupação de sermos interrompidos. Partindo do pressuposto que os grupos de discussão focalizada se centram num tópico particular e específico, defini, então, *a priori* as principais linhas norteadoras das questões que considerei pertinente indagar junto das crianças em função dos objetivos da pesquisa para, mais tarde, refletir sobre as mesmas. No fundo, correspondem às “questões iniciais de investigação [que] orientam a procura sistemática de dados para extrair conclusões” (Meirinhos & Osórios, 2010, p. 56). Para registar detalhadamente tudo o que foi discutido entre os participantes as sessões foram áudio-gravadas com a autorização das crianças e, posteriormente, transcritas (cf. Anexo J). Também estive atenta ao comportamento e atitude dos elementos do grupo, uma vez que a comunicação não é apenas verbal e em situações de debate e confronto de ideias é imprescindível observar os gestos, as expressões faciais e escutar o tom de voz para conseguirmos perceber o envolvimento emocional dos participantes (Amado & Ferreira, 2017).

Tal como menciona Coutinho (2019) é importante o investigador estar consciente dos perigos associados à utilização desta técnica, nomeadamente o facto de a discussão correr o risco de ser “monopolizada por um ou dois participantes [e ser] suscetível de enviesamentos por parte do moderador” (p. 145). Nesta continuidade, para colmatar as dificuldades mencionadas tentei perceber quando e como devia intervir durante os momentos de conversação, procurei manter a discussão na linha pretendida, mostrei-me disponível para escutar todas as crianças, não revelando preferência por nenhuma opinião e evitei comportamentos e comentários que pudessem influenciar as respostas dos participantes. A meu ver esta técnica revelou-se uma mais-valia, uma vez que consegui identificar “as diferenças de pensamento e o leque de ideias existente acerca de determinada realidade num determinado contexto” (Almada & Ferreira, 2017, p. 228). Não podia deixar de mencionar que os elementos do grupo que integraram as sessões de conversação foram os que voluntariamente se mostraram disponíveis para tal, todavia fiz questão de garantir que todas as crianças, caso desejassem, tivessem possibilidade de participar na investigação.

Após recorrer a uma multiplicidade de técnicas e instrumentos de recolha de dados é desejável que o investigador proceda ao cruzamento e interseção da informação para garantir a consistência dos resultados encontrados. Assim sendo, nesta etapa é fundamental triangular os dados obtidos que, de acordo com Yin (2001), permite “o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação” (p. 121). Deste modo, é possível acrescentar rigor, profundidade e amplitude à pesquisa para no final conseguimos obter um retrato mais fidedigno da realidade e compreendemos melhor a problemática que nos propusemos investigar (Denzin & Lincoln, 2000, citados por Coutinho, 2019). Perante a pluralidade de dados recolhidos foi necessário organizá-los e analisá-los para conseguir apresentar os resultados da investigação. Para tal, procedi a uma análise de conteúdo onde criei categorias e subcategorias que foram sofrendo alguns ajustes ao longo do processo investigativo (cf. Anexo K). Apresento, em seguida, duas tabelas categoriais (cf. Tabela 1 e Tabela 2), que orientam a análise e discussão dos dados no ponto seguinte.

Tabela 1

Tabela categorial da análise dos relatórios da PES (2018)

Tema	Categorias	Subcategorias
Análise dos Relatórios da PES (2018)	Subsistema	Universidade Politécnico
	Natureza Jurídica	Pública Privada
	Mestrado	MEPE MEPE e 1.º CEB
	Contexto da Investigação	Creche JI Creche e JI
	Natureza da investigação	Qualitativa Quantitativa Mista
	Método	Investigação-ação Estudo de caso Abordagem de Mosaico Estudo exploratório Outros Sem informação
	Sujeitos da Investigação	Crianças Educadores/as de infância Crianças e educadores/as Encarregados/as de educação Crianças, Educadores/as e Encarregados/as de Educação Outros profissionais
	Problematização das estagiárias face à relação educador/a criança(s)	Ação do/a educador/a e das famílias Ação do/a educador/a na brincadeira Promover a aprendizagem... Promover o desenvolvimento de...

Problematização educador/a- estagiária face ao brincar das crianças para informar a prática	Conceção das crianças
	Preferência das crianças
	Práticas do brincar entre crianças
Definição do brincar	Brincar como recurso para promover as aprendizagens
	Brincar para promover o desenvolvimento global e harmonioso
	Brincar como um direito das crianças
	Brincar como uma atividade sociocultural

Tabela 2

Tabela categorial da análise das concepções, preferências e práticas das crianças relativamente ao brincar

Tema	Categorias	Subcategorias
As concepções, preferências e práticas das crianças relativamente ao brincar	Conceção do brincar pelas crianças	Brincar como uma atividade indissociável do recurso a brinquedos
		Brincar como uma atividade sociocultural (Interação entre pares)
		Brincar como uma atividade que parte da iniciativa da criança
		Brincar como uma atividade que proporciona bem-estar emocional
	Locais de brincadeira	Em Casa
		Na Rua
		Sala de atividades
		Espaço exterior da organização socioeducativa (vulgo recreio)
	Conceção do que é preciso para brincar pelas crianças	Incluir parceiros/as na brincadeira
		Brinquedos
		Criatividade e Imaginação
		Vontade de brincar
	Restrições da equipa da sala que afetam os espaços e tempos de brincadeira	Existência de momentos e locais específicos para trabalhar e para brincar
		Brincar arriscado
	Parceiros/as de brincadeira	Brincadeiras entre pares
		Brincadeiras com os familiares
		Brincadeiras com os/as adultos/as da organização socioeducativa
	Práticas do brincar das crianças e as suas preferências	Brincar às lutas
Jogos coletivos		
Brincar ao faz de conta		
Brincadeiras que se relacionam com séries (desenhos animados) e jogos de vídeo		
Brincar com recurso a brinquedos que trazem de casa		
Brincar com elementos da natureza e com materiais que existem no espaço exterior da organização socioeducativa		
Situações que o brincar despoletou		
Situações de Negociação		
Situações de Conflitos		

Por último, importa realçar que, indissociável à investigação que desenvolvi e a toda a minha intervenção, encontra-se a preocupação pela dimensão ética. Assim sendo, ao longo da minha prática, fiz-me acompanhar dos princípios de competência, responsabilidade, integridade e respeito (Associação de Profissionais de Educação de

Infância, 2012) que contribuiriam para a construção da minha identidade profissional e foram garantidos através de um conjunto de compromissos com as crianças, as famílias e a equipa educativa. Saliento que também procurei respeitar a confidencialidade de certas informações e assegurar o anonimato de todos aqueles com quem interagi e que foram, em grande medida, os protagonistas do caminho que percorri.

Partindo da premissa que a ação de um/a profissional de educação deve ser indissociável dos aspetos éticos, Estrela (1999) torna “evidente que a formação e a reflexão ética [devem] constituir um eixo fulcral da formação profissional dos educadores” (Estrela, 1999, p. 27). Como tal, um/a educador/a ao desenvolver uma atitude investigativa que visa o melhoramento e a transformação da educação de infância deve adotar condutas de pesquisa eticamente responsáveis. Neste sentido, elaborei um roteiro ético (cf. Anexo L) com base nos dez princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças apresentados por Tomás (2011) e nos compromissos éticos pessoais e profissionais propostos pela APEI.

4.4. *Reconhecer as vozes das crianças, conhecer a polissemia do conceito brincar – Apresentação, discussão e análise dos dados*

4.4.1. *As vozes das estudantes-estagiárias sobre o brincar nos Relatórios da PES (2014-2018) – 1.ª Dimensão em análise*

Neste seguimento, para compreender a pluralidade de problemáticas em torno do brincar comecei por ler o estudo de Tomás e Ferreira (2019) e, como mencionei anteriormente, continuei o levantamento e a análise dos relatórios PES dos mestrados profissionalizantes dedicados à temática em estudo, considerando exclusivamente os que desenvolveram trabalho com crianças até aos 6 anos (investigação realizada nas valências de creche e JI). Num primeiro momento, através da pesquisa documental *online* no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) fiz o levantamento dos relatórios PES sobre o brincar realizados em 2018, nos meses de janeiro e fevereiro de 2020. Com o propósito de facilitar o processo supramencionado, procurei relatórios cujo título incluísse determinadas palavras e/ou expressões (e.g. brincar, brincadeiras, brinquedos, educação de infância, lúdico, jogos, etc.).

Posteriormente, todas as informações recolhidas, à semelhança do estudo que me serviu de inspiração, foram organizadas numa base de dados e, mais tarde, sujeitas a uma análise na qual se utilizou um *software* designado IBM-SPSS *Statistics* versão 24 (Chicago, IL, EUA).

No que concerne aos dados de enquadramento geral (cf. Anexo M) é possível constatar que do total de 23 relatórios PES identificados em 2018, o ano em análise neste Relatório da PPS II, 15 foram realizados nos contextos considerados como critério para análise: Creche e JI. Ressalvo que os relatórios pertencem ao subsistema politécnico (15; 100%) e encontram-se desigualmente distribuídos por instituições do ensino superior públicas (14; 93,3%) e privadas (1; 6,7%). À semelhança desta primeira disparidade também foi possível verificar que os relatórios PES relativos ao brincar realizaram-se no Mestrado em Educação Pré-Escolar (15; 100%). Relativamente ao contexto de investigação, privilegiou-se o JI (53,3%), seguindo-se a Creche e JI (40,0%), em detrimento da Creche (6,7%). (cf. Tabela 3).

Tabela 3

Relatórios PES sobre o brincar na EI (2018): distribuição por contexto de investigação

Ano do Relatório	Total n (%)	Contexto da investigação		
		Creche	JI	Creche e JI
2018	15 (100)	1 (6,7)	8 (53,3)	6 (40,0)

Importa mencionar que oito relatórios PES realizaram-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB e a investigação conduzida pelos/as estudantes estagiários/as ocorreu em ambos os contextos (JI e 1.º CEB). Como tal, dos 23 relatórios identificados em 2018 foram analisados 15 de forma mais detalhada, como foi referido anteriormente. Assim sendo, observando a tabela que contém os 75 relatórios PES sobre o brincar na EI realizados entre 2014 e 2018 (cf. Tabela 4) posso inferir que o interesse das estudantes estagiárias pela temática não se alterou, uma vez que o número de relatórios entre 2017 e 2018 se mantem. É igualmente visível que, no decurso dos 5 anos em análise, os contextos socioeducativos tendem a privilegiar a investigação realizada em JI (46,7%) e em Creche e JI (44,0%), em detrimento apenas da Creche (9,3%). Saliento que o ano 2015 regista o maior número de relatórios (24; 32,0%), contrariamente a 2014 que apresenta um total de 5 relatórios sobre a temática do brincar (6,7%).

Tabela 4*Relatórios PES sobre o brincar na EI (2014-2018): distribuição por ano e contexto de investigação*

Ano do Relatório	Total n (%)	Contexto da investigação		
		Creche	JI	Creche e JI
2014	5 (6,7)	1 (20,0)	2 (40,0)	2 (40,0)
2015	24 (32,0)	3 (12,5)	10 (41,7)	11 (45,8)
2016	16 (21,3)	1 (6,3)	8 (50,0)	7 (43,7)
2017	15 (20,0)	1 (6,7)	7 (46,7)	7 (46,7)
2018	15 (20,0)	1 (6,7)	8 (53,3)	6 (40,0)
Total	75 (100)	7 (9,3)	35 (46,7)	33 (44,0)

Fonte: Relatórios PES na EI (2014 -2018) - Elaboração de Tomás e Ferreira (2019) relativo aos anos 2014-2017 e da autora relativa ao ano de 2018

As grandes alterações na formação de educadores/as e professores/as decorreu após a adesão ao Processo de Bolonha e no que diz respeito à PES o Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, denomina que é importante “capacitar os futuros docentes para a adopção de atitude investigativa no desempenho profissional em contexto específico” (p. 1324). Assim sendo, surge no nosso plano de estudos uma UC intitulada Metodologia de Investigação em Educação de Infância que, tal como o nome indica, auxilia as estudantes a adquirirem e aprofundarem o seu conhecimento relativamente às metodologias de pesquisa e investigação. Nesta continuidade, tendo em conta a importância da componente investigativa no nosso percurso formativo, considerei pertinente analisar os relatórios das PES realizados em 2018 para perceber o tipo de metodologia, o método, os sujeitos que participaram no estudo e as técnicas de recolha e análise de dados privilegiadas por outros/as estudantes-estagiários/as durante processo de intervenção/investigação num contexto de EI. Assim sendo, começo por referir que os 15 relatórios identificados optaram por metodologia qualitativa. Relativamente ao método, predomina a investigação-ação e o estudo de caso (33,3% e 26,7%, respetivamente). Encontramos, ainda, referência à abordagem de mosaico³

³ Ver a este propósito Clark e Moss (2011).

(13,3%) e ao estudo exploratório (6,7%). Importa referir que dois relatórios PES não continham informação (13,3%). (cf. Tabela 5).

Tabela 5

Relatórios PES sobre o brincar em EI (2018) – Método de investigação

Ano do Relatório	Total n (%)	Métodos					Sem inf.
		Investigação	Estudo de caso	Abordagem de Mosaico	Estudo exploratório	Outros	
2018	15 (100)	5 (33,3)	4(26,7)	2 (13,3)	1 (6,7)	1 (6,7)	2 (13,3)

No que concerne aos sujeitos de investigação, é possível constar que são privilegiadas as crianças (60,0%), seguindo-se as crianças e os/as educadores/as (13,3%), os/as educadores/as e encarregados/as de educação (13,3%) e, por fim, com menor expressão, surgem os/as educadores/as de infância (6,7%), assim como, os/as encarregados/as de educação (6,7%). (cf. Tabela 6).

Tabela 6

Relatórios PES sobre o brincar na EI (2018) – Sujeitos da investigação

Ano	Total n (%)	Sujeitos da investigação				
		Crianças	Educadores/as de infância	Crianças e Educadores/as	Encarregados/as de Educação	Crianças, Educadores/as e Encarregados de Educação
2018	15 (100)	9 (60,0)	1 (6,7)	2 (13,3)	1(6,7)	2 (13,3)

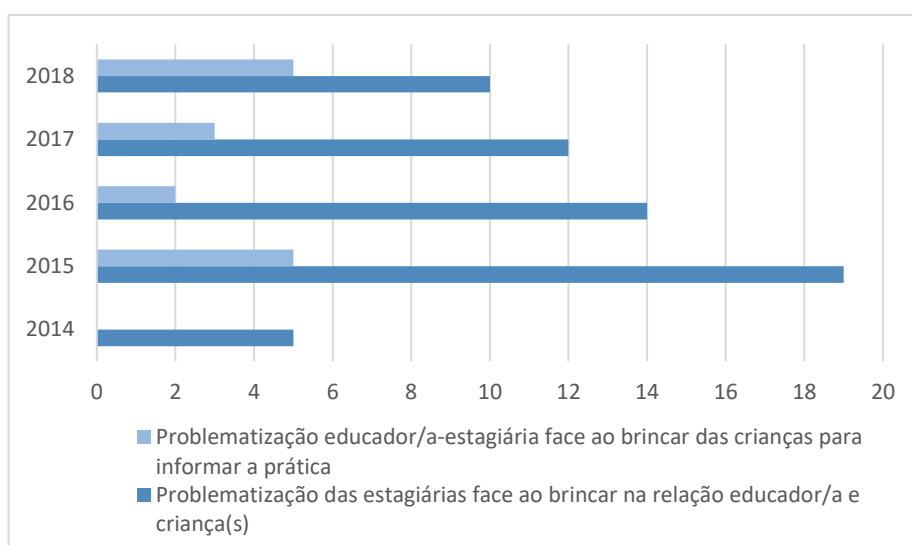
Gostava de destacar que também fiz o levantamento de múltiplas e diversas técnicas de recolha e análise de dados, como tal, posso inferir que nos relatórios das PES (2018) predominam as técnicas ‘clássicas’, uma vez que as estudantes privilegiaram, sobretudo, a observação participante, as entrevistas, os questionários e as metodologias visuais.

Focando agora, novamente, a atenção nos 75 relatórios da PES na EI realizados entre 2014 e 2018 e tendo em consideração “as lógicas e os sentidos atribuídos pelas estudantes por relação com a sua prática pedagógica” (Tomás & Ferreira, 2019, p. 16) foi possível identificar duas formas distintas de olhar o verbo brincar, sendo que a maioria centra-se na *Problematização do brincar na relação educador/a e criança(s) pelas estudantes* (60; 80,0%), encarando-o como um recurso lúdico-pedagógico, em

detrimento da *Problematização do brincar das crianças pelas estudantes para informar a prática* (15; 20,0%). (cf. Figura 3). Relativamente à primeira problematização das educadoras-estagiárias, apesar de ser evidente a sua expressão nos 5 anos que medeiam entre 2014-2018 observa-se uma diminuição desde 2015. Com menor visibilidade surge a segunda problematização que todos os anos assume valores residuais, mas sofre um ligeiro aumento desde 2016.

Figura 1

Distribuição dos relatórios PES, em função da problematização das estudantes



Nota: Inspirei-me no estudo de Tomás e Ferreira (2019) para construir o gráfico e organizei os dados tendo em conta as duas problematizações do brincar definidas pelas autoras.

Relativamente à *problematização do brincar na relação educador/a e criança(s)* pelas estudantes (60 relatórios) foi possível identificar quatro dimensões, mas a maioria centra-se *no brincar promover a aprendizagem de...* (34,7%) e *no brincar promover o desenvolvimento de...* (24,0%). Existe também uma percentagem significativa que destaca a *ação do/a educador/a na brincadeira* (20,0%), contrariamente ao que se verifica nas relações entre os contextos de EI e as famílias, uma vez que *o brincar na ação do/a educador/a e das famílias* apresenta um valor residual (1,3%). (cf. Tabela 7). No que diz respeito aos relatórios identificados em 2018 é igualmente visível que predomina a *problematização do brincar promover a aprendizagem de...* (53,4%), seguido *do brincar promover o desenvolvimento de...* (13,3%). Saliento que neste ano específico não há registos de relatórios PES cuja problematização se centre na *ação*

dos/as educadores/as na brincadeira e no brincar na ação dos/as educadores/as e dos/as familiares. (cf. Tabela 8).

A problematização do *brincar para promover a aprendizagem de...* enfatiza a sua instrumentalização sob a forma de atividades “lúdico-pedagógicas” (Brougère, 1998) para transmitirem conteúdos e facilitarem a aprendizagem de competências consideradas úteis e imprescindíveis para as etapas seguintes do percurso escolar da criança: *A brincar também se aprende* (R1, 2018); *O espaço de recreio e as oportunidades para brincar e desenvolver competências motoras nas crianças* (R11, 2018). A ideia suprarreferida é corroborada por uma das estudantes ao afirmar que “o recurso ao brincar com intencionalidade educativa na prática pedagógica de um educador permite que as crianças adquiram conhecimentos e tenham uma aprendizagem facilitada nas diferentes áreas de conteúdo” (Coelho, 2018, p. 57). Importa mencionar que em 2018, os relatórios da PES tendem a focalizar-se no brincar como uma ferramenta ao serviço do ensino e das diferentes áreas de conteúdo referidas nas OCEPE, todavia constatei que duas estudantes privilegiaram, especificamente, o domínio da matemática: *Da creche ao jardim de infância: a emergência da matemática nas brincadeiras das crianças da sala de 1 ano* (R3, 2018); *Brincar para aprender na educação pré-escolar* (R6, 2018). Para ambas as autoras a aprendizagem está inteiramente relacionada com o uso de materiais e com a manipulação de brinquedos, dado que, desta forma, as crianças estão em contacto com a matemática. Note-se que uma das estudantes acrescenta que na valência de creche as brincadeiras relacionam-se com a geometria e os padrões, mais concretamente, “com o encaixe e empilhamento, as posições a orientação espacial e a classificação” (Matias, 2018, resumo).

O brincar promover o desenvolvimento de... enfatiza os seus benefícios para o desenvolvimento global e harmonioso da criança: *Não é uma caixa, é um avião! (RO. 6 anos) A influência dos materiais não estruturados na ação do brincar* (R8, 2018); *A importância do brincar na creche e no jardim de infância* (R.12, 2018). Neste panorama, as autoras destacam que através da brincadeira a criança desenvolve-se a nível corporal, cognitivo, pessoal, social e emocional. Por seu turno, apesar de não existirem relatórios PES em 2018 sobre *ação do/a educador/a na brincadeira* verifiquei que a maioria das estudantes mencionou a importância de utilizar o brincar como estratégia de ensino/aprendizagem e, por conseguinte, destacam o papel do/a educador/a de infância que deverá “compreender qual a estratégia mais eficaz a ser usada para melhorar a brincadeira natural e espontânea, para que esta adquira um valor

pedagógico” (Morgado, 2018, p. 24). No fundo, para as estudantes os/as adultos/as devem orientar as brincadeiras com intencionalidade educativa “para que estas se tornem cada vez mais complexas, permitindo a expansão dos conhecimentos [da criança]” (Sousa, 2018, p. 38).

Centrando agora a análise *na problematização do brincar das crianças pelas estudantes para informar a prática* importa evidenciar que, durante 5 anos (2014-2018), foram identificados 15 relatórios PES que se desdobram em três dimensões que passo a referir, por ordem decrescente: conhecer as preferências das crianças relativamente ao brincar (8,0%), as suas práticas (6,7%) e, por fim, as suas conceções (5,3%). (cf. Tabela 7). Note-se que em 2018 foram identificados 5 relatórios PES e quatro deles encontram-se distribuídos de forma equitativa por duas das dimensões supramencionadas, nomeadamente as conceções e as preferências das crianças relativamente ao brincar (13,3%). Com apenas um relatório encontra-se as práticas do brincar entre crianças (6,7%). (cf. Tabela 8). Assim sendo posso constatar que, no primeiro caso, focaliza-se o interesse na compreensão das conceções do brincar pelas crianças: *O brincar através do olhar das crianças em jardim de infância* (R4, 2018); *As crianças e as conceções do brincar* (R5, 2018). No segundo caso, enfatiza-se a vontade de conhecer as preferências das crianças acerca do brincar: *Planear-fazer-rever: o que influência as escolhas das crianças no tempo de brincadeira* (R13, 2018). Por fim, no último caso, o interesse incide no entendimento das práticas do brincar entre crianças: *O brincar na creche e a construção das relações sociais num contexto de educação de infância* (R9, 2018).

Nesta continuidade, apresento, de seguida, duas tabelas com as dimensões problematizadas nas relações educador/a e criança(s) e entre crianças, sendo que uma delas corresponde aos 75 relatórios da PES em EI (2014-2018) e outra onde surgem, somente, os dados relativos a 2018.

Tabela 7

Onde está o brincar nos relatórios PES na EI (2014 -2018)? – dimensões problematizadas nas relações educador/as-crianças e entre crianças e suas dimensões (síntese)

Dimensões problematizadas

Problematização das estudantes face:	Ação do/a educador/a e das famílias	Ação do/a educador/a na brincadeira	Promover a aprendizagem de...	Promover o desenvolvimento de...	Conceções das crianças	Preferências das crianças	Práticas do brincar entre crianças	Total n (%)
à relação educador/a e criança(s)	1 (1,3)	15 (20,0)	26 (34,7)	18 (24,0)				60 (80,0)
à relação entre crianças					4 (5,3)	6 (8,0)	5 (6,7)	15 (20,0)
Total	1 (1,3)	15 (20,0)	26 (34,7)	18 (24,0)	4 (5,3)	6 (8,0)	5 (6,7)	75 (100)

Tabela 8

Onde está o brincar nos relatórios PES na EI (2018)? – dimensões problematizadas nas relações educador/as-crianças e entre crianças e suas dimensões (síntese)

Dimensões problematizadas

Problematização das estudantes face:	Ação do/a educador/a e das famílias	Ação do/a educador/a na brincadeira	Promover a aprendizagem de...	Promover o desenvolvimento de...	Conceções das crianças	Preferências das crianças	Práticas do brincar entre crianças	Total n (%)
à relação educador/a e criança(s)	0 (0,0)	0 (0,0)	8 (53,4)	2 (13,3)				10 (66,7)
à relação entre crianças					2 (13,3)	2 (13,3)	1 (6,7)	5 (33,3)
Total	0 (0,0)	0 (0,0)	8 (53,3)	2 (13,3)	2 (13,3)	2 (13,3)	1 (6,7)	15 (100)

Como mencionei anteriormente ao observar a Figura 3 é possível constatar que em 2018 houve um aumento da problematização do brincar das crianças pelas estudantes. Todavia, uma análise qualitativa às conclusões das investigações levadas a curso pelas estagiárias ajudou-me a compreender que a conceção do brincar continua, sobretudo, a focalizar-se no seu entendimento como recurso para promover aprendizagens significativas, em detrimento de uma ação das crianças fundamental para “*informar decisões e práticas pedagógicas*” (Tomás & Ferreira, 2019, p. 19). A título de exemplo, uma das estudantes menciona que o estudo de caso que conduziu permitiu-lhe “olhar para o brincar da perspetiva da criança, ficar a conhecê-la melhor, conhecer os seus interesses, perceber as suas ideias . . . [e], portanto, [revelou-se] um valioso recurso para promover ambientes mais estimulantes e satisfatórios de

aprendizagem” (Albuquerque, 2018, p. 50). Por fim, gostava de destacar que a análise dos títulos, palavras-chave, resumos e conclusões dos 15 relatórios PES identificados em 2018 indica quatro grandes concepções acerca do brincar, destacando-se o *brincar como recurso para promover as aprendizagens* (66,7%), seguido do *brincar para promover o desenvolvimento global e harmonioso* (13,3%). Neste cenário, apenas um relatório parece defender o brincar como direito da criança (6,7%) e dois relatórios interessam-se pelo *brincar das crianças para ficarem a conhecer as suas concepções, preferências e práticas*, reconhecendo-o como atividade sociocultural (13,3%). (cf. Tabela 9).

Tabela 9

Concepções do brincar das estudantes nos Relatórios PES (2018)

Ano do Relatório	Total n (%)	Concepções do brincar			
		Brincar como recurso para promover as aprendizagens	Brincar para promover o desenvolvimento global e harmonioso	Brincar como direito da criança	Brincar como atividade sociocultural
2018	15 (100)	10 (66,7)	2 (13,3)	1 (6,7)	2 (13,3)

O panorama controverso que atinge o campo da EI relativamente ao brincar está presente nos relatórios PES. Por exemplo, no que diz respeito à metodologia constatei que as estudantes, em 2018, optaram por um paradigma qualitativo, no qual privilegiaram as crianças como principais sujeitos da investigação e demonstraram um maior interesse em conhecer as suas concepções, preferências e, práticas acerca do brincar. Todavia os discursos da maioria das estudantes são ambíguos e contraditórios, uma vez que referem valores defensores do brincar como direito e expressão cultural infantil, mas, simultaneamente, enfatizam uma visão tecnicista e utilitarista do mesmo. Assim sendo, posso inferir que os dados que recolhi refletem a controvérsia entre brincar e aprender e clarificam a discórdia e as tensões que frequentemente observámos quando se debate a temática em questão.

Sabendo que a formação inicial dos/as estudantes e as experiências que resultam dos contextos de estágio, influenciam a suas concepções sobre o brincar, fiquei apreensiva ao constatar que no total dos 75 relatórios analisados, entre 2014-2018, a esmagadora maioria (60; 80%) centrou-se na *problematização do brincar na relação*

educador/a e criança(s) (cf. Tabela 7), sendo que as práticas pedagógicas das educadoras-estagiárias denotam uma forte preocupação de tipo transmissivo, encarando o brincar como uma estratégia didático-pedagógica que promove aprendizagens úteis e favoráveis para o futuro da criança.

De acordo com Tomás e Ferreira (2019), as políticas educativas para a EI, em que se inscreve as OCEPE, também revelam privilegiar as “aprendizagens formais e a aquisição de competências escolares, por vezes mediante o que é designado por atividades lúdico-pedagógicas, em que o brincar das crianças [é] convertido em objeto de investimento para ensinar conteúdos académicos” (p. 4). Neste panorama, observa-se a “escolarização” desenfreada das valências de Creche e JI, sendo que para muitos/as adultos/as é compensatório frequentar ambos os contextos porque servem de alicerce para um percurso escolar que seja pautado pelo sucesso e pela eficácia. Surge, assim, a valorização de uma conceção criança-aluno/a cujo ofício é aprender e, como tal, a educação pré-escolar deve prepará-lo/a para ingressar no 1.º CEB (Ferreira & Rocha, 2016). Deste modo, as crianças começam muito cedo a assimilar a cultura escolar num verdadeiro processo de “alunização” onde o brincar torna-se “sinónimo ora de sanção das transgressões, ora de recompensa [pelo cumprimento do trabalho sério], ora de estratégia de ensino” (Ferreira & Tomás, 2018, p. 81).

Importa realçar que os processos escolarizantes que afetam a EI parecem refletir-se nas práticas pedagógicas das estudantes que redigiram os relatórios PES, uma vez que os argumentos que utilizaram em defesa do direito de brincar remetem para aquilo que ele pode promover, expressando o lema “Brincar sim, mas com propósito” (Ferreira & Tomás, 2018, p. 76). Ao ler com atenção os respetivos relatórios constatei que as estudantes citaram com alguma frequência a autora Janet Moyles que expressa claramente a sua conceção de brincar quando afirma que uma atividade lúdica para ser de boa qualidade deve visar intensificar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Nesta perspetiva, o/a educador/a deve “fazer o brincar funcionar mais efetivamente”, isto é, deve orientar a brincadeira, possibilitando um acréscimo de dificuldade à ação em curso para desafiar cognitivamente as crianças (Moyles, 2007, p. 180). Esta ideia é refutada por Ferreira e Tomás (2018), uma vez que a vontade do/a educador/a rentabilizar as brincadeiras para a aquisição de determinados conteúdos sobrepõe-se aos interesses das crianças e desvaloriza o “prazer que parece animar a atividade lúdica” (p. 76). Num outro estudo, as autoras acrescentam que as pedagogias transmissivas surgem, muitas vezes, com a capa de pedagogia “amiga das crianças”

(Tomás & Ferreira, 2019, p. 22), uma vez que utilizam as brincadeiras como estratégia pedagógica, promovendo, assim, aprendizagens de forma “divertida” – “brincar produtivo” ou “bom brincar”. Nesta continuidade, analisei um relatório cuja estudante se propôs conduzir uma investigação que têm como objetivo primordial compreender a emergência da matemática nas brincadeiras das crianças em contexto de creche, particularmente na sala de 1 ano. Como tal, para cumprir o propósito mencionado, inseriu na sala de atividades um conjunto de objetos e materiais e, posteriormente, registou as ações das crianças, como é possível constatar na seguinte citação:

Neste episódio ambas as crianças se colocaram dentro das caixas de cartão, mas uma delas tenta sair. Assim, as crianças deparam-se com os conceitos dentro e fora da caixa (. . .) o brincar permite que a criança progrida para um novo estágio de desenvolvimento, uma vez que, se estabelece uma relação entre o pensamento e a ação (Matias, 2018, p. 42).

Saliento que a autora do relatório não focaliza a sua atenção no momento de interação das crianças envolvidas na brincadeira, mas privilegia a construção de noções matemáticas que acredita emergirem da situação, afirmando que a partir de uma atividade lúdica é possível aprender. Neste sentido, uma caixa de cartão que pode ser manipulada de inúmeras maneiras pelas crianças através do brincar, aos olhos da estudante é, acima de tudo, um instrumento útil que possibilita a emergência de um pensamento matemático. Tal como afirma Kishimoto (1994) “se brinquedos são suportes de brincadeiras, sua utilização deveria criar momentos lúdicos de livre exploração, nos quais prevalecem a incerteza do ato e não se buscam resultados” (p. 14).

Gostava de mencionar que o relatório mencionado foi o único identificado em 2018 no qual a investigação decorreu exclusivamente em contexto de creche e para a autora uma das grandes dificuldades do estudo foi as crianças não dominarem a linguagem verbal, na medida em que, “não se tem a certeza da intenção das crianças, o que elas estão a pensar no momento de brincadeira, ou seja, não se tem a certeza se a criança tem consciência das ações que realiza” (Matias, 2018, p. 51). Assim sendo, observa-se uma negatividade constituinte da infância no discurso da estudante, uma vez que a criança é quem não fala (*infant*), desvalorizando as suas formas de comunicação que não se centram somente nas palavras (Sarmiento, 2003a; Ferreira, 2004). Por outro lado, também é evidente a conceção de criança imatura, “como um ser em transição, em estado de desenvolvimento (. . .) um ainda-não, mas em vias de o ser” (Sarmiento, 2005a, p. 45). Esta ideia de criança vulnerável, imatura e em

desenvolvimento resulta numa relação com os/as adultos/as assente na dependência, todavia para Sarmiento (2005a) todos os seres humanos, adultos/as e crianças, estão em transição e em desenvolvimento permanente.

Com menor expressão, no total dos relatórios analisados (20%), algumas estudantes apelam à desconstrução crítica deste paradigma notoriamente dominante, onde o brincar ganha “foros de privilégio e não de direito em uso!” (Tomás & Ferreira, 2019, p. 22). No fundo, a preocupação excessiva com o futuro das crianças acaba por prejudicá-las no presente, uma vez que os/as adultos/as lhes retiram tempo para brincar, acreditando que a finalidade da EI é transmitir conteúdos e competências úteis para a vida “de verdade”.

Sabendo que “os modos como o mundo adulto concetualiza a infância e as crianças interfere objetivamente nos modos como se relaciona com ela” (Ferreira & Rocha, 2016, p. 19) considero imprescindível creditar as crianças como sujeitos plenos e atores sociais, dotados de infinitas possibilidades. Esta conceção de criança implica reconhecer as suas competências e a sua capacidade “de produzir ideias acerca do mundo que as rodeia e de que fazem parte” (Ferreira & Rocha, 2016, p. 70). A ideia suprarreferida é revigorada por Sarmiento (2005a) ao constatar que as crianças “não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas” (p. 21). Deparamo-nos, assim, com a conceção de criança cidadã com direitos, deveres e voz própria.

Deste modo, surge um novo paradigma que defende uma EI onde os mundos sociais e culturais das crianças assumem centralidade e em que o brincar deve ser reconhecido como um direito, corporizado na Convenção dos Direitos da Criança (1989). Como foi possível constatar com a análise dos relatórios PES existem inúmeros argumentos que mencionam a importância do brincar, sendo muitos os/as autores/as que falam das vantagens e dos benefícios a ele associados. Todavia, para valorizá-lo deverá ser suficiente saber que se trata de uma atividade livre assente no prazer, como tal, não pressupõe a obtenção de resultados ou de produtos finais. No fundo, quem brinca pelo prazer que daí pode usufruir não espera outra recompensa. Este argumento nem sempre é aceite, afinal, nós adultos esquecemo-nos “que nem sempre o que é importante pode ser explicado e justificado” (Azevedo, 2004a, p.250) e acabamos por

comprometer e ameaçar este direito das crianças com a ocupação constante do seu tempo com atividades orientadas.

Tendo em consideração esta premissa é caso para afirmar que há quem ouse contestar que “brincar [é] muito do que as crianças fazem de mais sério” (Sarmiento, 2003a, p. 12), defendendo a importância do trabalho escolar e, conseqüentemente, a pré-escolarização das crianças. Deste modo, a educação deixa de estar centrada nos direitos da criança, cedendo às pressões de uma ideologia neoliberal que compromete as “finalidades da educação cidadã (...) para a hegemonia de objetivos centrados na ‘formação do capital humano’, orientados para a economia competitiva do capitalismo avançado” e que visam a obtenção de resultados (Sarmiento, 2015, p. 75). Nesta continuidade Lima (2012) acrescenta que, desta forma, assiste-se ao esbatimento das potencialidades críticas e transformadoras da educação e do seu compromisso “com o aperfeiçoamento da democracia, com demandas de justiça e de cidadania ativa” (p. 15). Assim sendo, é imprescindível que a EI não perca as suas especificidades e, para tal, deve distanciar-se da “forma escolar” que incentiva as crianças a serem competitivas e individualistas, na medida em que se preocupam excessivamente com o mérito individual para serem bem-sucedidas no futuro (Ferreira & Tomás, 2016; Sarmiento, 2015; Sarmiento, 2011). Através deste distanciamento a creche e o JI ajudam a fortalecer os laços sociais numa educação que se quer democrática, construtora de cidadania e regulada por princípios de equidade social e de inclusão, isto é, tornam-se lugares “de abertura e de solidariedade, de justiça e de responsabilização mútua, de tolerância e respeito, de sabedoria e de conhecimento” (Martins, 1992, citado por Vasconcelos, 2007, p.111). Note-se que esta conceção de EI recusa “os padrões e as rotinas rígidas, os *standards* e os esquemas pré-elaborados” (Sarmiento, 2015, p. 81). Privilegia-se, então, os saberes das crianças e a apreensão dos seus mundos sociais e culturais para informarem as práticas pedagógicas (Ferreira & Rocha, 2016; Tomás & Ferreira, 2019; Sarmiento, 2015).

Nesta perspetiva, os/as educadoras devem estar atentos/as às ações das crianças para se tornarem especialistas dos mundos sociais e culturais infantis, co-construindo com as mesmas “uma educação, situada, participativa e inclusiva” (Tomás & Ferreira, 2019, p. 20).

Termino este capítulo com a certeza de que a atividade lúdica é um direito universal das crianças e, como tal, os/as educadores/as têm a responsabilidade de garantir espaços-tempos, na Creche e no JI, para as crianças se dedicarem ao seu

ofício, brincar. Após analisar os relatórios PES ouso afirmar que mais do que formar futuros/as educadores/as para se tornarem *experts* em didática é importante auxiliá-los/as a desenvolverem qualidades reflexivas e críticas para lidarem com a complexidade da infância (Ferreira & Tomás, 2016). Concebo, também, a necessidade de continuar a debater a controvérsia que tenho vindo a apresentar, uma vez que continuam a ser poucas as investigações que se centram no brincar das crianças para informarem adequadamente a ação pedagógica.

4.4.2. As conceções, preferências e práticas das crianças relativamente ao brincar – 2.^a Dimensão em análise

Reconhecendo que as crianças têm direito a ser “estudadas *per se* e não apenas a partir do que os adultos pensam sobre elas” (Tomás & Fernandes, 2014, p.14) procurei, ao longo do estudo que conduzi, escutar as vozes das crianças e estar atenta às suas brincadeiras para perceber como constroem a sua cultura de pares e se organizam como grupo social (Ferreira, 2004). Tal como nos diz Ferreira (2008, citada por Buss-Simão, 2014) na pesquisa com crianças é imprescindível reconhecê-las como atores sociais “e como protagonistas e repórteres competentes das suas próprias experiências e entendimentos, [assim sendo] elas são (...) as melhores informantes de seu aqui e agora” (p. 41). Neste sentido, comecei por conhecer as suas **conceções relativamente ao brincar** e constatei que, para algumas crianças, as atividades lúdicas são indissociáveis de brinquedos: “*É brincar com os brinquedos*” (S.V.). De acordo com Sarmiento (2003b), o brinquedo é “um fator fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis”, como tal, é normal que acompanhe as crianças nos momentos de brincadeira e consequente socialização, uma vez que “*Brincar é emprestar os brinquedos aos outros*” (S.F.). (p. 10).

A segunda ideia que se destaca é, precisamente, que brincar é uma atividade sociocultural: “*É uma coisa boa, quando estamos a brincar com as outras pessoas ficamos contentes e... é simpático*” (F.P.); “*Brincar é divertirmo-nos com os outros*” (S.B.). O discurso das crianças demonstra que brincar pressupõe ações onde existe um envolvimento entre participantes, pois brincar “*com amigos é mais divertido*” (G.B.). A B.M. também comentou que pode ensinar as brincadeiras a outras crianças e, desta forma, “*não ficam sozinhos e podem brincar connosco*” (G.B.). Nesta perspetiva Brougère (1995, citado por Barreto, 2013) considera que brincar não é algo inato, mas,

antes, uma atividade lúdica munida de uma significação social que necessita de aprendizagem. Dito por outras palavras, aprende-se a brincar nas interações que estabelecemos durante as brincadeiras. Ressalvo que a partir da resposta do F.O. e do P.R. é possível constatar que brincar é uma atividade livre e que parte da iniciativa das crianças: “*Porque eu posso brincar ao que eu quiser*” (P.R.); “*Eu acho que é fazer coisas que nós gostamos e que queremos fazer com as outras pessoas*” (F.O.). No fundo, durante as brincadeiras os participantes têm liberdade para tomarem decisões, assim sendo as atividades lúdicas além de livremente escolhidas também são “autotélicas, autogratificantes e prazerosas” (Tomás & Ferreira, 2019, p. 3). Esta ideia parece ir ao encontro daquilo que nos diz Azevedo (2004b), dado que na brincadeira o controlo é exercido por aquele que brinca, decidindo, assim, aquilo que quer fazer e como pretende fazê-lo. Por outro lado, “na brincadeira, a motivação é intrínseca, isto é, quem brinca, brinca pelo prazer do processo, o comportamento não é orientado em função de nenhum objectivo exterior” (*idem*, p. 256).

Por fim, importa mencionar que brincar proporciona bem-estar emocional: “*Brincar é ficar feliz*” (M.T.); “*Brincar é divertirmo-nos*” (P.R.). Etimologicamente o termo lúdico deriva do latim *ludus* e significa divertimento, como tal, as atividades lúdicas estão associadas ao prazer e, por conseguinte, à felicidade. Partindo desta premissa Brougère (1998), defende que as brincadeiras partem da liberdade e da iniciativa daquele que brinca, como tal, as atividades lúdicas das crianças não podem ser impostas e/ou modificadas pelos/as adultos/as para mérito próprio, isto é, como estratégia de ensino. Nesta perspetiva, podemos questionar a utilização da expressão “*atividades lúdico-pedagógicas*”, uma vez que enfatiza o “choque entre o princípio da intencionalidade que parece animar a intervenção da educadora e o princípio do prazer que parece animar a atividade lúdica das crianças” (Ferreira & Tomás, 2018, p. 76).

No que concerne aos **locais de brincadeira**, as crianças mencionaram que podem brincar em casa, principalmente no quarto com os seus brinquedos. Ao longo da conversa apercebi-me que a maioria das crianças vive na cidade, frequenta alguns espaços públicos para atividades recreativas e de lazer, nomeadamente, jardins e parques infantis. Contudo, também esclareceram que estes momentos ao ar livre são condicionados pelas condições climatéricas: “*Eu tenho um quadrado para nós irmos jogar à bola, mas agora já não vamos muitas vezes porque está frio*” (G.B.). Todas as crianças que participaram nos grupos de discussão focalizada mencionaram que costumam brincar no JI, neste sentido, sabendo que passam um número considerável

de horas nos contextos socioeducativos, os espaços escolares, principalmente, os exteriores (vulgo recreio) podem tornar-se no último reduto para as crianças se dedicarem ao seu ofício (Neto & Lopes, 2018). Saliento que na organização socioeducativa onde estagiei o estado do tempo é apontado como um constrangimento e um impeditivo para as brincadeiras ao ar livre. No fundo, quando chove ou está muito frio as crianças ficam “aprisionadas” na sala, uma vez que os/as adultos/as consideram que as condições meteorológicas não são adequadas: *“Ah, também quando é recreio de chuva brincamos na sala” (G.B.); “E também quando é recreio de vento⁴ para não ficarmos doentes” (H.R.)*. Por outro lado, as crianças reconhecem que na sala também se brinca, *“mas não pode ser sempre” (L.C)*. Dito de outro modo, só se pode brincar nos tempos de recreio (10h30-11h00/ 12h15-13h30/ 14h30-15h00) e existem regras específicas: *“Também podemos brincar na sala, mas sem ser a correr” (S.B.); “E podemos levar os brinquedos de casa para a sala” (P.R.)*. O grupo parece aceitar estas circunstâncias, aparentando não resistir às restrições colocadas pelas adultas, uma vez que as regras são para cumprir.

Atente-se que, ao longo do estágio, consegui um total de 32 registos de brincadeiras no espaço exterior, em detrimento de apenas 16 na sala de atividades. No que diz respeito às brincadeiras, constatei que na sala as crianças gostam de explorar os brinquedos que trazem de casa e privilegiam a área do faz de conta, explorando diferentes recursos para criar histórias (cf. Anexo I, figuras I1-I5). No espaço exterior o grupo revela um maior interesse em brincar na casa de madeira (cf. Anexo I, figura I20) e gosta de explorar os pneus e a estrutura de ferro, utilizando-a, principalmente, para trepar e baloiçar (cf. Anexo I, figuras I12-I14).

Tendo em conta os objetivos da investigação considerei pertinente perceber, junto das crianças, **o que é preciso para brincar**. Nesta continuidade, posso afirmar que as respostas indicam que grande parte das brincadeiras requerem parceiros/as e podem implicar a utilização de brinquedos: *“Nós brincamos com as pessoas” (M.L.); “Sim, para nos divertirmos todos juntos e emprestar brinquedos” (S.B.)*. De acordo com as crianças para brincar também *“(…) é preciso imaginar” (F.P.), “inventar as brincadeiras que nós quisermos inventar” (S.F.) e “(…) ser criativos (…)” (F.O.)*. Neste sentido, é possível representar mentalmente objetos e criar histórias por meio da

⁴ “Recreio de chuva” e “Recreio de frio/vento” são expressões características da organização socioeducativa, uma vez que o grupo só brinca ao ar livre quando os/as adultos/as consideram que condições meteorológicas são adequadas.

imaginação: “(...)brincar a fingir. As mãos podem ser espadas” (G.B.); “Eu costumo fingir que estou a falar ao telemóvel, mas não tenho nada na mão” (B.M.); “Tu podes imaginar sem ter coisas, podes fingir que as escadas são a tua cama (...) fingir que um pau é uma escova de dentes” (L.C.). Segundo Azevedo (2004a), “tudo pode servir para brincar e a riqueza dos materiais é proporcional ao que eles possibilitam em termos de criação. Convém lembrar que o que transforma um objecto em brinquedo é a acção da criança que brinca” (p. 252). Por fim, para alguns elementos do grupo para brincar não precisamos de nada, basta querer usufruir desta atividade lúdica: “Podes brincar sozinho e sem brinquedos” (G.B.); “Sim, brincas porque queres” (B.M.).

Após ter apresentado pela voz das crianças as concepções sobre o brincar, os locais de brincadeira privilegiados e a percepção do que é preciso para nos dedicarmos a esta atividade lúdica, chega o momento de explicitar algumas **restrições da equipa da sala que condicionam os espaços-tempos de brincadeira**. Como já foi referido, as crianças só podem brincar na sala de atividades durante o recreio.

*A S.V. e a M.T. foram para o computador e pediram-me ajuda para abrir o paint, uma vez que queriam fazer um desenho. Algum tempo depois observei a M.T. a tocar aleatoriamente nas teclas.
- S.V.: “Não podemos brincar aqui na sala! Agora a sério, vamos trabalhar.”
A M.T. parou o que estava a fazer e começou a desenhar (Nota de campo n.º 165 de dia 21 de novembro de 2019).*

Nesta situação concreta, duas crianças pediram para fazer um desenho no *paint* e, como tal, deslocaram-se até ao computador. Mais tarde, a M.L. manifestou interesse em brincar, mas a sua ação foi interrompida pelo comentário da S.V. que a alertou para o facto de estarem na sala de atividades e terem trabalho a fazer. Esta situação demonstra uma clara diferenciação entre trabalhar e brincar e uma das crianças, naquele preciso momento, parece valorizar o desenho em detrimento da atividade lúdica, lembrando uma das regras instituídas pelas adultas – “*brincar é no recreio*”. Numa outra situação, durante as preparações para a época festiva do natal o G.B. comentou que, nos próximos dias, as crianças tinham de trabalhar muito para fazerem as decorações e as prendas para os familiares. Perante a sua inquietação decidi perguntar-lhe quando tencionava brincar e a sua resposta foi “*No recreio*”. A sala de atividades surge, novamente, como um espaço para as crianças trabalharem e, nesta altura do ano, observei uma preocupação clara da equipa educativa em apresentar “trabalho” palpável que, mais tarde, foi afixado nos corredores da organização socioeducativa.

Ao conversar com as crianças constatei que, na sua opinião, trabalhar é uma atividade característica dos/as adultos/as e só podem brincar quando têm permissão

para tal: *“Só que tens de trabalhar às vezes porque tu estás a estagiar. Quando nós estamos na sala não podes estar a brincar tens de trabalhar connosco”* (G.B.); *“Porque nós temos o chefe da escola, o Sr. L. e tens de perguntar se podes brincar”* (F.O.); *“Pois, porque no trabalho ah... as pessoas que mandam no trabalho podem se zangar porque nós não podemos fazer maluquices no trabalho porque nós podemos estragar o trabalho e assim já não trabalhamos”*. (L.C). Os comentários enfatizam uma forte valorização do trabalho e reforçam a “clivagem arbitrária entre atividades sérias e profanas, que apresentam o brincar como uma atividade remanescente” (Ferreira & Tomás, 2016, p. 449). Por outro lado, o verbo brincar surge no discurso da L.C. como algo que pode tornar-se prejudicial e, por conseguinte, comprometer o cumprimento do trabalho sério: *“Sim, no trabalho não se brinca porque são coisas a sério”* (L.C); *“Às vezes os senhores estão a falar coisas a sério e tu não podes brincar. Só quando eles não estão a falar coisas a sério é que tu podes brincar”* (L.C.). Para a L.C. *“falar coisas a sério”* é, precisamente, quando alguém está a *“trabalhar ou a conversar sobre algo importante”* enquanto *“brincar é só a brincar que nós somos uma coisa que não somos”*. Ao contrário do que nos diz Sarmiento (2003a) a L.C., à semelhança dos/as adultos/as, também distingue brincar de fazer coisas sérias e parece desvalorizar o “pensamento fantasista”, associado à criatividade e imaginação que caracterizam o universo lúdico (Sarmiento, 2003b, p. 11).

Gostava de realçar que durante a discussão sobre a temática em estudo o F.O. comentou que *“podemos ser expulsos”* do nosso local de trabalho se estivermos constantemente a brincar, mas a F.P. apressou-se a dar o seu testemunho pois costuma brincar no trabalho do pai e nunca foi expulsa. Nesse instante, a L.C. esclareceu que *“só os crescidos é que são expulsos do trabalho se brincarem”*. De acordo com Sarmiento (2003b) *“brincar não é (...) exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas actividades sociais mais significativas”*. Todavia, para o F.O. e para a L.C. brincar é uma atividade inerente à infância e, como tal, eu tinha *“de ser pequenina”* (F.O.) para poder usufruir plenamente desta atividade lúdica.

Ao analisar as conceções das crianças acerca do brincar posso inferir que se relacionam com *“as culturas escolares veiculadas pela educadora”* (Ferreira & Tomás, 2016, p. 451), onde o verbo *“trabalhar”* é constantemente pronunciado e parece enraizado no próprio quotidiano do JI. A título de exemplo, as adultas estavam constantemente a trabalhar com as crianças que tinham *“trabalhos”* por concluir. Do mesmo modo, os momentos de reunião terminavam sempre com a frase: *“temos de ir*

trabalhar”, à qual uma criança respondia *“mas nós já estamos a trabalhar”*. Também nos momentos de apresentação e divulgação de projetos as crianças referiam-se às produções dos colegas como *“o teu trabalho”* e existia, inclusive, durante a tarde, um tempo para o trabalho curricular participado. *“Não será por acaso que as crianças brincam cada vez menos e por menos tempo no JI”* (Ferreira & Tomás, 2018, p. 81). Como tal, urge a necessidade de garantir espaços-tempos para as crianças se dedicarem às suas brincadeiras, *“darem seguimento aos seus projectos lúdicos e concretizarem as suas ideias; um tempo suficiente para que não sintam que brincar é o que se faz quando não se tem qualquer outra coisa mais importante para fazer”* (Azevedo, 2004a, p.252).

Importa destacar que, no espaço exterior, as adultas também restringiam as brincadeiras desafiadoras que implicavam a assunção de riscos.

A I.R. subiu para cima de um banco verde que se encontra no espaço exterior e esticou-se para conseguir alcançar uma estrutura de ferro, de seguida baloiçou o corpo. A auxiliar de ação educativa pediu-lhe para parar de imediato, uma vez que podia cair. Posteriormente, comentou que duas crianças já se tinham aleijado porque escorregaram na calçada molhada, como tal, o melhor era regressar para a sala para evitar novos acidentes. (Excerto da nota de campo n.º 127 de dia 4 de novembro de 2019).

Como nos é dito por Bilton, Bento e Dias (2017), *“o risco está sempre presente, não sendo possível, nem desejável, [manter as crianças] numa redoma absoluta (...) sendo que a segurança, à semelhança do risco, também se pode constituir como um perigo quando é excessiva”* (p. 72). Neto (2015) corrobora esta ideia, acrescentando que em Portugal temos uma cultura ultra protetora que não ensina as crianças a lidar com as adversidades e que os/as adultos/as adotaram uma linguagem terrorista, impedindo que as crianças usufruam de situações de risco próprias da idade – *“olha que vais cair”, “vais-te magoar”, “isso é proibido”* (Neto & Lopes, 2018, p. 53). Assim sendo, os autores suprarreferidos apelam à necessidade de os/as adultos/as superarem *“a cultura do medo”*, possibilitando que as crianças testem os seus limites e tomem decisões, de forma autónoma, relativamente aquilo que são ou não capazes de fazer (Bilton, Bento & Dias, 2017; Neto & Lopes, 2018).

Relativamente aos **parceiros/as de brincadeira**, as crianças mencionaram que costumam brincar com os pares, principalmente com os amigos ou melhores amigos: *“A pessoa que eu brinco mais é com o D.T. e com o F.O.” (...)* porque o F.O. é o meu melhor amigo e o D.T. está sempre a brincar com ele” (G.B.); *“Eu brinco mais com a B.M. porque nós somos muito amigas e gostamos das fadas winx”* (F.P.). Em ambos os discursos as crianças parecem preferir os/as colegas *“com quem passam mais tempo e*

desenvolvem mais atividades em conjunto, interessam-se pelas mesmas brincadeiras, pelos mesmos assuntos e identificam-se com os mesmos gostos” (Barreto, 2013, p. 128). O G.B., por exemplo, começou a brincar com o D.T. porque ambos partilhavam a amizade do F.O. e, como tal, começaram a brincar juntos, formando, assim, um grupo. Por outro lado, a F.P. realça que tem gostos similares aos da B.M., portanto, podem partilhar brinquedos e dar continuidade a determinadas brincadeiras. Segundo Barreto (2013), os grupos de amigos, por vezes, condicionam a entrada de novos elementos. Porém, enquanto estive no estágio os grupos já formados demonstraram aceitar outras crianças e chegaram mesmo a acolhê-las abrindo, assim, caminho à inclusão: *“Eu brinco mais com a M.T., a B.M. e a M.L. (...) porque quando eu era nova na escola elas brincavam comigo e explicavam-me algumas coisas quando eu lhes perguntava quando eu era nova”*.

No decorrer da PPS, fui constatando que brincar “desempenha um papel central no estabelecimento de relações de amizade” (Ferreira, 2004, p. 205).

Da janela da sala de atividades observei o D.R. e o T.M. a correr pelo espaço exterior de mãos dadas, durante este momento ambos sorriam e o T.M. repetia com frequência “vamos amigo” (Excerto da nota de campo n.º 150 de dia 13 de novembro de 2019).

O T.M. costumava ficar doente com facilidade, permanecendo em casa várias semanas seguidas e quando regressava ao JI revelava dificuldades de adaptação. Contudo, senti-o muito mais seguro quando começou a desenvolver uma amizade com o D.R. Neste seguimento, posso inferir que as relações de amizade podem revelar-se um excelente suporte afetivo. Ressalvo que na organização socioeducativa onde estive inserida quando se brinca no recreio, não se pode utilizar todo o espaço exterior, uma vez que os/as adultos/as colocam redes para separar as crianças do JI dos/as colegas do 1.º CEB (cf. Anexo I, figura I18). As crianças conhecem as regras e sabem que existem limites que não podem ser ultrapassados, assim sendo, as redes indicam as fronteiras entre onde se pode ou não brincar. Todavia, nem todos parecem satisfeitos com esta regra: *“Eu costumo brincar com o G.B. já que o E. passou para o 1.º ano (...) Era um menino da sala da C., mas ele já está no 1º ano e no recreio nunca estamos juntos” (P.R.)*. O P.R. tem uma amizade muito forte com o E. e costuma brincar com ele ao fim de semana, uma vez que não podem estar juntos no recreio da organização socioeducativa.

Quando perguntei às crianças se os adultos podem brincar, a maioria afirmou que sim e o S.F. acrescentou que *“às vezes eles não querem”*. Nesse instante, a M.L. explicou que os/as adultos/as *“têm de fazer o almoço e lavar a roupa”* e, por isso, *“não*

estão sempre sempre a brincar". Durante a conversa, as crianças afirmaram que costumam brincar com os familiares, indicando algumas das suas brincadeiras favoritas: *"Eu brinco às escondidas com os meus pais e à apanhada"* (S.F.). O G.B. também partilhou que tem um irmão de onze anos, mas como ele *"sai sempre às seis ou às sete"* raramente tem tempo para brincar. Este comentário enfatiza a realidade de muitas crianças, o que me leva a questionar: *Onde fica, afinal, o tempo para brincar?*

Relativamente à equipa da sala, as crianças não aparentaram estar tão convencidas da sua participação nas brincadeiras, sendo que não houve nenhuma alusão ao nome das adultas. Saliento que o número de registos que envolvem a educadora cooperante e/ou a auxiliar de ação educativa em situações de brincadeira com as crianças são residuais.

Durante este momento a educadora foi interagindo com a S.S. e comentou que gostava muito de brincar com ela. Perante esta afirmação a criança respondeu "mas tu não brincas". "Ai brinco, brinco" respondeu a educadora cooperante enquanto lhe apertava o casaco (Excerto da nota de campo n.º 139 de dia 8 de novembro de 2019).

Constate-se, portanto, que, na perspetiva das crianças, nem todos os/as adultos/as são bons parceiros/as de brincadeira. Deste modo, urge a necessidade de tentar reaver esta atividade lúdica que nas palavras de Sarmiento (2003b) é própria do ser humano.

Numa outra situação, quando perguntei às crianças se eu podia brincar o G.B. deu-me o maior elogio que podia ouvir: *"Tu estás sempre a brincar!"* (G.B.). Gostava de acrescentar que ao participar nas brincadeiras das crianças fiquei a conhecê-las melhor e, em alguns casos, estes momentos de interação foram essenciais para estabelecermos uma boa relação. A título de exemplo, no início do estágio, o J.P. não falava muito com nenhum/a adulto/a do JI, mas, aos poucos, começou a conversar comigo, uma vez que nos tornámos parceiros de brincadeira.

-X.G.: *"Queres brincar ao lobo mau?"*

-Estagiária: *"Sim."*

-X.G.: *"Tu és o lobo mau e eu sou um coelhinho."*

-Z.P.: *"Eu sou um caçador bom que vai prender o lobo"* (Excerto da nota de campo n.º 185 de dia 29 de novembro de 2019).

No entanto, as crianças também reforçaram que, enquanto educadora-estagiária, eu tinha responsabilidades e coisas sérias a fazer no JI, nomeadamente *"fazer trabalhos para a escola [e] ajuda[r] a P. [educadora cooperante] a fazer coisas complicadas"* (S.B.). Dito por outras palavras, como todos os "crescidos" eu tinha de trabalhar para alcançar bons resultados e ser bem-sucedida.

Conhecer as brincadeiras das crianças no JI “pode ser revelador das relações sociais complexas que estruturam a hierarquia do grupo” (Ferreira, 2004, p. 2001). Neste sentido, ao longo de aproximadamente quatro meses procurei observar e registrar as práticas do brincar entre crianças e as suas preferências. Com efeito constatei que, principalmente, os rapazes demonstravam interesse em brincar às lutas: “*Eu gosto brincar às lutas imaginárias*” (P.R.). Nas palavras das crianças, brincar às lutas é divertido e não magoa, contrariamente ao que acontece em situações de conflito quando se luta a sério.

Uma das crianças do grupo levou para a sala uma aparafusadora de brincar.

-G.B.: “Agora tu apanhavas-me a roubar e corrias atrás de mim”.

-G.D.: “Ok, e depois disparava com a minha arma” (ergueu a aparafusadora).

-G.B.: “Ok, vou fingir que estou morto”.

-G.D.: “Tens de te deitar no chão” (Excerto da nota d campo n.º 212 de dia 16 de dezembro de 2019).

Nesta situação concreta, uma das crianças mata simbolicamente a outra, utilizando uma arma. Segundo Neto e Lopes (2018), não existe nenhum estudo que comprove que a utilização de armas bélicas nas brincadeiras durante a infância provoque “alterações ou aumento de comportamentos antissociais ou agressivos entre pares” (p. 42). Apesar da ideia suprarreferida, atualmente, este assunto continua a ser polémico e foram várias as situações em que observei as adultas a intervir nas brincadeiras das crianças com intuito de interromper jogos de luta e/ou de perseguição. Como nos diz Marques (2010), o medo dos/as adultos/as parece residir na incompreensão de que brincar à luta é diferente de lutar a sério, existindo, portanto, “formas de identificar jogo de luta e luta a sério no momento em que os incidentes acontecem, tendo em conta que algumas características são observáveis e distinguíveis” (p.30).

Durante a minha observação das brincadeiras no exterior, verifiquei que as crianças gostavam de participar em jogos (cf. Anexo I, figuras I9 e I10): “*Eu gosto de brincar contigo ao peixinho*” (S.V.); “*Mas o que eu mais gosto é de jogar à bola*” (G.B.); “*(...) brincar à manteiga derretida (...) então alguém tem de apanhar um menino e depois ele fica parado*” (X.G.); “*Sim, fica em estátua de pernas abertas para outro menino passar por baixo e ele conseguir fugir*” (L.C.). Fiquei a saber, a partir das regras que as crianças me explicaram que este último jogo é idêntico ao da apanhada, mas intitularam-no “*manteiga derretida*” porque “*quando estamos assim [fez a posição de estátua] estamos a derreter até alguém nos salvar*” (M.T.). Logo nos primeiros dias de estágio, observei que as crianças antes de iniciarem algum jogo ou alguma brincadeira

organizavam-se em grupos e criaram uma estratégia para facilitar este processo (cf. Anexo I, figura I11). No fundo, as crianças agrupavam-se ou formavam um comboio, percorrendo o espaço exterior para perguntarem aos restantes colegas se queriam juntar-se a eles, sendo que as frases eram pronunciadas a cantar: “*Quem quer brincar à manteiga derretida?*”; “*Quem quer brincar aos ninjas?*”. Por vezes estes momentos prolongavam-se e as crianças passavam o recreio a recrutar participantes para os jogos e brincadeiras que não chegavam a concretizar-se.

Tanto na sala de atividades como no espaço exterior as crianças brincavam ao faz de conta: “*Eu gosto de brincar aos pais e às mães*” (M.L.); “*Podemos fazer amigos imaginários*” (P.R.). Nestas situações, os participantes reuniam-se para negociarem papéis e combinarem diálogos (cf. Anexo I, figura I6).

No espaço exterior observei a L.M., a L.C. e o G.B. a brincarem. Durante este momento, o G.B. deitou-se no chão e fingiu ser um bebé. As raparigas aconchegaram-no e cantaram a canção “Uma história muito antiga”.

-L.C.: “Queres papa, bebé?”

O G.B. assentiu com a cabeça e a L.C. fingiu preparar a comida (Excerto da nota de campo n.º 250 de dia 20 de janeiro de 2020).

Nesta brincadeira as crianças adotaram papéis familiares, sendo que a L.C. assumiu um papel de chefia como mãe que está a cuidar do seu bebé. É de realçar que a L.C. tem um irmão mais novo (1 ano) de quem fala com regularidade: “*ele não fala comigo, mas eu acho que ele quer sempre sentar-se num carrinho que nós temos lá e depois ele quer que eu o empurre. É o que eu acho*” (L.C.). Nas brincadeiras assume sempre uma posição “muito maternal” e costuma brincar com a L.M. e a S.S., ambas com dois anos. Nestas situações de interação, a L.C. suaviza sempre o tom de voz e recorre a vocabulário específico que os/as adultos/as também costumam utilizar quando comunicam com bebés, como por exemplo, “*papa*” e “*popo*”.

Ao conversar com as crianças apercebi-me que a maioria assiste, com regularidade, a séries de televisão, sendo que os rapazes demonstraram especial interesse pelos programas: “*Nós os Ursos*”, “*Dragon Ball*” e “*Teen Titans Go*” e as raparigas privilegiaram super-heroínas “*corajosas e bonitas*” (B.M.): “*Winx*”, “*Ladybug*” e “*Super Hero girls*”. A televisão parece oferecer às crianças narrativas, personagens e cenários que utilizam para “*inventar novas aventuras*” (S.F.). Além dos desenhos animados os jogos de computador também influenciam as brincadeiras das crianças: “*É assim, o D.T. é o aisipi e está num quadrado no recreio com os olhos fechados, coloca um capacete e faz assim [movimentou a cabeça] e depois estende as mãos e tenta apanhar-nos para nos comer. Se ele apanhar alguém essa pessoa transforma-se num*

aisipi” (S.B.); “Sim, e os caçadores têm de lutar contra os *aisipi* para os colocar no quadrado” (S.F.). Ressalvo que as crianças inventaram esta brincadeira a partir de um jogo de computador sobre *zombies*, todavia quando pesquisei na internet não encontrei nenhum jogo intitulado “*Aisipi*”, como tal, inferi que as crianças inventaram este nome e estabeleceram regras específicas. Importa mencionar que o D.T. é um grande fã de jogos de computador, deste modo, como foi ele que explicou o jogo de *zombies* aos colegas tem sempre o privilégio de iniciar a brincadeira, tornando-se, assim, o primeiro “*Aisipi*”. Neste sentido, é possível constatar que “as crianças inventam e reinventam brincadeiras (...) e seguem regras para brincar, mesmo quando aos olhos do adulto o caos parece instalado” (Azevedo, 2015, p. 152).

Considerando que o espaço exterior da organização socioeducativa tem dimensões reduzidas e, como mencionei precedentemente, existem limitações impostas pelas adultas, os três grupos de JI só podem aceder a uma parte dos recursos existentes, permanecendo normalmente num dos corredores que ladeiam o edifício principal. Neste panorama, a maioria das crianças levava para o recreio alguns dos seus brinquedos e privilegiavam, sobretudo, os industriais. Note-se que consegui apenas um registo de observação onde uma criança apresentou aos/às colegas um brinquedo que construiu em casa com auxílio dos familiares (cf. Anexo I, figura 17). Como nos diz Sarmiento (2005b), a revolução industrial trouxe consigo a massificação da produção de brinquedos fabricados na ótica do adulto e, na segunda modernidade, observa-se o “desenvolvimento activo de uma indústria cultural para as crianças” (p. 34) que se traduz em “produtos que vão desde os brinquedos Lego ou da Matell, às bandas desenhadas e desenhos animados, passando pelos jogos vídeo e de computador” (*idem*, p. 26).

As preferências das crianças face aos brinquedos diferenciam-se em função do género (interesses genderizados). Os meninos costumavam brincar com meios de transporte e algumas figuras de ação, como por exemplo, os *Gormiti*, os *superzings*, os *transformers* e, também, animais pré-históricos e selvagens que eram utilizados, sobretudo, nos jogos de perseguição. As meninas preferiam as bonecas *pollys*, as *LOL*, as *pinypon*, e os brinquedos que costumam sair no *happy meal* do *McDonald’ s*. No final do estágio, comecei a notar um interesse crescente por acessórios de beleza para serem usados por elas e também pelas bonecas. Nos momentos de brincadeira, constatei que as crianças organizavam-se, maioritariamente, em pequenos grupos sociais de género para partilharem os brinquedos (Ferreira, 2004). Todavia, também

observei brincadeiras entre meninos e meninas e, inclusive, algumas interações onde não se diferenciava papéis de gênero (cf. Anexo I, figura I16).

Nas brincadeiras não se destacam apenas as relações de amizade, pautadas algumas vezes por relações de poder. A título de exemplo, a M.L. costumava levar para o JI uma mochila com diversos brinquedos e tinha sempre algumas novidades, deste modo, a maioria das raparigas desejava brincar com ela no recreio: *“Eu na escola gosto muito de brincar com os brinquedos da M.L.”* (B.M.). Todavia, quando não existiam brinquedos suficientes para todas as interessadas a M.L. *mostrava-se seletiva*, privilegiando sempre a companhia da B.M., da F.P. e da M.F., em detrimento das restantes colegas. Normalmente, quem ficava de fora procurava outra brincadeira que lhe interessasse, cumprindo, assim, uma das regras do recreio: *“não podemos obrigar os colegas a emprestar os seus brinquedos”*. Através da observação constatei que quem trazia os brinquedos costumava assumir uma atitude de líder, decidindo, com frequência, o rumo das brincadeiras (cf. Anexo I, figura I3). Saliento que a equipa da sala incentivava as crianças a partilhar e foram raras as situações de conflito que envolvessem brinquedos, contudo, por vezes, eles apareciam em mau estado e alguns até desapareceram, nestas situações resolvia-se o assunto em conselho: *“quando não queremos brincar mais com um brinquedo que nos emprestaram devemos devolvê-lo para não acontecer acidentes”*. Na generalidade, as crianças demonstravam *interesse* em resolver os seus conflitos sem recorrer a um adulto e acordavam, entre si, a melhor estratégia para resolver determinados problemas. Por outro lado, também observei situações onde se estabeleceram regras que ajudaram a garantir a operacionalização dos seus jogos e brincadeiras (cf. Anexo I, figura I8). No fundo, ao desenvolverem ações comuns as crianças envolviam-se em negociações que as auxiliavam a chegar a um acordo:

- M.L.: *“É a nossa tenda, vamos viver para lá.”*
- F.P.: *“Eu não quero ir para a tenda, fico aqui”* (referindo-se à casa de brincar).
- M.L.: *“Mas nós vamos acampar na tenda.”*
- F.P.: *“Está bem! Aqui pode ser a floresta, mas depois vamos para casa.”*
- M.L.: *“Está bem”* (Excerto da nota de campo n.º 168 de dia 21 de novembro de 2019).

Encerro o capítulo da investigação ciente de que fiquei a conhecer melhor os mundos sociais e culturais das crianças, recolhendo, assim, informação preciosa que me ajudou a refletir sobre a minha ação e, por conseguinte, capacitou-me de qualidades críticas para interpretar o que observava e escutava diariamente. Ao privilegiar as crianças como sujeitos da investigação pude compreender as suas perspetivas sobre a

problemática em estudo e consegui envolvê-las na construção de conhecimento acerca de si e dos seus mundos sociais e culturais (Fernandes & Tomás, 2011). Penso que estou num bom caminho para tornar-me uma educadora que valoriza e respeita os direitos das crianças. Reaprender a brincar foi fundamental para o meu percurso, assim sendo, faço das palavras de Azevedo (2004a), as minhas: “É urgente resgatarmos a capacidade de brincar, para irmos acumulando energia e prazer; talvez isso permita mesmo cumprir melhor as nossas responsabilidades de gente crescida com a coragem para defender e garantir o prazer de brincar ” (p. 251).

5. A Educadora de Infância que quero ser – A (RE)CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Neste capítulo do relatório pretendo olhar para a minha trajetória identitária e identificar algumas transformações significativas que ocorreram ao longo da minha jornada enquanto estudante e educadora-estagiária em contexto de creche e, mais recentemente, em JI. Importa mencionar que a construção identitária dos/as educadores/as de infância não é imutável, tratando-se, portanto, de um processo dinâmico que nunca está verdadeiramente concluído. Como nos diz Sarmiento (2006), a discussão sobre educação implica referir que é uma atividade relacional por excelência, assim sendo um dos grandes desafios dos/as educadores/as concentra-se, precisamente, no carácter relacional da sua profissão. Nesta perspetiva, sublinha-se a importância da dimensão ética alicerçada em princípios e compromissos que os/as profissionais de EI devem ter em consideração na sua prática pedagógica. Reconhecendo que a identidade profissional é forjada nas relações, poder-se-á afirmar que corresponde a “uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmiento, 2009, p.48).

Atendendo a esta premissa, assumo que a minha atual identidade profissional relaciona-se com as experiências que vivenciei no decorrer da PPS em ambos os contextos de EI e com os conhecimentos adquiridos até então. No fundo, foi com base nas interações que estabeleci com outros parceiros educativos que desenvolvi atitudes, aprofundei competências e (re)construí valores profissionais essenciais para a minha

futura profissão. Recordo-me que nos primeiros dias de estágio em creche e, posteriormente, em JI tudo era novidade, como tal, procurei familiarizar-me com os modelos pedagógicos adotados pelos contextos socioeducativos onde me inseri, reproduzindo algumas das práticas das respetivas equipas educativas. Contudo, com o tempo, fui desenvolvendo um pensamento reflexivo e crítico face ao que observava e foi, precisamente, no confronto com outras identidades profissionais que aperfeiçoei as minhas práticas pedagógicas, identificando as minhas prioridades e redefinindo as minhas conceções e intenções (Sarmiento, 2009).

Neste seguimento, ao longo da minha jornada houve, efetivamente, transformações significativas que me ajudaram a construir a minha atual identidade profissional. A título de exemplo, durante a PPS em creche envolvi-me num projeto que pretendia melhorar a qualidade do espaço exterior. Ressalvo que a iniciativa partiu da equipa educativa que introduziu um conjunto de materiais e estruturas desafiantes para enriquecer e complexificar a ação das crianças. Durante este período, conduzi uma investigação sobre o brincar no espaço exterior, centrada no desenvolvimento e na aprendizagem. Dito por outras palavras, preocupei-me em descrever as competências motoras, sociais e cognitivas que brincar ao ar livre podia promover e que seriam fundamentais para a vida adulta. Hoje, se tivesse possibilidade de voltar atrás, centrar-me-ia no tempo livre infantil para conhecer as brincadeiras e as interações das crianças. Por outro lado, tendo em conta que a comunicação não consiste somente nas palavras, procuraria compreender as diferentes linguagens das crianças, garantindo, assim, que o espaço exterior não era pensado apenas pelas adultas sem ter em conta as vozes de quem o utiliza e a quem é dirigido. No fundo, ao longo de um ano aprimorei competências essenciais para a minha futura profissão, como por exemplo, a auscultação das crianças e o desenvolvimento de qualidades críticas e reflexivas. Creio que estas conquistas ajudaram-me a redefinir prioridades e, se inicialmente demonstrei preocupação em promover aprendizagens, hoje pretendo garantir a participação das crianças, respeitar as suas vontades e assegurar o cumprimento dos seus direitos. Assim sendo, considero imprescindível garantir espaços e tempos de brincadeira sem imposições e restrições exacerbadas que comprometam a essência do que realmente é brincar e espero participar nas brincadeiras das crianças se elas assim o desejarem.

Gostava de salientar que no decurso da minha formação também tive o cuidado de pensar criticamente sobre os documentos legais e os textos que consultava para aprofundar os meus conhecimentos. Para ilustrar a importância desta atitude recorro às

palavras de Ferreira e Tomás (2016) quando afirmam que os/as educadores/as, por vezes, traduzem as Orientações para a Educação Pré-Escolar em prescrições. A meu ver esta realidade é preocupante, uma vez que as OCEPE (2016) são um documento orientador da ação pedagógica e os/as profissionais de EI, por vezes, interpretam-no como um programa rígido a cumprir. A este propósito importa realçar que as OCEPE defendem a conceção inequívoca do brincar como um recurso para aprender (Tomás & Ferreira, 2019), algo que tenho vindo a contestar ao longo do relatório. Deste modo, defendo que cada profissional pode e deve utilizar as OCEPE, mas é fundamental que reflita sobre a informação recolhida para tomar decisões tendo em conta as suas crenças e valores. A par desta situação preocupante também é possível constatar que os/as educadores/as quando consultam este documento tendem a “[sacralizar] determinadas áreas de conteúdo em detrimento de outras” (Ferreira & Tomás, 2016, p. 447), como acontece com a área da Formação Pessoal e Social, que devido ao seu caráter transversal acaba camuflada nas práticas dos/as educadores/as. É crucial esta preocupação com a formação não académica, como tal, espero continuar a valorizar as competências de formação pessoal e social nos projetos desenvolvidos com as crianças e nas planificações semanais e diárias. À luz dos tempos em que vivemos tenho pensado seriamente na importância da área da Formação Pessoal e Social, pois a situação preocupante que atinge o nosso país e o mundo faz-nos repensar seriamente no nosso papel como membros de uma comunidade, uma vez que perante uma pandemia é imprescindível que cuidemos uns dos outros, evitando atitudes e comportamentos individualistas. Nesta perspectiva, como educadores/as devemos olhar a criança como cidadã, respeitando os seus direitos e ajudá-la a tomar consciência dos seus deveres, interiorizando, desde cedo, um sentido de responsabilidade social.

Partindo do pressuposto que “o pensar, o sentir, a voz de cada [profissional], são elementos construtivistas na sua identidade profissional [e] na forma como se relaciona com os outros” – crianças, famílias, equipa educativa e comunidade (Sarmiento, 2006, p. 8) pretendo clarificar a educadora que desejo ser, evidenciando, em simultâneo, algumas das minhas crenças e valores. Em primeiro lugar gostava de referir que acredito numa EI democrática, construtora de cidadania e regulada por princípios de equidade social e de inclusão. No fundo, defendo uma educação que se distancia da “forma escolar” e reconhece a importância da formação pessoal, social e ética das crianças, em vez de se preocupar exclusivamente com o seu sucesso académico. Note-se que esta conceção de EI pressupõe a “participação influente das crianças nas

decisões cotidianas” garantindo, assim, a partilha do poder e a negociação entre adultos/as e crianças (Ferreira & Tomás, 2018, p. 81). Tal como nos diz Ferreira (2004), reconhecer as crianças como cidadãs no presente implica “envolvê-las, informá-las, consultá-las e ouvi-las naquilo que são decisões respeitantes a uma parcela importante das suas vidas” (p. 416). Indo ao encontro das ideias supramencionadas, considero imprescindível romper com as concepções tradicionais de uma pedagogia transmissiva, dado que “a criança (. . .) [é] um investigador, um criador ativo de saberes em alternativa a ser um passivo recetor de saberes dos outros” (Vasconcelos, 2011, p. 9). Assim sendo, posso constatar que as crianças são detentoras de teorias explicativas sobre a realidade onde estão inseridas e, portanto, perfeitamente capazes de refletir, criticamente, sobre as experiências que vivenciam diariamente (Malavasi & Zoccatelli, 2018). Nesta continuidade, posso afirmar que na minha prática privilegiarei os saberes das crianças e a apreensão dos seus mundos sociais e culturais para informarem as minhas práticas pedagógicas (Sarmiento, 2015; Ferreira & Rocha, 2016; Tomás & Ferreira, 2019). Saliento que também respeitarei as crianças e os/as adultos/as que cruzarem o meu caminho, reconhecendo-os como sujeitos únicos. Urge, assim, a necessidade de recusar práticas estandardizadas pouco respeitadoras da diversidade e valorizar a riqueza existente na heterogeneidade das crianças, das famílias e das equipas.

Não arriscaria continuar este capítulo, sem mencionar uma componente fundamental desta profissão, a flexibilidade. Assim, a meu ver, torna-se imprescindível que ao longo de todo o percurso de formação e crescimento profissional o/a educador/a não perca a sua “capacidade de espanto e de indignação e a vontade de rebeldia e de inconformismo” (Santos, 1996, p.16) colocando questões de modo continuado, que o/a levam a pensar, a refletir e a discutir problemas com os quais se depara diariamente. Partindo do pressuposto que em educação “as respostas não são estanques nem existem verdades absolutas” (Machado & Simões, 2015, p. 197) espero, como futura educadora de infância, apoiar-me na minha capacidade de observação, análise e reflexão para encontrar estratégias que me auxiliem a superar desafios, reconhecendo que é no terreno, ou seja, na prática que se desenvolvem muitos saberes profissionais. Esta ideia é corroborada por Perrenoud (2002), ao afirmar que o educador é “um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não se reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência” (p.13). Como é sugerido

pelo autor, deve existir nos profissionais de educação uma preocupação sistemática em refletir sobre as suas práticas, apoiando-se nas experiências vividas e na investigação para crescer profissionalmente. Nesta perspetiva, posso constatar que só poderei (re)construir a minha identidade profissional se sair da minha zona de conforto, desafiando-me constantemente e submetendo tudo o que faço a um olhar analítico e a um questionamento crítico. Neste seguimento, parece-me pertinente remeter para a importância da leitura, pois permite-me comparar perspetivas e discursos que me auxiliam a refletir, a complementar conhecimento e, por conseguinte, a emancipar o meu pensamento para não cair no risco de ficar presa aos saberes de referência. Creio que, desta forma, ficarei mais apta para enfrentar tudo o que é complexamente desafiante na minha futura profissão e poderei proporcionar práticas pedagógicas adequadas e teoricamente sustentadas.

Tal como referi anteriormente a nossa identidade profissional é forjada nas relações que estabelecemos. Neste sentido, reconhecendo que “não há homogeneidade na composição, nas funções, nas perspetivas, nos valores e nas atitudes de todos os membros da mesma área” (Sarmiento, 2009, p.47) procurei, durante os estágios em contexto de creche e JI, trabalhar em equipa, respeitando os princípios e perspetivas pessoais de cada profissional. Ressalvo que o confronto de ideias, a partilha de experiências e a observação de diferentes práticas pedagógicas ajudaram-me a definir a educadora que quero ser e, simultaneamente, a educadora que não quero ser.

Apraz-me terminar com as palavras de Vasconcelos (2009) que é uma referência para todos os que acreditam numa EI que faça a diferença e em educadores/as que não seguem objetivos pré-definidos nem procuram ansiosamente resultados, mas ambicionam tornar-se profissionais transformadores que criam um horizonte de novas possibilidades e mantêm no seu trabalho “o prazer, a capacidade de espanto e de se maravilhar” (p. 65).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importa mencionar que as experiências que vivenciei ao longo do meu percurso formativo influenciaram a forma como me posiciono atualmente enquanto futura educadora. Confesso que quando terminei a Licenciatura em Educação Básica não tinha consciência da profissional que queria ser, mas hoje após as experiências em

Creche e JI sinto-me muito mais segura e constatei que já consigo apresentar uma posição bem definida relativamente a alguns assuntos e controvérsias que surgem no campo educativo, como por exemplo, a questão do *brincar vs aprender* que foi debatida no quarto capítulo do presente relatório.

Como afirmei anteriormente, em educação não existem respostas claras para tudo, todavia reconhecer os limites do nosso conhecimento parece-me crucial para não ficarmos reduzidos a um conhecimento hegemónico, como se tudo o que não soubéssemos ou não tivéssemos aprendido durante a nossa formação inicial fosse irrelevante (Santos, 2018). Neste sentido, reforço que os estudos que li no decorrer da PPS II, principalmente no âmbito da Sociologia da Infância, foram imprescindíveis para adquirir outros saberes, uma vez que me desafiaram a (re)pensar a conceção de criança e, por conseguinte, a (re)definir prioridades. A par desta ideia, não posso deixar de apostar na minha formação contínua para crescer pessoal e profissionalmente.

Consciencializada que ao longo da minha profissão posso deparar-me com diversos contextos socioeducativos onde predominam práticas e discursos “escolarizantes”, procurarei apoiar-me na minha capacidade reflexiva para conseguir trabalhar em equipa, debatendo diferentes práticas pedagógicas e partilhando conhecimentos ancorados nas experiências vivenciadas. No fundo, ao longo do meu percurso como educadora de infância desejo que a minha voz não seja abafada por práticas e discursos dominantes com os quais não me identifico e que a minha vontade de lutar por uma EI que faça a diferença não se desvaneça.

A importância incomensurável que atribuo, neste momento, ao brincar como direito da criança e como atividade lúdica fundamental para informar as práticas pedagógicas é outro aspeto que me caracteriza enquanto futura educadora, e advém, não só, das minhas experiências e memórias da infância, mas também dos conhecimentos adquiridos durante este período de formação inicial. Assim sendo, gostaria de concluir este capítulo com as palavras de Azevedo (2004a):

“E assim, de brincadeira em brincadeira vamos insistindo e fazendo o sonho e a utopia de um amanhã melhor, porque, como tão bem lembrou Paulo Freire, somos seres de intervenção no mundo, seres de responsabilidade, porque [somos] capazes de optar e decidir. Tal qual a criança que enquanto brinca, vai inventando e reinventando, criando e recriando. Com prazer e coragem para crescer (p. 253).

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, C. (2018). *As crianças e as concepções do brincar*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Almeida, M., & Vilarinho, E. (2016). "O brincar na escola infantil: Sentidos e Significados para crianças e professores. In I. Cortesão, L. et al (Orgs.), *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança. Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança*. (pp. 457-465). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2017). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 209-234). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Freire, I. (2017). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 123-145). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- APEI. (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Azevedo, N. R. (2004a). Do Prazer de Brincar à Coragem de Crescer. *ANAIS*, 5, 247-253.
- Azevedo, N. R. (2004b). "Brincando, Brincando, se dizem as verdades..." ou O Direito de Brincar. *ANAIS*, 5, 255-257.
- Azevedo, O. (2015). O recreio no Jardim de Infância: espaço e tempo para construção de culturas da Infância. *Da investigação às práticas*, 6(1), 132-156.
- Barreto, M. (2013). *Brincadeiras de Faz de Conta de Crianças em uma turma de Educação Infantil – Um Estudo Etnográfico em Sociologia da Infância*. [Dissertação de doutoramento não publicada]. Universidade do Minho.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre. Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. (2006). *A Criança e o seu mundo. Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. (5.ª ed.). Editorial Presença.
- Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista Faculdade Educação*, 24(2), 103-116.
- Buss-Simão, M. (2014). Pesquisa etnográfica com crianças pequenas: reflexões sobre o papel do pesquisador. *Diálogo Educacional*, 14(41), 37-59.
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.
- Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach* (2nd edition.). National Children's Bureau.
- Coelho, A. (2018). *A brincar também se aprende*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Coutinho, C. (2019). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Cunha, A., & Kuhn, R. (2016). No tempo das crianças... no tempo da imaginação. In F. Ferreira, C. Anjos, A. Duarte, E. Fernandes, N. Franco, S. Santos, & S. Sarmiento (Orgs.), *Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância. Investigação, formação docente e culturas da infância* (pp. 594-609). CIEC.
- Decreto-Lei n.º 7-B/2015, de 7 de maio. *Diário da República*, 2ª série – N.º 88.
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 38.
- Estrela, M. T. (1999). Ética e formação profissional dos educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, (52), 27-32.
- Fernandes, N., & Tomás, C. (2011). *Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal*. Comunicação apresentada na 10th Conference of the European Sociological Association.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!» *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2010). “- Ela é nossa prisioneira!” – Questões Teóricas, Epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão

- das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 18(2), 151-182.
- Ferreira, M., & Rocha, C. (2016). *As crianças, a infância e a educação. Na produção acadêmica nacional, em universidades públicas e privadas, 1995-2005*. CIIE & Livpsic.
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2016). "Já podemos ir brincar?" - A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância. In I. Cortesão et al. (Orgs.). *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança. Atas do III Simpósio LusoBrasileiro em Estudos da Criança* (pp. 445-455). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2017). A Educação de infância em tempos de transição paradigmática: uma viagem por discursos políticos e práticas pedagógicas em Portugal. *Cadernos de Educação de Infância*, 112 (número especial), 19-33.
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2018). "O pré-escolar faz a diferença?" Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas. *Revista Portuguesa De Educação*, 31(2), 68-84.
- Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5, 5-12.
- Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 114-138). Porto Editora.
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. (1994). *O jogo e a Educação Infantil*. Pioneira.
- Lima, L. C. (2012). *Aprender para ganhar, conhecer para competir. Sobre a subordinação da educação na "sociedade da aprendizagem"*. Cortez.
- Lemos, A. (2015). Documentar e divulgar os saberes construídos no jardim-de-infância. *Mediações*, 3(1), 45-57.

- Machado, S., & Simões, A. (2015). A Educação de Infância e a gestão do grupo de crianças: relato de um percurso. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 186-193). CIED.
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2018). *Documentar os projetos* (L. Margutti, Trad.). Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Marchão, A. (2016). Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim-de-infância. *Revista Lusófona de Educação*, 32, 47-58.
- Marchão, A., & Fitas, A. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar. O portefólio da criança. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 64, 27-41.
- Marques, A. (2010). Jogo de luta ou luta a sério? Como distinguir para decidir? *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 24-30.
- Matias, J. (2018). *Da Creche ao Jardim de Infância: a emergência da matemática nas brincadeiras das crianças da sala de 1 ano*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Morgado, V. (2018). *O Brincar na Creche e no Jardim-de-Infância*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Moyles, J. R. (2007). *Só brincar? O papel do brincar no jardim de infância*. (M. A. V. Verenose, Trad.). Artemed.
- Neto, C. (2015, 25 de julho). "Estamos a criar crianças totós, de uma imaturidade inacreditável". *Observador*, pp. 1-16.
- Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. APEI.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 141-160). Porto Editora.

- ONU (1989). *Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança*. Resolution 44/25 of 20 November 1989. ONU.
- Parente, M. C. (2004). A construção de práticas alternativas de avaliação na Pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem. [Dissertação de doutoramento não publicada]. Universidade do Minho.
- Parente, M.C. (2014). Avaliação na educação de infância: itinerários de uma viagem de educadores de infância na formação inicial. *Interações*, 32, 168-182.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor. Profissionalização e Razão Pedagógica*. Artmed Editora.
- Portugal, G. (2008) Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In. I. Alarcão (Org.), *Relatório do Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 157-161). CNE: Lisboa.
- Queirós, J., & Rodrigues, V. (2006). «Não, não somos jornalistas». Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica. Comunicação apresentada na Conferência Etnografias em Contexto Urbano: quatro estudos de caso. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: A eloquência das ausências. In L. Guedes (Org.), *A escola e os actores* (pp. 133-152). Centro de Formação Profissional do Sindicato dos Professores da Zona Norte.
- Santos, B. S. (1996). Para uma Pedagogia do Conflito. In L. H. Silva et al., (org.), *Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais* (pp. 15-33). Editora Sulina.
- Santos, B. S. (2018). *Construindo as Epistemologias do Sul. Para um pensamento alternativo de alternativas*. Volume I. CLACSO.
- Sarmiento, M. J. (2003a). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, 12(21), 51-69.
- Sarmiento, M. J. (2003b). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In M. Sarmiento, & A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos, perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). ASA.

- Sarmiento, M. J. (2005a). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), 361-378.
- Sarmiento, M. J. (2005b). Crianças: educação, culturas e cidadania activa. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*, 23(2), 17-38.
- Sarmiento, M. J. (2011). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de pesquisa em educação*, 6(3), 581-602.
- Sarmiento, M. J. (2012). A criança cidadã: vias e encruzilhadas. Imprópria. Política e pensamento crítico. *UNIPOP*, 2, 45-49.
- Sarmiento, M. J. (2015). Para uma agenda da educação de infância em tempo integral assente nos direitos da criança. In V. Araújo (Org.), *Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas* (pp. 59-90). Editora da universidade federal espírito santo.
- Sarmiento, T. (2006). A APEI e a construção de identidades profissionais. *APEI. Educação comemorativa 25 anos*.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46- 64.
- Silva, I. Marques, L. Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares Para a Educação Pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sousa, N. (2018). “Não é uma caixa, é um avião!” (Ro. 6 anos). A influência dos materiais não estruturados e semiestruturados na ação do brincar. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola superior de educação de lisboa.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C., & Fernandes, N. (2014). *Brincar, brinquedo e brincadeira: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa*. EDUEM.
- Tomás, C., & Ferreira, M. (2019). O brincar nas políticas educativas e na formação de profissionais para a educação de infância – Portugal (1997-2017). *EccoS*, 50, 1-26.

Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber & Educar*, 12, 4-5.

Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Texto Editores, Lda.

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 8-20.

Vasconcelos, T. (2012). *A Casa [que] se Procura. Percursos Curriculares na Educação de Infância em Portugal*. APEI.

Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Bookman.

Outros documentos:

Projeto educativo (2007).

Regulamento Interno da organização socioeducativa (2015).