



AS CONCEÇÕES E AS AÇÕES DAS CRIANÇAS E DA EDUCADORA SOBRE O BRINCAR NA SALA 3 DE UM JI

Ana Catarina Carvalho

Relatório da prática profissional supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2019-2020



AS CONCEÇÕES E AS AÇÕES DAS CRIANÇAS E DA EDUCADORA SOBRE O BRINCAR NA SALA 3 DE UM JI

Ana Catarina Carvalho

Relatório da prática profissional supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Catarina Tomás

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

“Não sei...se a vida é curta ou longa demais para nós. Mas sei que nada do que vivemos tem sentido se não tocarmos o coração das pessoas.”

(Cora Coralina)

Hoje, mais do que nunca, sinto que o meu percurso tem sido enriquecedor e mais do que isso, extremamente gratificante. Não só pelo que tenho vivido, mas pelas pessoas com quem me tenho cruzado e pelas que tenho tido a meu lado e que têm tornado tudo isto possível e, de certa forma, mais especial. Obrigada a todas, pois “aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.” (Antoine de Saint-Exupéry)

Começando por agradecer à professora Catarina Tomás que foi incansável ao longo de todo este percurso, um imenso obrigada por tudo. Pelo seu apoio constante, pelo que me transmitiu, pela sua assertividade e honestidade, pela sua boa disposição e sinceridade, pelo seu rigor e exigência contínuos desde o início deste caminho, tão compensador. Acima de tudo, obrigada por ter acreditado em mim, por todas as preocupações, por me ter acompanhado permanentemente e por me ter feito repensar e refletir sobre a minha prática e sobre o que podia melhorar dia após dia, porque se eu consegui melhorar 1% num dia, ao fim de um ano, terei melhorado 365%. Um obrigada sincero, por ter tornado este percurso tão mais desafiante e proveitoso.

Às pessoas que desde o início da minha vida me têm apoiado em todas as minhas escolhas, têm acreditado sempre em mim e feito com que nunca desista dos meus objetivos e principalmente dos meus sonhos. Sem elas a meu lado, não teria conseguido, porque não faria qualquer sentido.

Um obrigada gigante à minha família e principalmente aos meus pais que fizeram de mim a pessoa que sou hoje, acreditando que *“a educação é a arma mais poderosa que [se] pode usar para mudar o mundo” (Nelson Mandela)*. Como não poderia deixar de ser, obrigada à minha irmã, que tem estado presente em todos os momentos da minha vida, *aturando-me* e apoiando-me nos bons e maus momentos. *Obrigada de coração, têm sido incansáveis ao longo desta caminhada!*

Ao meu amor, David, um obrigada igualmente gigante por me acompanhar em tudo nos últimos oito anos da minha vida, por nunca duvidar das minhas capacidades e acreditar sempre em mim, apoiando-me nos meus sonhos e em todas as minhas decisões, contribuindo para a concretização das minhas ideias, dando o melhor de si. Obrigada por tudo! Principalmente pelas conversas, conselhos, partilhas, compreensão, carinho e amor. *Juntos somos os melhores e sem ti nada faria sentido!*

À minha principal motivadora e incentivadora, que infelizmente não me pôde acompanhar presencialmente, mas sei que mesmo longe está a torcer por mim e para que tudo dê certo. *Tens sido sem dúvida a minha inspiração ao longo destes cinco anos e serás para sempre, por seres um exemplo de excelência do que é educar, cuidar e ser para o outro.* Exemplo de bondade, positivismo, garra, determinação e alegria pela vida, que me mostrou que nunca se dá uma batalha por vencida mesmo quando parecem não existir mais forças. *Desistir, nunca! Um obrigada eterno, a ti, querida amiga.*

À minha melhor amiga que partilhou estes últimos cinco anos comigo, cheios de alegrias, tristezas, desafios, risos desmedidos e alguns choros. Cinco anos de aprendizagens e momentos que nunca iremos esquecer e que farão parte da nossa vida para sempre. Cinco anos em que nos motivámos e apoiámos uma à outra em todas as nossas decisões, apesar de termos seguido caminhos diferentes, e nos quais criámos a amizade que nunca me permitirei perder. *Obrigada por estares sempre cá para mim e por juntas conseguirmos tudo!*

À Sara, que ao longo de toda a licenciatura e mestrado se tornou uma grande amiga, que me apoiou, ajudou, partilhou momentos de alegria e tristeza. *Obrigada! Levo-te para a vida!*

À Mariana, que partilhou dois anos de estágio e infinitos momentos comigo, que me apoiou e ajudou também ao longo de todo este percurso. *Obrigada por tudo, amiga!*

Agradecer à minha amiga Joana, que tanto me apoiou e ajudou ao longo deste percurso e da elaboração do presente relatório. *Obrigada amiga, és incansável!*

Agradecer a toda as equipas dos estabelecimentos educativos nos quais desenvolvi a PPS I e II, desde as auxiliares de serviços gerais, às assistentes operacionais, educadoras e equipas educativas, por todos os momentos partilhados, pelo apoio que me deram, conselhos e partilhas de experiências e conhecimentos. Por todos os sorrisos, gargalhadas, partilhas, conselhos, e sobretudo pelas aprendizagens que me transmitiram.

Por fim, um obrigada que transborda o coração, a todos os pequenos gigantes que tive a oportunidade e felicidade de conhecer, cuidar e partilhar momentos tão gratificantes. Obrigada por tudo o que me ensinaram, por tudo o que vivemos juntos, por todos os sorrisos lindos e por todos os abraços mais sinceros e calorosos que recebi. *Vocês são a esperança do presente e para o futuro, o sorriso do mundo e a alegria da vida!*

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) e tem como principal objetivo apresentar e refletir sobre a prática pedagógica e trabalho desenvolvido durante um período de cerca de quatro meses (14 semanas), num contexto de jardim de infância (JI) na cidade de Lisboa.

O mesmo documento apresenta como tema de investigação uma análise sobre as conceções das crianças sobre o brincar no JI. O tema surgiu a partir da constatação da vontade das crianças em brincar e espoletou em mim a vontade de saber mais sobre: (i) o papel do brincar na vida das crianças da sala 3, (ii) a forma como o tempo, o espaço e os recursos influenciam as brincadeiras no JI; e (iii) o papel da educadora de infância em relação ao brincar na ação pedagógica.

Metodologicamente, este relatório assume uma investigação de natureza qualitativa, a partir do desenvolvimento de um estudo de caso, para o qual utilizei diversas técnicas de recolha de informação tais como a observação, a entrevista e a consulta documental. Para complementar utilizei registos fotográficos e notas de campo (diários de campo) como instrumentos.

Através da elaboração do presente relatório e respetiva investigação tive a oportunidade de aprofundar os meus conhecimentos sobre o brincar no contexto de JI, ao compreender o papel de elevada importância que esta atividade desempenha na vida das crianças e, ainda, o modo como o tempo, o espaço e os recursos influenciam as suas brincadeiras e o papel relevante que enquanto educadora de infância deverei ter em relação ao brincar na ação pedagógica.

Palavras-chave: Prática Profissional Supervisionada II; Educação de Infância; Brincar;

ABSTRACT

The present report was written under the subject of Supervised Teaching Practice II (STP II). Its main goal is to reflect over my pedagogical practice developed during fourteen weeks of work in a nursery school, in Lisbon, presenting the outcomes.

This document is entitled “The children’s conceptions of playing in the Preschool” which is my research subject. It was born out of the constant need and wish of playing, which led me to rationalise over: (i) the sort of role playing takes part in the lives of the children from classroom 3; in which way time, space and resources influence playing and gaming in the Preschool and (iii) what role plays the Preschool teacher when it comes both to playing and pedagogical action.

Therefore, I performed a qualitative investigation, developing a case study, in order to find it an answer using different research techniques, such as direct observation, surveys (interviews) and document analysis. The previous data was complemented by photographic material and field diaries.

Through this investigation and further report writing process, I had the chance to deepen my knowledge over the playing act in the Preschool, highlighting its major importance in these children’s lives, how time, space and each resource influence their play, as well as the relevance that I, as a Preschool teacher, shall devote to play within the pedagogical action.

Keywords: Supervised Professional Practice II; Early Childhood Education; Play;

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO E DOS SUJEITOS DA PPS II.....	4
1.1. “Em redor do JI, uma freguesia com muito para contar”. Caraterização do meio envolvente.....	5
1.2. “Um olhar atento sobre o JI”. O contexto socioeducativo.....	6
1.3. “A equipa do JI”. Conhecer a equipa educativa	7
1.3.1. “A equipa da sala 3”. Conhecer a equipa de sala	8
1.4. “As famílias das crianças da sala 3”. Conhecer as famílias para uma ação contextualizada.....	9
1.5. “Somos 25 crianças, um grupo desafiante. Todas diferentes e surpreendentes.”. As crianças da sala 3.....	11
1.6. “O que existe na sala?”. O ambiente educativo da sala 3.....	16
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO	18
2.1. Intenções para a ação.....	19
2.1.1. Intenções para a ação com as crianças	19
2.1.2. Intenções para a ação com as famílias	21
2.1.3. Intenções para a ação com a equipa educativa	22
2.2. Explicitação do processo de intervenção da PPS em JI	22
2.3. Avaliação: como avaliei a concretização das intenções.....	25
3. INVESTIGAÇÃO EM JI	36
3.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	37
3.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada.....	37
3.2.1. Brincar na vida das crianças	38

3.2.2. Tempo - espaço e recursos e as brincadeiras das crianças em JI	41
3.2.3. Brincar da criança e a ação do/a educador/a e de infância	43
3.3. Roteiro metodológico e ético	45
3.4. Apresentação e discussão dos dados	47
3.4.1. Qual o papel do brincar na vida das crianças?	48
3.4.2. De que forma o tempo, o espaço e os recursos influenciam as brincadeiras no JI?	50
3.4.3. Qual o papel da educadora em relação ao brincar na ação pedagógica? ..	54
4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO.....	56
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	62
ANEXOS	69
ANEXO A – PORTEFÓLIO INDIVIDUAL	70
ANEXO B – PORTEFÓLIO DE UMA CRIANÇA	71
ANEXO C – TABELA DO ROTEIRO ÉTICO E METODOLÓGICO	102
ANEXO D – ÁRVORES CATEGORIAIS	110
ANEXO E – GUIÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE.....	118
ANEXO F – ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE	122
ANEXO G – ENTREVISTAS REALIZADAS ÀS CRIANÇAS.....	126
ANEXO H – RELATÓRIO DO PROJETO “QUERO IR BRINCAR! QUEM BRINCA?”	154

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Atividade sobre padrões na sala de atividades	14
Figura 2 - Instrumentos de regulação da rotina.....	17

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Profissão dos pais	10
Tabela 2 – Habilitações literárias dos pais	10
Tabela 3 – Concretização das intenções	29

LISTA DE ABREVIATURAS

AO	Assistente Operacional
CAF	Componente de Apoio à Família
JI	Jardim de Infância
NE	Necessidades Específicas
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PPS I	Prática Profissional Supervisionada I
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) e tem como principal objetivo apresentar e refletir sobre a minha prática pedagógica e trabalho desenvolvido durante um período de cerca de quatro meses (14 semanas) num Jardim de Infância (JI) da cidade de Lisboa.

No decorrer deste documento é apresentado todo o trabalho desenvolvido na organização socioeducativa onde realizei a minha intervenção, quer pedagógica, quer investigativa.

No que respeita à estrutura, este relatório encontra-se dividido em seis capítulos, sendo eles a introdução, a caracterização de uma ação educativa contextualizada, seguindo-se a análise reflexiva da minha intervenção em JI, apresentando posteriormente o capítulo da investigação que tem como tema *As conceções e as ações das crianças e da educadora sobre o brincar na sala 3 de um JI* e, por último, a construção da profissionalidade como educadora de infância e as considerações finais de todo o relatório.

Assim sendo, no primeiro capítulo é apresentada a presente introdução do trabalho.

No segundo capítulo são caracterizados vários aspetos associados ao contexto em que foi realizada a PPS II, mais concretamente o meio envolvente ao estabelecimento, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, o grupo de crianças e as famílias.

No terceiro capítulo, está presente uma análise reflexiva da minha intervenção, seguida das que foram as minhas intenções para a ação com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa e é ainda apresentada a avaliação global da concretização das intenções definidas anteriormente.

No quarto capítulo, é apresentada a investigação, começando pela exposição da problemática que lhe deu origem, prosseguindo com a explicação do roteiro ético e metodológico e, por fim é apresentada a forma de análise de dados escolhida e que dá resposta ao tema de investigação.

No quinto capítulo, está presente uma reflexão final sobre a construção da identidade profissional e a importância que a PPS I (creche) e a PPS II (JI) tiveram para o seu desenvolvimento.

Por último, no sexto capítulo, são apresentadas as considerações finais tendo em conta todo o trabalho desenvolvido ao longo dos períodos de intervenção educativa, em que são identificadas as dimensões mais significativas da minha experiência em

contexto de creche e jardim de infância, e em que é feita referência ao impacto que estas tiveram no meu percurso formativo pessoal e académico,

1. CARACTERIZAÇÃO
REFLEXIVA DO CONTEXTO
SOCIOEDUCATIVO E DOS
SUJEITOS DA PPS II

| | " | | " |

1.1. “Em redor do JI, uma freguesia com muito para contar”.

Caraterização do meio envolvente

Com um olhar atento observei o que rodeava o contexto educativo no qual decorreu a Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), em valência de Jardim de Infância (JI), uma vez que as características sociais, económicas, físicas e culturais do meio envolvente a cada estabelecimento educativo fazem muitas vezes a diferença nos mesmos.

O contexto socioeducativo em que realizei a PPS II localizava-se numa das freguesias da Área Metropolitana de Lisboa. O estabelecimento educativo pertencia à rede pública e pertencia a um agrupamento TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (Despacho Normativo n.º 20/2012) - criado em 4 de julho de 2012, que resultou da agregação de cinco escolas da freguesia e, como tal, servia ainda uma população de dois bairros com características socioeconómicas e culturais que se diferenciavam da restante da freguesia (PEA, 2017/2020, p.4).

O JI estava situado num meio urbano com contextos diversificados, enriquecedores e impulsionadores do desenvolvimento cultural das crianças e ainda promotores de lazer e do brincar, tais como: bibliotecas, espaços verdes, parques infantis e locais de exposições e apresentação de diversos espetáculos. Sempre que desejado e programado, foi possível levar as crianças a estes locais, como é possível observar nos seguintes excertos que constam no meu Portefólio Individual (cf. Anexo A): “durante a PPS II tive a oportunidade de ir com as crianças ao jardim da escola secundária que se encontra junto ao JI, onde correram e brincaram pelo espaço verde e observaram os animais, as plantas e árvores ali existentes, tendo apanhado folhas das mesmas verificando a sua enorme diversidade”(cf. Anexo A, Nota de campo n.º 6, de 15 de outubro de 2019); “tive ainda oportunidade de sair com o grupo até ao palácio Baldaya, local em que vimos uma exposição, assistimos a uma história e as crianças desenvolveram uma atividade de expressão artística” (cf. Anexo A, Nota de campo n.º 16, de 5 de novembro de 2019); “existiu a oportunidade de irmos à Escola Superior de Educação, com o intuito de as crianças observarem brinquedos antigos que se encontram expostos e ainda puderam conhecer o espaço de uma sala de aula, e o interior da escola.”(3 de dezembro de 2019); e, ainda, “a freguesia organizou um mercado de Natal, ao qual fomos também com o grupo e no qual as crianças tiveram

contato com uma grande diversidade de artes.” (cf. Anexo A, Nota de campo n.º 34, de 12 de dezembro de 2019 ”

1.2. “Um olhar atento sobre o JI”. O contexto socioeducativo

Tal como referido anteriormente, o estabelecimento em que realizei a PPS II pertencia a um Agrupamento de Escolas (AE) que, segundo o PEA (2017/2020), tem como visão “ser um Agrupamento de escolas públicas de referência, oferecendo à comunidade um serviço educativo de qualidade, através da interação positiva e colaborativa de todos os agentes da comunidade educativa.” (p.12). Este AE assumia como missão “Diversificar a oferta educativa... Formar jovens responsáveis, resilientes e conscientes dos seus direitos e deveres no exercício da cidadania e pluralismo...Valorizar a solidariedade e o espírito de cooperação...Estimular a autonomia, a criatividade, a inovação, o gosto pelo conhecimento e o empreendedorismo [e, por fim] fomentar o desenvolvimento pessoal e profissional do Capital Humano do Agrupamento, promovendo uma cultura de atualização de saberes e partilha” (idem, p.13). Neste sentido, a formação das crianças e jovens que frequentavam este AE tinha como base a valorização da cidadania; respeito pela diferença; responsabilidade; autonomia; empenho; tolerância; solidariedade e excelência (*ibidem*). Na qualidade de estagiária, e considerando todo o período de observação, consulta de documentos e ação pedagógica, posso afirmar que todos estes pontos estavam presentes e foram trabalhados junto das crianças, prezando acima de tudo o seu bem-estar e desenvolvimento integral. São exemplos, a promoção de momentos de brincadeira, jogos e momentos de animação, tanto por parte da CAF como das diversas salas de atividades e respetivas equipas educativas, ao serem promovidos momentos de atividades conjuntas e de cooperação entre as diversas salas e ao serem estipuladas datas para saídas de índole cultural a diversos locais do interesse das crianças.

A sala em que realizei a PPS II, em JI, estava inserida num estabelecimento que, para além da valência de JI, contava ainda com a valência de 1.º, 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), terceiro ciclo vocacional e cursos de educação e formação de jovens (CEF). O edifício do JI estava dividido em dois pisos, estando o piso inferior destinado à valência do JI e o superior à do primeiro ciclo do ensino básico, contando com espaços comuns às duas valências tais como o ginásio e o refeitório.

O JI contava com quatro salas ao longo de um corredor e duas instalações sanitárias para uso das crianças (uma para cada duas salas). À frente da porta de cada sala existia uma porta de vidro que dava acesso ao espaço exterior (recreio).

Cada sala do JI tinha a sua equipa educativa, sendo cada uma composta por uma educadora e uma assistente operacional. No caso das salas com crianças com necessidades específicas (NE), referenciadas à Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), ao abrigo do decreto-lei 54/2018, a equipa educativa contava com mais uma assistente operacional de forma a apoiar mais individualmente essas mesmas crianças.

1.3. “A equipa do JI”. Conhecer a equipa educativa

A equipa educativa do JI era constituída por profissionais do sexo feminino que mantinham, a partir da observação realizada, uma relação de cooperação, colaboração, respeito, partilha e comunicação. Neste sentido, existia a preocupação e a finalidade de garantir o bom funcionamento do JI e a felicidade e bem-estar das crianças que o frequentavam. O conceito de bem-estar em educação de infância prende-se na maioria das vezes com as questões das relações ou do ambiente educativo. Neste trabalho, no entanto, optei pelo modelo teórico desenvolvido por Ferreira e Sarmiento (2008):

O conceito de bem-estar infantil coloca-se numa perspectiva de cidadania para a infância, o que exige a consideração de indicadores capazes de dar conta de: i) bem-estar económico e social; ii) bem-estar físico e psicológico; iii) bem-estar íntimo (no quadro das relações familiares, entre pares e intergeracionais); iv) bem-estar institucional (no interior das escolas, instituições de acolhimento, ateliês de tempos livres, etc.); v) bem-estar nos domínios do simbólico: (usufruto de tempos livres, acesso e efeitos das programações televisivas, efeitos da indústria cultural; tolerância religiosa); vi) bem-estar no espaço urbano (condições de institucionalização usufruto e mobilidade no espaço urbano; equipamento e mobiliário urbano e planeamento urbanístico); vii) bem-estar ambiental e usufruto do espaço natural; viii) bem-estar político (auscultação da opinião das crianças na tomada da decisão política em áreas do seu interesse; políticas para a infância e seus efeitos). (p. 73)

Tal como supracitado, em cada sala estavam presentes duas profissionais que mantinham um ambiente de cooperação entre si, sendo elas uma educadora e uma assistente operacional, à exceção das salas que contavam com mais uma assistente operacional (rotativa) por terem crianças com necessidades específicas, dec-lei 54/2018 e, por esse motivo, necessitarem de um apoio individualizado. Existiam, portanto, quatro educadoras e cinco assistentes operacionais, sendo uma das educadoras a coordenadora do JI.

1.3.1. “A equipa da sala 3”. Conhecer a equipa de sala

Realizei a PPS II na sala 3, com uma equipa educativa constituída por uma educadora de infância e por uma assistente operacional. Estas duas profissionais apesar de terem funções distintas, mantinham uma relação de respeito baseada na comunicação e capacidade de entreajuda e cooperação transparecendo um clima de cumplicidade entre as duas, sempre com a finalidade de proporcionar um ambiente de bem-estar e desenvolvimento às crianças do grupo, tanto dentro, como fora da sala de atividades, tal como se pode verificar nos seguintes excertos:

“No refeitório, a assistente operacional tem uma folha com um esboço da mesa do refeitório e lugares. Explicam-me que devido ao comportamento do grupo tiveram de solucionar em conjunto uma estratégia para evitar perturbações durante a refeição. Desta forma, chamam as crianças, uma de cada vez, e estas sentam-se de acordo com os lugares definidos na folha.” (cf. Anexo A, Nota de campo nº 1, de 7 de outubro de 2019);

“A assistente operacional vem ter comigo e conta-me algumas características do grupo, juntando-se a nós a educadora Catarina.” (cf. Anexo A, Nota de campo nº 1, de 7 de outubro de 2019);

“De seguida, a educadora Catarina em conjunto com a auxiliar Vânia, mostraram às crianças cortinados que iriam ser colocados nas janelas da sala perguntando às crianças se gostavam de decorá-los, uma vez que são feitos de um tecido simples e sem decorações.” (cf. Anexo A, nota de campo nº 3, de 9 de outubro de 2019)

A educadora cooperante cuja prática educativa se baseia nos princípios democráticos, éticos, de participação e cooperação do MEM, privilegiava sempre as

individualidades, interesses e necessidades de cada criança, considerando-a como ser individual, democrático e ativo, com necessidades e interesses e encarando-a como sujeito e agente do seu próprio processo de aprendizagem. A assistente operacional partilha também desta visão. Os discursos e a ação quotidiana permitem-me afirmar que naquele contexto:

a criança é [...] encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas. [...] demonstra[ndo] ser capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem com o apoio do adulto, [e ser] autora de si própria com a ajuda dos outros. (Vasconcelos, 2011, p.18)

1.4. “As famílias das crianças da sala 3”. Conhecer as famílias para uma ação contextualizada

A presente caracterização das famílias do grupo de crianças tem por base as informações recolhidas através da leitura e análise do Projeto Curricular de Grupo (PCG), mais concretamente do ponto referente à caracterização das famílias do grupo. “Considerando o agregado de pessoas com quem as crianças que frequentam o JI ... vivem e que tutelam a sua educação, sobressai como traço unitário que todas elas vivem com os seus pais. (Ferreira, 2004, p.68). Doze das famílias das crianças da sala são monoparentais e treze são nucleares. A grande maioria dos pais/mães está empregada e apresenta habilitações literárias superiores ao terceiro ciclo do ensino básico, tal como se pode verificar nas Tabelas 1 e 2.

Tabela 1*Profissão dos pais*

Profissão dos pais	Pais	Mães
Técnicos superiores	5	8
Quadros intermédios	4	4
Técnico-profissionais	1	1
Indústria e Serviços	11	7
Desempregado	0	5
Desconhecida	4	0

Nota. Retirado do PCG

Tabela 2*Habilitações literárias dos pais*

Habilitações literárias dos pais	Pais	Mães
Desconhecidas	3	4
1.º ciclo [4.º ano] ou menos	0	0
2.º ciclo [6.º ano]	1	2
3.º ciclo [9.º ano]	7	5
Secundário [12.º ano]	7	5
Bacharelato	0	1
Licenciatura	5	5
Mestrado / doutoramento	2	3

Nota. Retirado do PCG

Estas famílias colaboraram nos diversos projetos que desenvolvemos na sala de atividades (Projeto das andorinhas e Projeto “Quero ir brincar! Quem brinca?”¹). Estes projetos foram desenvolvidos tendo por base os interesses, curiosidades e necessidades das crianças com o objetivo de responder a todas as suas questões. No projeto que desenvolvi com as crianças sobre “Quem brinca?”, as famílias participaram ao responder a entrevistas sobre o tema do projeto; ao enviarem pelas crianças, brinquedos com os quais brincavam, para a realização de uma exposição de brinquedos

¹ Este projeto surgiu a partir da conceção de uma das crianças do grupo sobre o brincar em adulto: “A professora Catarina entra na sala e após uns minutos interage com a Íris perguntando-lhe se eu brinco com os/as meninos/as da sala e a Íris responde que não. Ficamos todas as adultas admiradas com a resposta e a professora Catarina pergunta o que é que eu faço com elas, ao que a Íris responde que “eu não brinco, só faço os trabalhos e as atividades com eles”. Na visão dela, provavelmente estaria a tentar proteger-me porque “brincar seria algo que um adulto não deveria fazer, o adulto trabalha e faz atividades, não brinca”. A Íris considerou o brincar algo “mau” que eu não devia fazer com as crianças ou que a professora Catarina não deveria saber que eu fazia. (Nota de campo n.º10). Durante este projeto foram desenvolvidas atividades indo ao encontro dos interesses e curiosidades das crianças. (cf. Anexo G) Este projeto terminou no fim do meu período de intervenção.

antigos, e ao virem até ao JI partilhar as suas habilidades e brincadeiras, como por exemplo, a mãe do Liam que veio ensinar as crianças a saltar à corda e a dançar ao mesmo tempo.

1.5. “Somos 25 crianças, um grupo desafiante. Todas diferentes e surpreendentes.”. As crianças da sala 3.

O grupo com o qual desenvolvi a PPS II era um grupo heterogéneo em idades e sexo, tendo em conta que é composto por vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, constituído por quinze meninos e dez meninas, sendo a maioria de nacionalidade portuguesa, três crianças eram de outras nacionalidades (brasileira e venezuelana).

No que diz respeito ao percurso institucional, dez crianças do grupo já tinham frequentado a sala de JI no passado ano letivo e, por isso, a educadora já as acompanhava há um ano. Outras treze crianças vinham de creches e outros JI's e apenas duas crianças vinham de amas/avós/casa. O período de adaptação das restantes crianças às rotinas foi relativamente rápido. Contudo, o grupo no geral foi bastante *desafiante*. Apesar de dez crianças já estarem habituadas aos ritmos, rotinas, estratégias e metodologias utilizados na sala, a presença de novas crianças com dificuldade em cumprir as regras da sala, provocadoras e atrevidas, que experimentavam os meus limites, os da educadora e da assistente operacional, acabou por, inevitavelmente influenciar as primeiras.

Foi um grupo muito *desafiante* do início ao fim da PPS II, que colocou à prova todas as minhas aprendizagens anteriores e me fez refletir inúmeras vezes sobre a minha prática e o que nela poderia melhorar para que as crianças melhorassem também. Apesar de existirem crianças *mais calmas e atentas*, estas acabavam por ser influenciadas pelas restantes que, na maioria das vezes, se encontravam distraídas. Rubin et al. (2006) diz-nos que a interação entre pares corresponde às trocas sociais entre duas crianças, nas quais as ações dos participantes são interdependentes e o comportamento de cada um é simultaneamente uma resposta e um estímulo relativamente ao comportamento de outro. Neste sentido, como as crianças que integraram o grupo este ano apresentavam dificuldades na gestão comportamental, o grande grupo acabou por ser afetado e influenciado. Algumas crianças tinham necessidade de ter um apoio mais individualizado e uma atenção especial.

“Notei que algumas crianças como o S., a B., a A., o M., o D. e o Ad. tinham alguma dificuldade a recortar com a tesoura, não tendo ainda desenvolvida a capacidade óculo-manual.” (cf. Anexo A, Nota de campo n.º 31, de 9 de dezembro de 2019)

“O Ad. fica parado quase junto à porta sem se mexer, segurando a corda, apenas observando os pares ... Reparo que o Ad. ainda está parado junto a um dos equipamentos do recreio, vou ter com ele e mostro-lhe como podemos brincar com a corda segurando apenas numa ponta deixando a outra cair no chão e agitando a mesma de forma aparecer uma serpentina imitando o movimento de uma cobra. O Ad. esboçou um sorriso e quando lhe dei a corda novamente, quis experimentar.” (cf. Anexo A, Nota de campo n.º 33, de 11 de dezembro de 2019)

“Reparo que o Ad. se deita, aparentando não ter muito tempo de concentração.” (cf. Anexo A, Nota de campo n.º 1, de 7 de outubro de 2019)

“O Ad. mexia-se muito, mostrando não estar *focado* ou *interessado* na história, mas sim nas folhas que estavam expostas na parede ao seu lado.” (cf. Anexo A, Nota de campo n.º 15, de 4 de novembro de 2019)

Era um grupo *com muita energia*. Esta frase não será muito diferente de outras escritas pelas minhas colegas de curso. Mas efetivamente, as características do grupo foram desafiantes para uma aprendiz da profissão.

No que respeita às áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016), as crianças do grupo, globalmente, revelaram *muito entusiasmado* pela área da Expressão e Comunicação, principalmente pelos domínios da Educação Física e da Educação Artística. A nível motor, todo o grupo, no geral, apresentou-se desenvolvido e mostrou interesse em aprender e fazer mais. Para além das sessões elaboradas por mim e pela educadora cooperante, o grupo tinha também sessões de Educação Física, no âmbito do projeto Brincar ao Desporto dinamizadas por dois professores.

Relativamente à Área da Formação Pessoal e Social, este grupo ainda apresentou bastantes dificuldades em ouvir e respeitar o outro, e acima de tudo as crianças tinham uma grande dificuldade em saber estar/viver em grupo, tendo sido uma área na qual nos focámos, enquanto equipa educativa, no sentido de conseguirmos dar resposta às necessidades das crianças e melhorar a relação existente entre o grupo.

Ainda nesta área, mas agora respeitante à autonomia das crianças, estas recorriam regularmente às adultas para a resolução de problemas, sobretudo, na resolução de conflitos entre os pares. Contudo, não recorriam às adultas da sala para mais nenhuma situação, conseguindo arrumar tudo sozinhas e decidir para qual área desejavam ir.

As crianças deste grupo eram sedentas de brincadeira e constantemente perguntavam “quando é que podemos ir brincar?” ou “já posso ir brincar?” quando desenvolvíamos algumas atividades que se prolongavam e excediam o seu tempo de concentração. O brincar foi um dos aspetos mais desenvolvidos e falados com as crianças ao longo do período da PPS II.

Ainda dentro da área da Formação Pessoal e Social, falta referir que algumas crianças apresentavam dificuldades relativamente ao sentido de responsabilidade, tendo em conta que se esqueciam das tarefas que escolhiam desempenhar ao longo da semana. “A educadora recorda ainda as tarefas que existem e quem é responsável por cada uma delas, tendo em conta que a maioria das crianças não se recordava das mesmas.” (cf. Anexo A, Nota de campo n.º 1, de 7 de outubro de 2019)

A nível da linguagem oral e abordagem à escrita, muitas crianças *mostravam interesse* no momento da manhã por comunicar e mostrar algo que tinham trazido de casa ou algo que tinham para contar. As crianças mais velhas *já mostravam interesse* por escrever e copiar palavras. Quase todas as crianças sabiam escrever o seu nome, apenas as mais novas tinham alguma dificuldade em fazê-lo e desenhavam rabiscos, que para elas representavam letras. Através de jogos que fizemos de forma a desenvolver a consciência fonológica, notei que as crianças gostavam e mostravam também interesse em dizer palavras cada vez com mais sílabas e com estruturas mais complexas. No geral, o grupo demonstrou *satisfação* nos momentos de audição histórias, mostrando-se *atento* e respondendo às questões que tanto eu como a educadora colocávamos no final. Algumas crianças viam os livros autonomamente na área da biblioteca e liam-nos a partir das ilustrações ou do que se recordavam de ter ouvido em leituras realizadas pelas adultas da sala.

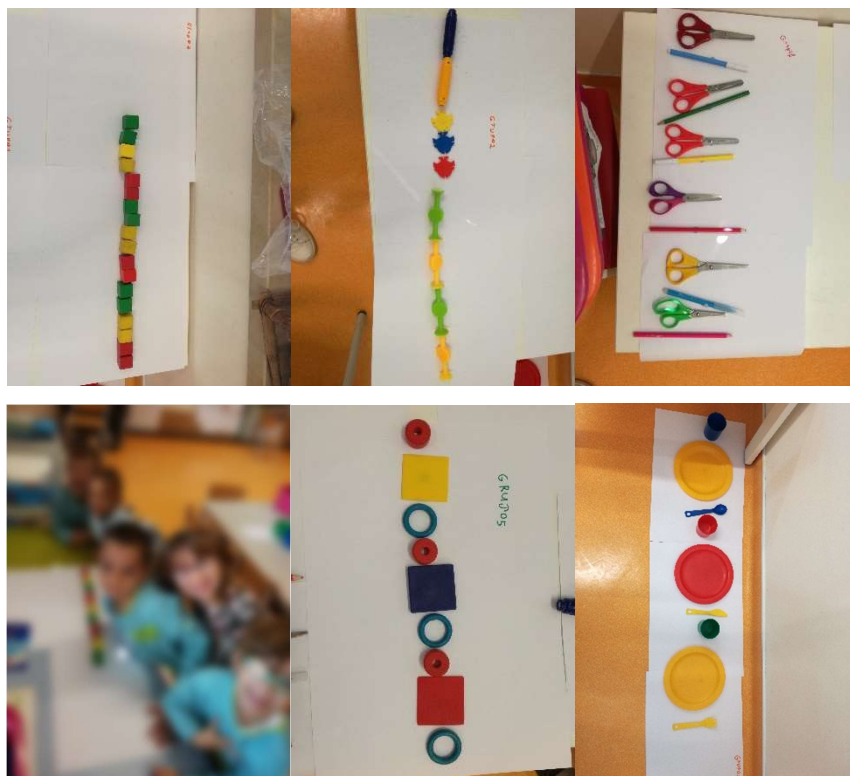
No que respeita ao domínio da Matemática, algumas crianças mais velhas manifestaram interesse por jogos que estimulavam o raciocínio lógico-matemático. “Notei que o M. apresenta um raciocínio lógico-matemático superior ao do restante grupo. O P. utilizou um gráfico de barras para organizar a informação do quadro do tempo, demonstrando assim conhecimentos sobre este tipo de gráficos quando fez a comunicação ao grupo.” (cf. Anexo A, Nota de campo n.º 8, de 18 de outubro de 2019)

Durante a PPS II, fiz também atividades sobre os padrões, que eram do seu interesse, tendo procurado na sala, em edifícios, paredes e outros locais possíveis padrões do nosso dia-a-dia, e posteriormente feito um livro dos padrões com um pequeno grupo que se mostrou mais interessado, de que o seguinte excerto dá conta:

“Preparei uma atividade de realização de padrões utilizando os materiais existentes nas diversas áreas na sala ... dei início ao tema dos padrões, explicando que tinha preparado uma atividade *gira* sobre os padrões, para as crianças que quisessem fazer... Todos os grupos fizeram padrões diferentes. Durante a atividade existiram dúvidas comuns a alguns grupos tais como: “mas um padrão não é só com cores?” e “podemos fazer um padrão com estes objetos todos?”, às quais eu respondi *com agrado e contente* por perceber que pensavam sobre o tema e reparavam nos recursos existentes.” (cf. Anexo A, Nota de campo n.º 10, de 22 de outubro de 2019)

Figura 1

Atividade sobre padrões na sala de atividades



Relativamente à área do Conhecimento do Mundo, a maioria das crianças tinham um interesse especial por animais e pela natureza. Contudo, o St. era a criança que mais falava sobre os mesmos e trazia quase todos os dias um livro ou algo para mostrar sobre animais.

Quando regressámos à sala reparei que o Santiago [4 anos] já tinha feito as marcações nas páginas, do livro que tinha trazido, que achou adequadas ao projeto dos pássaros. Fui ter com ele e perguntei se podia ver o livro que ele tinha trazido questionando-o sobre o porquê de ter marcado aquelas páginas com post-its. Ao que me foi respondendo:

S – Porque voa. (...) Porque tem penas. (...) Porque é um ninho diferente. (...) Porque são aves. (cf. Anexo A, Nota de campo nº 2, de 8 de outubro de 2019)

Para terminar, este grupo apresentava diversas potencialidades, algumas delas já referidas anteriormente. Por isso, resta-me salientar que a nível de entreajuda e cooperação entre pares, as crianças mais velhas procuravam e tomavam a iniciativa de ajudar as mais novas sempre que precisavam, sendo sempre bem recebidas pelas mesmas.

Foi sem dúvida, o grupo mais desafiante com que lidei até hoje, mas ao mesmo tempo o que me fez crescer mais, pessoal e profissionalmente.

Realizei ainda a avaliação aprofundada de uma criança (V.), elaborando um Portefólio da Criança (cf. Anexo B), no qual elaborei a identificação e descrição dos comportamentos/atitudes em situações iniciadas pela criança, de interação com materiais, interação com outras crianças e interação com a(s) adulta(s). O portefólio é definido “como uma colecção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança” (Shores & Grace, 2001, p. 43).

O meu objetivo junto do V. foi, para além de lhe proporcionar bem-estar e criar uma relação de afetividade e confiança, registar ao longo deste portefólio o seu desenvolvimento, as suas aprendizagens e sobretudo as suas conquistas durante os quatro meses que permaneci no estabelecimento educativo. Desta forma, elaborei em conjunto com o V., um portefólio individual, através da compilação organizada e intencional de evidências que documentassem o desenvolvimento e aprendizagem do

mesmo ao longo da minha prática profissional em contexto de JI. A realização do portefólio consistiu na compilação de registos escritos e fotográficos, observações diretas e conversas informais realizadas com a criança, educadora e família que me permitiram compreender a evolução do desenvolvimento e aprendizagem do V., em diferentes domínios, ao longo dos quatro meses que tive a oportunidade de o acompanhar, tendo-me focado nas áreas de conteúdo presentes nas OCEPE, e respetivos domínios.

Este portefólio contou ainda com a participação da família do V., que contribuíram com algumas fotografias e comentários sobre o mesmo, e permitiu-me, quer a mim, quer à educadora, quer à família do V. e ao V. observar, registar e analisar as suas conquistas.

1.6. “O que existe na sala?”. O ambiente educativo da sala 3

A sala estava organizada por diversas áreas, sendo estas a área da biblioteca, da escrita, da matemática, das ciências, do computador, da plástica, das construções, do faz de conta, da pintura e dos jogos. As áreas eram amplas o que permitia que as crianças tivessem espaço para brincar e estar.

Um ambiente bem organizado, onde os objetos estimulantes estão acessíveis e onde há uma variedade de escolhas e desafios visuais, tácteis e motores que chamam a atenção da criança, encoraja a curiosidade, a exploração, e permite que cada criança estabeleça uma relação com o mundo ao seu próprio ritmo. (Ramos, 2012, pp. 32-33).

Sempre que as crianças iam para uma área tinham de colocar uma bola no quadro que se encontrava na parede, para as restantes crianças do grupo saberem que já lá estava uma criança (ou mais), e todas as áreas estavam limitadas a um número de crianças.

É importante que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado. É importante que as próprias crianças participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. O conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades, é também condição de autonomia da criança e do grupo. (Filgueiras, 2010, p.61)

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| | " | | " |

2.1. Intenções para a ação

2.1.1. Intenções para a ação com as crianças

Baseada no que considero ser necessário e essencial para uma boa prática pedagógica, defini as minhas intenções para a ação com as crianças. A primeira que apresento é a que se relaciona com o **valorizar as crianças**, que desde o primeiro dia de estágio notei ser uma das principais estratégias diárias da equipa educativa de sala, reconhecendo-as como seres de direitos, únicos e individuais, ativos, curiosos, participativos e agentes do seu próprio processo de aprendizagem, respeitando-as a si e aos seus interesses e tendo sempre em conta as suas fragilidades e potencialidades. Desta forma e tal como afirmam Tomás e Fernandes (2013), considero importante ver a criança como

sujeito activo de direitos, com voz e acção política e social ... um indivíduo, um sujeito, que deve ser entendido a partir de uma complexidade de indicadores que não se esgotam no ofício de aluno ... um actor social, activo no exercício concreto da acção social e, por isso mesmo, também na construção da sua identidade pessoal, social e política. (pp. 201-216)

Foi também minha intenção **estabelecer uma relação de afeto, confiança, respeito e segurança com as crianças**, uma vez que o que mais importa é o bem-estar físico e mental das mesmas e que é a partir destes aspetos que se criam e desenvolvem as relações. Segundo Sousa (2013), as palavras mais apontadas para traduzir a afetividade na relação pedagógica foram: a compreensão, o carinho, o respeito, a confiança, a atenção e o afeto. Considerei, portanto, essencial promover primeiramente interações com base no apoio, carinho e afeto, visto que as relações emocionais afetivas são a base do desenvolvimento intelectual e social das crianças.

Os/as educadores/as interagem com bebés e crianças pequenas de uma maneira muito física, sabendo que segurar, tocar, abraçar, fazer festas, baloiçar, cantar, falar suavemente e estar ao alcance do olhar e da mão é fundamental para crianças muito pequenas, que experimentam tudo e todos de um modo sensorial e ativo. (Post & Hohmann, 2011, p.69)

É importante voltar a referir que a criança é um ser individual, democrático e ativo, com necessidades e interesses. Deve, por isso, ser encarada como sujeito e agente do seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, foi ainda minha intenção **promover autonomia das crianças** em todas as atividades e tarefas propostas e nas que faziam parte da sua rotina. Deste modo, “ao esperarem que as crianças ... façam sozinhas permitem-lhes que pensem e que ponham em prática formas de resolver os problemas que encontram no dia-a-dia.” (Post & Hohmann, 2011, p. 50). Esta foi também uma das maiores intenções da equipa educativa de sala e que considero ser bastante importante para o desenvolvimento da criança e para o seu processo de aprendizagem.

a autonomia é o agir por si, seja através da criação de regras próprias, seja pela existência de uma área de escolhas pessoal, e é igualmente a capacidade de o fazer, é o utilizar ferramentas para o fazer. É uma liberdade de acção e escolha limitada, dependente da vontade própria e restringida pelo que rodeia a criança. É igualmente um processo que se vai estabelecendo entre a liberdade individual e os constrangimentos exteriores. (Silva, 2009, pp. 2-3).

Para além disso, pretendi **proporcionar atividades e momentos ricos e significativos, adaptados e adequados às crianças enquanto grupo e às suas necessidades e interesses gerais e individuais, e aprendizagens que as levem a desenvolver competências nas três áreas de conteúdo das OCEPE** (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Os pontos fortes e os interesses das crianças ... proporcionam aos adultos linhas orientadoras positivas a seguir nas interações adulto-criança. Através das suas ações, as crianças dão pistas aos educadores para que estes saibam que *Olha! Isto sou eu. Isto é o que eu gosto de fazer neste momento.* (Post & Hohmann, 2011, p.83).

De forma a promover equidade nos processos educativos, tentei desenvolver uma atitude de diferenciação pedagógica, uma vez que cada criança tem as suas características e dificuldades particulares e estas devem ser tomadas em atenção aquando da prática educativa. Para tal, o/a educador/a tem o papel de proporcionar, a todas as crianças, um espaço em que todas se sintam confortáveis, e com

oportunidades de exploração, desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que estas têm uma grande necessidade de ter novas experiências, como defende o Conselho Nacional de Educação (2009). Além disso, segundo este órgão consultivo do governo, o/a educador/a também tem de criar atividades que possam ser adaptadas a cada criança, para que todas vejam os seus interesses valorizados e as dificuldades ultrapassadas, com o apoio do/a educador/a ou dos pares, quando necessário.

Para concluir, pretendi **promover momentos de brincadeira**, tendo em conta as necessidades verbalizadas frequentemente pelas crianças e considerando que também a educadora defendia a brincadeira como sendo um direito das crianças,

pela defesa e revalorização de práticas pedagógicas em que as crianças e seus mundos de vida assumem centralidade, em que o brincar, como direito e expressão cultural infantil, é reconhecido como contexto de aprendizagens informais holísticas, essenciais à sua formação pessoal, social, cultural, ética e de práticas de participação essenciais à construção e vivências da cidadania” (Tomás & Ferreira, 2019, p. 5).

2.1.2. Intenções para a ação com as famílias

Junto das famílias pretendi **criar relações de segurança e respeito**, conversando com os elementos da família de manhã quando deixavam as crianças no JI, procurando valorizar o seu papel enquanto família e as suas crianças, indo ao encontro dos seus interesses, olhando para as situações partindo da sua perspetiva, ouvindo-as atentamente e respeitosamente e, por fim, colocando questões que surgissem e respondendo às questões que me pudessem colocar com transparência e cuidado nas interações, ainda que reconhecendo o quão difícil é o processo:

quase todas as famílias se preocupam com a educação das crianças, desejam o seu sucesso escolar e estão ansiosas por obterem mais e melhor informação da escola de modo a poderem colaborar com esta; ... quase todos os professores e os administradores desejam envolver as famílias, mas a maioria não sabe como o fazer de modo produtivo e por isso recebem experimentar; ... quase todos os alunos desejam que as respectivas famílias sejam parceiros mais informados sobre as actividades escolares e estão desejosos de assumir um papel mais activo na promoção da comunicação

entre a escola e a família, embora necessitem de mais informação e orientação sobre o modo como assumir esse papel.” (Epstein, 1997, citada por Sá, 2004, pp. 111-112)

Foi, por isso, minha intenção envolver as famílias na atividade educativa, deixando-as a par das atividades e projeto que realizei com as crianças.

2.1.3. Intenções para a ação com a equipa educativa

No que respeita às minhas intenções para com a equipa educativa, considerei de extrema importância cooperar com a mesma na realização das atividades das crianças, fossem elas parte da rotina ou atividades propostas pela equipa. Como tal, foi minha intenção integrar-me e **cooperar com a equipa educativa**, não apenas da sala em que realizei a PPS II, mas também do estabelecimento educativo, no seu geral, de forma a estabelecer relações de respeito, entreaajuda e cooperação. “O trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.130)

Para além disso desejei ainda **partilhar experiências e conhecimentos, numa perspetiva de aprendizagem contínua**, junto dos diversos elementos da equipa. Seguindo esta ideia, Likert (citado por Hohmann & Weikart, 2011, p.132) afirma que “as competências importantes não estão contidas num indivíduo particular, mas são facilmente partilhadas e melhoradas num contexto cooperante.” (p. 132).

2.2. Explicitação do processo de intervenção da PPS em JI

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”
(Paulo Freire)

Repensando a PPS II, é essencial refletir sobre aquele que foi um dos períodos de maior aprendizagem ao longo da minha formação enquanto futura educadora. Só desta forma me é possível fazer uma autoavaliação do processo pelo qual passei nesta que foi a minha segunda prática profissional pedagógica.

Considero que o momento de autoavaliação tem sem dúvida uma grande importância, uma vez que, é nele que espelho todo o meu percurso realizado nos últimos quatro meses de intervenção, repleto de desafios, seguranças e inseguranças,

dificuldades e potencialidades, alegrias e frustrações. O meu entendimento de autoavaliação vai ao encontro da ideia de Serafino (2010) que considera a autoavaliação um aspeto central na regulação do processo educativo. Como tal, ao longo de toda a PPS II, fui autoavaliando a minha ação pedagógica, de forma a que existisse uma “antecipação das operações a realizar para que determinada aprendizagem se verifica[sse], identificação dos erros de percurso cometido e procura de soluções alternativas” (Barbosa & Alaiz, 1994, citado por Costa, 2009, p.12).

Neste sentido abordarei neste ponto todos os aspetos relacionados com a PPS II, o que fiz e para que fiz, todas as aprendizagens realizadas ao longo deste período, todas as dificuldades e receios superados, bem como as alterações realizadas na minha prática pedagógica, como se poderá ver adiante.

No âmbito da relação e da ação educativa, o/a educador/a de infância deve, segundo o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, “relacionar-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto) e estas foram as principais intenções que senti concretizadas, apesar de por vezes o grupo de crianças ser bastante desafiante. Este grupo de crianças obrigou-me a alterar a minha postura, que no início era muito facilitadora e pouco assertiva, tendo adotado, após algumas conversas informais com a educadora e auxiliar, uma postura mais afirmativa e assertiva nunca perdendo o lado afetivo, transmitindo-lhes segurança em todos os momentos. De início tive receio que ao alterar a minha postura houvesse um afastamento por parte das crianças, mas pelo contrário senti que passaram a respeitar-me mais, como se pode constatar no seguinte excerto:

“Algumas crianças já me perguntavam se podiam ir à casa de banho, se podiam ir deitar o pacote do leite ao lixo, se podiam ir buscar a fruta à mochila, se podiam ir buscar a maçã ao cesto. Estas perguntas podem parecer insignificantes, mas para mim são sinónimo de respeito e prova de que me veem como adulta que está ali para elas.” (cf. Anexo A, Reflexão da 1ª semana de Prática Profissional Supervisionada II)

Como já referi anteriormente, a falta de experiência foi um ponto muito importante durante a minha intervenção, e uma vez que a educadora me deu a oportunidade de ficar à frente do grupo permanentemente, desde a segunda semana de

PPS II, nem sempre soube o que fazer, apresentando alguma dificuldade em pensar estratégias e em pensar e planejar propostas para realizar com as crianças. Durante as atividades e momentos que propunha também me focava bastante na concretização da planificação, deixando que o nervosismo se sobrepusesse ao que muitas vezes as crianças me pediam. Contudo, como já referido, com a ajuda da educadora e da auxiliar e ao ouvir as palavras da professora orientadora, fui compreendendo que era preciso ser eu mesma, aproveitar e divertir-me com as crianças, cantando, rindo e brincando com elas. Levo esta aprendizagem para o resto do meu percurso profissional, por que é sem dúvida o mais importante na nossa prática pedagógica com as crianças.

Neste sentido, saliento como aprendizagens a relação que me foi possível estabelecer com as crianças, com a equipa educativa do estabelecimento, mas em especial com a de sala, com quem naturalmente partilhei maior parte das experiências e que sempre se mostrou disponível a apoiar-me. A facilidade com que estabeleço relações de afetividade, respeito, confiança e proximidade com as crianças é algo que me é intrínseco e que faz de mim uma pessoa muito feliz.

Dei bastante relevância à área de Expressão e Comunicação, mais especificamente aos domínios da Educação Física e da Educação Artística, por serem de maior interesse do grupo, tendo sido também nelas que me foquei e guiei ao longo de toda a PPS II. Neste sentido estabeleci, junto da educadora, um dia da semana para um momento de expressão motora, que foi realizado todas as terças feiras ao longo dos quatro meses de intervenção. Esta decisão foi ao encontro das necessidades do grupo, que nos pedia diariamente atividades de desenvolvimento motor por ser um grupo muito ativo e dinâmico.

Ao longo da minha prática procurei sempre proporcionar às crianças momentos e aprendizagens diversificadas e desafiantes, promovendo a sua autonomia em todas as tarefas que eram realizadas, indo ao encontro da prática da equipa educativa de sala.

Esta equipa, tal como já supracitado, partilhou comigo experiências e conhecimentos que jamais esquecerei e que me serão bastante úteis ao longo de todo o meu percurso enquanto educadora. Houve uma troca de saberes e uma construção de conhecimentos contínua desde o início até à conclusão da PPS II.

No que respeita à relação com as famílias tenho noção de que todas as famílias me aceitaram bem desde o início e compreenderam que estava ali para brincar e aprender com as suas crianças dando-lhes o melhor que há em mim. No entanto, inicialmente não criei relações fortes com as mesmas, tendo sido até bastante escassas

devido ao facto de a maioria das crianças chegar ao JI bastante cedo e ser acolhida na sala da CAF (componente de apoio à família). Contudo, com o avançar do tempo fui começando a falar mais com algumas famílias que deixavam as crianças já na sala de atividades, a receber as crianças à sua chegada à sala, a partilhar momentos vividos no JI e a ouvir momentos passados em casa, a valorizar as crianças e as suas ações, a convidar as famílias a participar com o seu testemunho em algumas atividades e a observar outras que havia realizado com as crianças. Mas acima de tudo nunca me esqueci de, sempre que possível, valorizar as famílias e o papel fulcral que estas têm na educação e no desenvolvimento das crianças. Desta forma consegui aproximar-me um pouco mais das famílias e ganhar a sua confiança.

Falando agora das reflexões semanais (cf. Anexo A) que elaborei ao longo de toda a PPS II, considero que estas me foram bastante úteis, uma vez que faziam pensar e refletir sobre tudo o que tinha acontecido durante cada semana e tentar procurar estratégias para melhorar a minha prática, contribuindo para a construção da minha identidade profissional.

Para concluir, penso que existiram tanto pontos positivos como negativos ao longo da minha prática, mas todos eles serviram e servirão de exemplo e de aprendizagem para o meu futuro enquanto educadora de infância. Através do que vivenciei pude compreender o quão importante é criar e manter relações com todos os intervenientes da educação das crianças, criar rotinas, construir e planear de acordo com as necessidades e interesses individuais e coletivos das mesmas, valorizando e elevando sempre os seus direitos.

2.3. Avaliação: como avaliei a concretização das intenções

Concluída a PPS II, é agora altura de verificar e avaliar se cumpri e concretizei as intencionalidades que tinha para com a equipa educativa, as crianças e as famílias, atores essenciais na educação das crianças e no seu desenvolvimento.

Relativamente à equipa educativa, considero que durante toda a minha intervenção me mostrei disposta a ajudar, apoiar e cooperar tanto com a equipa educativa de sala como com a restante equipa alargada, adotando uma postura de disponibilidade e interesse para trabalhar em equipa, cooperando proactivamente nas propostas pedagógicas, partilhando conhecimentos e trocando experiências. Como tal, penso que as duas intenções que tinha para com a equipa foram satisfeitas.

No que respeita às intencionalidades para com as famílias, considero que, tal como referido anteriormente, a primeira intenção (**criar relações de segurança e respeito**) foi pouco concretizada desde o início da PPS II, tendo apenas começado a existir uma relação de maior proximidade quase no final da minha intervenção, quando comecei a conversar mais com alguns elementos de algumas famílias de manhã quando deixavam as crianças na sala de atividades, a procurar valorizar as suas crianças e o seu papel enquanto família, a colocar-lhes questões que surgiam e a responder às questões que me colocavam com transparência e humildade. Esta foi a intencionalidade que mais me desafiou, e que considero ser um ponto que ainda preciso de melhorar, apesar de ter existido uma evolução.

Contudo penso que sempre houve da parte das famílias uma certa confiança em mim, apesar de não me conhecerem *bem* e de não existir uma relação de proximidade, porque muitas vezes dirigiam-se a mim dizendo-me que as crianças falavam bastante de mim em casa e dos momentos que lhes proporcionava, e outras presenciavam o momento da minha chegada em que as crianças corriam para me abraçar chamando o meu nome. Nunca fui mal recebida por nenhuma família, pelo contrário, fui sempre acolhida com sorrisos e boa disposição. Apesar disso a minha personalidade não me permitiu ter o à-vontade para me aproximar previamente.

Fiz questão de ir deixando as famílias a par das atividades que realizei com as crianças e dos momentos que eram demonstrativos das suas capacidades, de forma a valorizar as crianças e a dar a conhecer todos os momentos que tínhamos em conjunto. Para tal, fui expondo as produções, as imagens e fotografias de atividades realizadas no painel do projeto dentro da sala e fui tendo, por vezes, conversas informais de forma a superar a minha dificuldade de comunicação.

Para além disso, fiz questão de convidar as famílias a participar em algumas atividades realizadas, envolvendo-as, deste modo, na atividade educativa. Todas as famílias responderam a Entrevistas elaborados pelas crianças, muitas aceitaram trazer brinquedos antigos participando, deste modo, no projeto desenvolvido, outras famílias vieram ao JI dar sessões de dança também no âmbito do projeto e para além disso praticamente todas as famílias estiveram presentes no momento de divulgação do mesmo, mostrando-se famílias presentes e interessadas na vida “escolar” das suas crianças.

No que concerne às minhas intencionalidades para com as crianças, considero que estas foram as mais bem conseguidas, visto que desde o primeiro momento em

que entrei na sala 3 primei a **valorização das crianças**, uma vez que é também uma das principais estratégias da equipa educativa de sala, vendo-as como seres de direitos, únicos e individuais, ativos, curiosos, participativos e agentes do seu próprio processo de aprendizagem, respeitando-as a si e aos seus interesses e tendo sempre em conta as suas fragilidades e potencialidades, como supracitado. Esta foi sem dúvida a intencionalidade que melhor cumpri e dei a conhecer tanto à equipa como às famílias.

Relativamente a **estabelecer uma relação de afeto, confiança, respeito e segurança com as crianças**, penso que o consegui desde início, contudo essa relação não se iniciou como eu gostaria, devido à minha falta de imposição e assertividade em momentos necessários, com receio de afastar o grupo e perder o que já havia conquistado. Contudo, e tal como já referi, após conversas com a educadora e assistente operacional, decidi adotar outra postura, que me valorizasse, impondo-me com assertividade quando necessário. No entanto, com algumas crianças tive alguma dificuldade, em diversas situações, em fazer com que me respeitassem, precisando do apoio da assistente operacional e da educadora. Porém, penso que, no geral, após a minha mudança de postura e atitude, consegui cumprir esta intenção com sucesso, criando relações de maior respeito consolidando e aumentando o afeto, a confiança e a segurança.

A minha intenção de **promover a sua autonomia** foi, sem dúvida, cumprida, visto que esta é também uma das prioridades da equipa educativa e que não poderia sequer contrariar tal intencionalidade, tendo em conta que é das mais benéficas para as crianças e para o seu desenvolvimento e processo de aprendizagem. Neste sentido, promovi sempre a autonomia, quer em todas as tarefas das rotinas diárias quer nas atividades e momentos propostos por mim, pela educadora ou pela assistente operacional.

Por fim, a intenção que tinha de **proporcionar atividades e momentos ricos e significativos, adaptados e adequados às crianças enquanto grupo e às suas necessidades e interesses gerais e individuais**, foi cumprida na sua maioria. No início tive dificuldade em propor momentos adequados ao grupo e às suas capacidades, o que implicou haver alguma dificuldade na realização de algumas atividades por parte das crianças, sendo necessário o apoio da educadora para alteração das estratégias de ação, transformando estes momentos e tornando-os ricos e significativos. A minha maior dificuldade foi adaptar as atividades no momento para aquilo que as crianças me *pediam*, uma vez que estava focada com aquilo que tinha planeado. No entanto, com o

avançar do tempo e à medida que fui conhecendo melhor o grupo, consegui planejar e propor atividades e momentos mais adequados e adaptados às crianças enquanto grupo, tendo em conta as suas necessidades e interesses gerais e individuais.

A seguinte tabela (tabela 3) pretende sistematizar, a partir de um conjunto de excertos das notas de campo, todo o processo. É, também, uma forma de avaliação do processo.

Tabela 3*Concretização das intenções*

Intenções	Evidências
valorizar as crianças	<p>- “Notei que a B. copiava o que a S. fazia, utilizando extramente as mesmas cores para colorir o seu dragão e disse-lhe para não olhar para o dragão da S. e escolher as cores que gostaria de usar para não ficarem iguais. A B. continuou a pintar, contudo começou a escolher cores diferentes e a personalizar o seu dragão. Valorizei o seu ato e mostrei-me bastante <i>satisfeita</i> e <i>contente</i> por ter escolhido novas cores diferentes e elogiei bastante a sua produção, de forma a dar-lhe confiança para que, em futuras produções, não copiasse por outras crianças” (cf. Anexo A, Nota de campo n.º 16, de 5 de novembro de 2019)</p> <p>- “Ao longo da reunião, a I. vinha ter comigo, dizendo que não tinha compreendido o que tinha sido dito por algumas crianças e eu explicava-lhe. No fim mostrou-nos a Ata que tinha desenhadas todas as situações faladas ao longo da reunião e tanto a educadora Catarina como eu elogiámos o seu trabalho.” (cf. Anexo A, Nota de campo n.º 22, de 15 de novembro de 2019)</p> <p>- “Reparo que o Ad. ainda está parado junto a um dos equipamentos do recreio, vou ter com ele e mostro-lhe como podemos brincar com a corda segurando apenas numa ponta deixando a outra cair no chão e agitando a mesma de forma aparecer uma serpentina imitando o movimento de uma cobra. O Ad. esboçou um sorriso e quando lhe dei a corda novamente, quis experimentar. Chegou a B. e olhava para o que o Ad. fazia e eu pedi ao mesmo que ensinasse ao par aquele movimento. O Ad. ficou <i>contente</i> por estar a fazer algo divertido e por ensinar o par e mostrar como se faz. Neste momento sinto que valorizei as suas capacidades e fiz com que se sentisse seguro do que estava a fazer ao ponto de ensinar a B.” (cf. Anexo A, Nota de campo n.º 33, de 11 de dezembro de 2019)</p>
estabelecer uma relação de afeto, confiança, respeito e segurança com as crianças	<p>- “No recreio o T. permanece sempre comigo.” (cf. Anexo A, Nota de campo n.º 1, de 7 de outubro de 2019)</p> <p>- “Durante esta conversa o St. criou mais empatia comigo e no fim até me pediu para lhe ler uma história.” (cf. Anexo A, Nota de campo n.º 2, de 8 de outubro de 2019)</p> <p>- “Quando me apresentei disse-lhes que estava ali para aprender com elas e elas comigo e para fazermos “coisas <i>giras</i>” que elas quisessem, neste momento senti que ficaram</p>

Intenções para a ação com as crianças

promover autonomia das crianças	<p>todas mais <i>animadas</i> e <i>disponíveis</i> para interagir comigo, porque algumas crianças ... começaram a tocar-me e a sorrir mais para mim.” (cf. Anexo A, Reflexão da 1ª semana de PPS II).</p> <p>- “Disse que gostava que se comportassem bem porque não queria tirar nenhuma criança dos jogos e gostava que todas aproveitassem o momento.” (cf. Anexo A, Nota de campo n.º 29, de 29 de outubro de 2019)</p> <p>- “Hoje, dia de fotografias, todas as crianças vieram especialmente arranjadas, com penteados diferentes, propositado para tirar fotos. À chegada elogiei as crianças e algumas abraçaram-me.” (cf. Anexo A, Nota de campo n.º 5, de 14 de outubro de 2019)</p> <p>- “A B. necessitou do meu apoio para recortar. No entanto, dei-lhe liberdade para recortar sozinha só intervindo quando a tesoura começava a recortar parte do interior do corpo do dragão.” (cf. Anexo A, Nota de campo n.º 16, de 5 de novembro de 2019)</p> <p>- “Dispus os materiais necessários para as decorações das bolas de papel, em cima da mesa. Expliquei que poderiam utilizar tudo o que estava em cima da mesa, recortar e colar o que quisessem dentro da bola e que no fim, recortariam a bola para colocarmos na porta da sala. Surgiram decorações muito <i>interessantes</i>, coloridas e todas diferentes umas das outras, feitas autonomamente sem qualquer apoio das adultas da sala, o que me deixou bastante <i>satisfeita</i>.” (cf. Anexo A, Nota de campo n.º 31, de 9 de dezembro de 2019)</p> <p>- “A partir do momento que lhe sei segurança para utilizar a corda e o deixei à vontade para realizar movimentos com a mesma, o Ad. começou a explorar o espaço com o recurso que tinha.” (cf. Anexo A, Nota de campo n.º 33, de 11 de dezembro de 2019)</p>
proporcionar atividades e momentos ricos e significativos, adaptados e adequados às crianças - desenvolver competências nas três	<p>- “após as crianças que queriam falar terem dito o que é para si ser amigo, perguntei se já estavam escritos os significados mais importantes sobre o que é ser amigo. Ao que todas me responderam que sim. Li todas as frases escritas na folha e passei à explicação da atividade seguinte, “A teia dos elogios” ... Surgiram frases como “porque gosto de brincar com ele/a”, “porque joga à bola comigo” e “porque brinca comigo” que foram sendo repetidas por quase todas as crianças do grupo.</p> <p>No fim da atividade, já com a teia feita, pedi para pousarem com calma a teia no chão e perguntei se gostariam de fazer o desenho da mesma para que ficasse registado, por cada uma, o momento. Todas as crianças quiseram desenhar a teia.” (cf. Anexo A, Nota de campo n.º 9, de 21 de outubro de 2019)</p> <p>- “explico que gostei muito de saber que algumas crianças sabem o que são padrões, tendo começado logo o M. a dizer:</p>

**áreas de conteúdo das
OCEPE**

M. – são bolinhas amarelas, azuis, amarelas, azuis, amarelas, azuis.
Eu – “Olha e são sempre bolinhas ou podem ser representados de outras formas?”
M. – “Podem ser de outras formas.”
G. – “Quadrados! Triângulos!”
Eu – “E frutas?”
M. – “Também!”
Eu – “Então gostavam de fazer umas atividades para sabermos mais sobre os padrões?”
Todas – “SIM!”
P. – “Podíamos fazer um jogo!”
Eu – “Que jogo?”
M. – “Um jogo de padrões.”
G. – “Procurar padrões!”
Eu – “Na sala? Na rua? Onde?”
G. – “Na sala.”

Então disse-lhe que para a semana faríamos jogos com padrões.

Lembrei-me que não tinha questionado ainda as crianças sobre a realização do sumo e perguntei-lhes se tinham gostado de fazer o mesmo, ao que todas responderam em tom *entusiasmado*: SIM!” (cf. Anexo A, Nota de campo n.º 8, de 18 de outubro de 2019)

- “Antes de irmos para o ginásio, peço às crianças para calçarem as sapatilhas e se sentarem em roda. O T. pediu-me para fazer o jogo do sino e explicou-me como se jogava. Pedi que fosse buscar o sino e que se sentasse novamente junto a mim ... Este foi um exercício de concentração, contudo algumas crianças como o M., o P. e o MI. tocaram o sino de propósito para quebrar o jogo.” (cf. Anexo A, Nota de campo n.º 22, de 15 de novembro de 2019)

- “M: Por que é que se chamam castanholas?

Eu: Olha M., é uma boa pergunta, eu também não sei. O que achas de fazeres uma pesquisa sobre isso e depois nos dizeres a resposta à tua pergunta?

M.: Sim, pode ser!

Eu: Boa, então a seguir fazes essa pesquisa. E onde vais fazê-la?

M.: No computador...

Eu: Muito bem. Se calhar vais precisar de ajuda para escrever não é M.?

Educadora: Eu posso ajudá-lo.

promover momentos de brincadeira

Eu: Boa, então fica assim combinado. Fazes a pesquisa a seguir coma ajuda da Catarina, poder ser?

M.: Sim! (*entusiasmado*) (cf. Anexo A, Nota de campo n.º 32, de 10 de dezembro de 2019)

- “Digo então as crianças que podem ir brincar para as áreas e as que tinham escolhido fazer a proposta das imagens dos padrões encontrados durante a visita ao teatro, vieram comigo novamente para a área da matemática, para continuar o que tinham começado no dia anterior.” (cf. Anexo A, Nota de campo n.º 14, de 29 de outubro de 2019)

- “Digo às crianças que hoje iremos brincar e fazer imensas atividades *divertidas* fora e dentro da sala e que iríamos ter algumas visitas... irão comigo para o recreio para brincarmos com as cordas e com os brinquedos que tinham construído com caixas de cartão e outros materiais de desperdício.” (cf. Anexo A, Nota de campo n.º 33, de 11 de dezembro de 2019)

- “Chamei todas as crianças para junto da porta perguntando-lhes se gostavam de jogar a um jogo antigo do tempo dos seus pais. Todas responderam afirmativamente de forma entusiasmada. Disse-lhes que tinha um lenço e perguntei se alguém sabia como se chamava o jogo. O Martim disse logo que era o jogo do lencinho e foi à sua mala buscar um lenço de papel para o jogo. O grupo fez uma roda e sentou-se. Agradei o lenço ao Martim” (cf. Anexo A, Nota de campo n.º 33, de 11 de dezembro de 2019)

- “As restantes crianças foram brincar para as áreas que desejaram.” (cf. Anexo A, Nota de campo n.º 32, de 10 de dezembro de 2019)

Intenções para a ação com
as famílias

**criar relações de
segurança e respeito**

- “O V. chega com a mãe e traz consigo uma caixa cheia de bolachas que fez com a mesma, para oferecer às crianças do grupo e à equipa educativa de sala. Eu e a educadora Catarina ficamos muito *contentes* com a atitude do V. e pelo carinho da mãe. Não é a primeira vez que o V. traz este tipo de “presentes/mimos” para a sala, o que mostra a *bondade* da sua família e vontade de participação na vida escolar do filho.” (cf. Anexo A, Nota de campo n.º 32, de 10 de dezembro de 2019)

- “Desde a atividade com a mãe do L. que nunca mais as utilizaram e, desta vez, poderiam utilizar as cordas lá fora da forma que quisessem.” (cf. Anexo A, Nota de campo n.º 33, de 11 de dezembro de 2019)

- “Digo-lhes que o pai do V. vem novamente ao JI para terminar a atividade dos *tablets* com as crianças que ainda não tinham tido a oportunidade de a realizar ...” (cf. Anexo A, Nota de campo n.º 33, de 11 de dezembro de 2019)

cooperar com a equipa educativa

- “Mais uma vez senti que a cooperação entre membros da equipa educativa foi bastante importante, visto que aos estarmos distribuídas pelas duas mesas conseguimos dar uma atenção mais individualizada a cada criança e atender aos seus pedidos e necessidades de forma mais atenta e pormenorizada.” (cf. Anexo A, Nota de campo n.º 33, de 11 de dezembro de 2019)

- “O apoio da equipa educativa de sala durante a manhã foi bastante importante uma vez que ao estarmos divididas pelos três grupos existentes na sala, conseguimos dar uma atenção mais individualizada a cada criança e responder mais adequadamente às suas necessidades.” (cf. Anexo A, Nota de campo n.º 31, de 9 de dezembro de 2019)

- A orientação das tarefas que eu tinha planeado teve de ser repartida pelas três. A Vânia ajudou-me na área do faz de conta, enquanto eu fazia o sumo com uma criança, ela chamava outra criança para que lhe dissesse que frutas gostaria de utilizar para fazer o seu sumo e para passar à fase do corte das mesmas. Quando vinham para ao pé de mim já só era preciso colocar as frutas cortadas na máquina, fazer o sumo e colocá-lo num copo com o nome de cada criança escrito.

A educadora Catarina apoiou outra tarefa da atividade, o registo, em que cada criança tinha que pintar o copo da cor que ficou o seu sumo e posteriormente, se quisesse, escrever ou desenhar as frutas que utilizou para a elaboração do mesmo, bem como a sua cor. (cf. Anexo A, Nota de campo n.º 7, de 16 de outubro de 2019)

- “Eu e a Vânia passámos em então à decoração dos cortinados com as crianças enquanto a educadora Catarina prosseguiu com a realização dos inventários com a C., o Mt. e a lsd.” (cf. Anexo A, Nota de campo n.º 3, de 9 de outubro de 2019)

partilhar experiências e conhecimentos, numa perspetiva de aprendizagem contínua

- “A educadora disse que gostava de falar comigo depois sobre a sessão de expressão motora, mas que naquele momento teria de ir para uma reunião. Eu aceitei e disse que precisava mesmo de falar com ela também, porque estava muito desanimada e precisava de ouvir alguém experiente que ajudasse e desse algumas sugestões ou dicas sobre o que poderia fazer de diferente. A educadora Catarina ao perceber que eu estava um pouco *desanimada* disse que podia falar comigo naquele momento para eu não ir para casa com aquele sentimento ... Esta conversa com a educadora permitiu-me perceber que por mais que queira que todos participem tenho de me impor e mostrar que não permito que existam faltas de respeito nem perturbações durante as atividades.” (cf. Anexo A, Nota de campo n.º 14, de 29 de outubro de 2019)

- “Hoje não realizámos a caminhada em Monsanto como estava planeado, por falta de transporte, como tal, falei com a educadora Catarina sobre o que poderíamos fazer até chegar a hora da ginástica. Chegámos a acordo sobre fazermos a avaliação das tarefas desta semana, visto que é sexta-feira, e atribuímos novas tarefas a cada criança, para reduzirmos o tempo da reunião de segunda feira de manhã que se torna muito extensa devido à quantidade de momentos que nela existem” (cf. Anexo A, Nota de campo n.º 18, de 9 de novembro de 2019)

3. INVESTIGAÇÃO EM JI

| | " | | " |

3.1. Identificação e fundamentação da problemática

Já podemos ir brincar?

(A.)

É com esta questão, tão repetidamente colocada pelas crianças, que pretendo dar início à apresentação do tema de investigação que neste capítulo se apresenta: *As concepções e as ações das crianças e da educadora sobre o brincar na sala 3 de um JI.*

Desde o início da minha intervenção, que as crianças do grupo com o qual desenvolvi a PPS II, me pediam constantemente para ir brincar, mesmo quando estávamos a meio de atividades planeadas a pensar em si e nos seus interesses e necessidades. Este acontecimento recorrente fez-me refletir sobre o tempo que existia para brincar, os espaços e os recursos disponíveis, bem como sobre a importância que brincar tem nas suas vidas e de que forma é que eu, enquanto estagiária, poderia agir relativamente ao brincar na minha prática pedagógica. Todas estas questões foram partilhadas em equipa, junto da educadora cooperante, da auxiliar e da professora orientadora, que me apoiaram de imediato. Surgiu um projeto a pedido das crianças precisamente associado a esse tema, com o título: “Quero ir brincar! Quem brinca?”, que me permitiu observar e retirar algumas conclusões que me apoiaram na investigação.

Nos pontos seguintes passo à revisão da literatura sobre a problemática identificada e as três questões base da minha investigação.

3.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada

Diz-nos Portugal (2000) que “o principal não são as atividades planeadas, ainda que muito adequadas, mas as rotinas diárias e os tempos de atividades livres” (p. 88) promovidos no JI. Pimentel (2007) corrobora esta ideia, dando valor ao brincar e às atividades livres, referindo que:

a brincadeira instiga a criança, cada vez mais, a ser capaz de controlar seu comportamento, experimentar habilidades ainda não consolidadas no seu repertório, criar modos de operar mentalmente e de agir no mundo que desafiam o conhecimento já internalizado, impulsionando o desenvolvimento de funções embrionárias de pensamento. (p. 226)

Esta atividade natural das crianças é essencial para o seu desenvolvimento e bem-estar, tal como referem Neto e Lopes (2018) que “uma criança que não brinque de forma regular, em diversos contextos não é uma criança saudável” (p.17). Foi, por tanto, a partir daí que guiei toda esta investigação, tendo em conta que vários autores estudam este tema, como Garvey (1979), Cordeiro (1996), Kishimoto (2003), Tomás e Ferreira (2019) e que existem diversas respostas, todas elas direcionadas para o brincar como sendo uma atividade livre e lúdica, que deve ser valorizada por ter um papel de grande importância no desenvolvimento das crianças, visto que se trata também da descoberta do “eu” e do mundo.

3.2.1. Brincar na vida das crianças

Procurei saber qual o verdadeiro papel do brincar na vida das crianças uma vez que é um direito que lhes assiste, consagrado na Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989), nomeadamente no artigo 31.º. Brincar é visto como uma ação livre e espontânea que, normalmente, é iniciada e conduzida pelas crianças, voluntariamente, representando uma ferramenta para se expressarem, desenvolverem e aprenderem. Como tal, traduz-se num leque de possibilidades e de situações para as crianças. Como afirmam Ferreira e Tomás (2018), existe um “reconhecimento do brincar como modo privilegiado de expressão e formação pessoal, social e cultural” (p.446) e “o brincar no JI constitu[i] um poderoso analisador das concepções de criança, infância e a da sua educação” (p.449).

Esta ação desenvolve a sua autonomia, a sua imaginação e as suas capacidades sociais e, promove ainda, o relaxamento e o prazer, ao mesmo tempo que ensina regras e desenvolve habilidades e criatividade, integrando, desta forma, a criança no mundo imaginário. Bruner (1986 citado por Vectore, 2003) defende que o ato de brincar permite ao ser humano condições ótimas para explorar e desenvolver habilidades mais complexas. Assim, a criança brinca com a finalidade de conhecer o mundo e de obter momentos de prazer.

A brincadeira é, assim, uma forma de contactar com o outro, desenvolver relações sociais, representar situações do seu dia a dia ou do seu imaginário. Indo deste modo ao encontro de Monteiro e Delgado (2014), que referem que a imaginação é estimulada através do brincar, visto que as crianças têm a possibilidade de produzir e desempenhar diversas situações fora do seu meio, recorrendo ao simbolismo. Assim, a brincadeira torna-se “uma atividade social, com contexto cultural e social” (p.110).

Referindo-me ainda às inúmeras competências que a brincadeira promove na criança, realço novamente o desenvolvimento da sua criatividade e do seu imaginário que é, segundo Sarmiento (2003), “inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as possibilidades desse processo.” (p.3).

No passado, os/as adulto/as participavam mais ativamente na vida dos/as filhos/as, brincando mais com eles, como afirma Böhm (2014). Atualmente, com a mudança na sociedade, os pais cada vez trabalham mais horas e, por isso, têm menos disponibilidade para brincar com os filhos, daí a importância do brincar no JI e o importante papel que o/a educador/a assume nesta atividade. Tal como as interações, o tipo de brincadeiras também mudou. Houve a inclusão da tecnologia, o que leva a que, muitas vezes, as crianças ponham de parte as brincadeiras e os jogos tradicionais. As crianças ficam mais tempo em casa “agarradas às consolas – não é que tenha algo contra as novas tecnologias – e não se mexem durante horas, não interagem, não brincam uns com outros e nem desenvolvem competências sociais” (Neto, citado por Macedo, 2018). No entanto, o brincar continua e continuará a fazer parte da infância de qualquer criança, uma vez que lhe é espontâneo e natural, sendo um período de aprendizagem, interação, descontração, imaginação e descoberta.

Devemos portanto, enquanto adultos, educadores, olhar para as crianças como atores sociais produtores de culturas, tendo sempre em conta o conceito de culturas de infância, que é um elemento distintivo da categoria geracional da infância e que se entende pela “capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação” (Sarmiento, 2003, pp. 3-4). Ideia reiterada por Póvoas et al. (2013), quando defendem que “brincar é uma actividade inata e espontânea na criança” (p.112) e tem um papel bastante importante na sua vida, tendo em conta que é essencial para a construção das estruturas e identidades.

A vida na infância deve ser vivida no que a ela diz respeito. Em todas as espécies animais se brinca na infância. No ser humano é uma fase decisiva de dependência em alimentação, segurança e afeto. É também uma estratégia fundamental para se ganhar segurança e autonomia. Todos os animais que têm uma infância prolongada (como é o caso da vida humana)

têm necessidade de investir muito tempo de jogo durante a infância, como uma ferramenta de aprendizagem e adaptação a situações inesperadas e imprevisíveis de natureza motora, social e emocional, na vida adulta. (Neto & Lopes, 2018, p. 17)

Neste sentido, as crianças, ao brincarem, para além de terem prazer e diversão, estão, inconsciente e voluntariamente, a aprender a adaptar-se a situações inesperadas, através de várias ações, ao utilizarem o corpo em diversos espaços e contextos e na relação com o outro.

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (Kishimoto, 2010, p.162).

Seguindo a ideia deste autor, o brincar é uma ação bastante importante, visto que permite à criança ter o poder de expressar a sua individualidade, de tomar decisões e de se conhecer a si e àquilo que a rodeia. Nas brincadeiras, as crianças têm, então, a oportunidade de manifestar a sua identidade e singularidade própria, que merecem e devem ser respeitadas.

No seguimento desta ideia, Monteiro e Delgado (2014) afirmam que as brincadeiras livres representam traços de cultura, visto que as crianças quando brincam atribuem os seus próprios significados às brincadeiras e aos objetos, modificando a sua função, sendo que não existem imposições quanto a regras externas ou ao significado dos objetos. Torna-se então impreterível referir que os jogos direcionados pelo Educador e utilizados como instrumento pedagógico não promovem a cultura lúdica, tendo como principal objetivo alcançar o conhecimento pretendido. Por isso, é

necessário que sejam promovidos, pelo/a educador/a, momentos de brincadeira que contribuam para o verdadeiro desenvolvimento das crianças, privilegiando, desta forma, o conhecimento autónomo de si mesmas e do que as rodeia, através da utilização dos sentidos, da exploração da natureza e de diversos objetos, materiais e brinquedos.

Como afirma Böhm (2014), as brincadeiras permitem às crianças tomar algumas decisões, terem momentos de experimentação e de interação com o meio e com os outros, criarem regras e podem ser tanto individuais, como coletivas. Com as brincadeiras, as crianças também desenvolvem a curiosidade, a autoconfiança, a linguagem, a concentração e a atenção, e têm liberdade para pensar, refletir e representar através da imaginação e expressão. Além disso, ao brincar as crianças também expõem os seus sentimentos e pensamentos.

Apesar de o brincar ser visto muitas vezes como algo positivo, pode criar algum afastamento das crianças do grupo quando estas não conhecem a brincadeira ou não se identificam com a mesma. Para que a criança se sinta à vontade para brincar, precisa de ganhar confiança primeiro e só depois avança para o brincar (Kishimoto, 2010).

Em suma, o brincar tem um papel essencial nas vidas das crianças, tendo em conta que, tal como acima descrito, é uma ação livre e inclusiva que

ao longo do século XX ... não apenas se tornou predicado intrínseco e específico de uma natureza das crianças, fundador e fundamento da instauração da sua alteridade face aos adultos e aos seus mundos, como veio a ganhar estatuto de direito próprio e universal (art.º 31, CDC, 1989), acabando por se tornar a definição das definições da infância e uma das descrições mais dominantes das suas ações sociais (Ferreira, 2004, Tomás & Ferreira, 2019, p.3)

3.2.2. Tempo - espaço e recursos e as brincadeiras das crianças em JI

Procurei também descobrir ao longo da investigação de que forma o tempo, o espaço e os recursos disponíveis influenciam as brincadeiras no JI, apresentando como ideias iniciais: que o brincar é uma atividade lúdica que não tem limitações temporais, espaciais ou materiais, “é o lúdico em ação, é a ação expressa por meio do jogo ou do brinquedo ... e pode ser conduzida independentemente de tempo, espaço, ou de objetos” (Lira & Rubio, 2014, p.10); e que nem o espaço, nem o tempo ou os recursos têm uma organização totalmente fixa desde o início do ano letivo até ao seu término,

uma vez que o desenrolar das brincadeiras no cotidiano vai requerer a sua organização e reorganização.

O espaço, os materiais/objetos e o tempo são limitadores ou facilitadores e promovedores da ação do brincar.

No que se refere ao espaço, é necessário que seja adequado de acordo com os interesses e necessidades das crianças, de forma a proporcionar diversas brincadeiras. O espaço deve ainda, ser um local onde a criança se sinta bem e integrada, com confiança e autonomia para se movimentar e mexer em todos os objetos disponíveis para as suas brincadeiras. Além disso, para que as crianças possam aprender e desenvolver-se saudavelmente, é importante que haja um espaço onde se possam movimentar livre e amplamente, tanto dentro como fora da sala de atividades. Neste sentido, e tal como defende Kishimoto (2010), tanto o JI como a creche devem ter espaços internos e externos separados, seguros e adequados às atividades lúdicas e necessidades pessoais de cada criança. Segundo o mesmo autor é também importante a existência de espaços para as crianças brincarem em conjunto e sozinhas, pois apesar de o brincar muitas vezes se tornar numa atividade social, é importante compreender que nem sempre a criança quer brincar com outras.

Torna-se igualmente importante incluir no espaço, materiais e brinquedos do interesse das crianças, estimulantes e suficientes para o grupo. Diversos autores, como Dewey, Montessori e Decroly, contribuíram para o realce dado ao brinquedo, enquanto ação e objeto, no currículo pré-escolar. Este deve ser escolhido de acordo com a faixa etária das crianças, uma vez que é essencial para as suas brincadeiras e, dependendo da cor, estrutura, forma e utilidade, cativa as crianças. Neste sentido, o brinquedo deve “ser durável, atraente, adequado e apropriado a diversos usos” (Kishimoto, 2010, p.2) e seguro.

Não esquecendo a importância do risco e da disponibilidade de espaços e materiais desafiantes, mas que não coloquem em risco a saúde das crianças, e que sejam utilizados e explorados sempre sob supervisão do adulto. Tanto os espaços interiores como os exteriores devem ser desafiantes, admitindo brincadeiras livres, sem uma supervisão excessiva dos adultos, permitindo desta forma que as crianças possam realizar atividades próprias da sua idade. Indo ao encontro desta ideia, Vale (2013) realça também a importância de criar “espaços de brincadeiras menos estruturados, com uma vigilância escondida, onde estas podem explorar materiais, interagir de forma

mais livre e autônoma, aprender a lidar com os riscos e perigos inerentes ao espaço e materiais” (p.12).

Neste sentido,

O confronto com o risco, em brincadeiras livres, é fundamental no desenvolvimento do cérebro, no comportamento motor e social, e na regulação e controlo emocional. Em muitas situações os ... educadores não têm consciência da transmissão de insegurança que transmitem aos seus ... alunos, quando se encontram em situações de confronto, em situações adversas ou incertas ... As crianças enquanto brincam precisam de correr riscos ... Necessitam de experimentar o seu corpo em situações inabituais e de incerteza, para que possam correr riscos e, deste modo, poderem obter competências motoras e perceptivas, fundamentais para obterem estilos de vida saudáveis no futuro. (Neto & Lopes, 2018, p.35)

Caso não sejam fornecidos brinquedos ou materiais, as crianças terão a oportunidade de encontrar objetos naturais ou de outro caráter, que utilizarão para representar outros através da sua imaginação e criatividade nas suas brincadeiras. Böhm (2014) afirma também que, ao brincar, as crianças compreendem as características dos objetos, o seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais.

Por fim, para que esta interação com o espaço e os objetos ocorra é necessário que o/a educador/a dedique um tempo na rotina da criança para a exploração livre dos mesmos. Para que essa ação se concretize, entre vários fatores, é necessário que na rotina do JI haja tempos-espacos para que o brincar se efetive.

3.2.3. Brincar da criança e a ação do/a educador/a de infância

Pretendo ainda compreender e identificar o papel da educadora em relação ao brincar na prática pedagógica, defendendo que *“brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.”* (Drummond de Andrade).

É, por isso, importante que o/a educador/a para além de observar as brincadeiras das crianças e retirar as suas próprias conclusões relativas ao seu desenvolvimento, às

suas vivências e aos seus interesses, entre nessas brincadeiras sem uma atitude crítica e sem interferir nas ações e decisões das crianças.

[S]e constatamos que a criança é autônoma e produz culturas diversas, reconheceremos que conhecemos muito pouco sobre estas culturas infantis e que precisamos tomar como ponto de partida de nossas ações a observação das crianças: o como brincam e sobre o que brincam; o cruzamento feliz que estabelecem entre fantasia e realidade; as expressões de seu imaginário e o como interpretam temas da vida cotidiana. Este novo momento nos exige consciência sobre a necessidade de espaços culturais que contemplem todas as dimensões do humano, sem esquecer que toda produção cultural como intervenção educativa precisa ser mantida sob estreita vigilância para evitar a exacerbação do poder controlador em detrimento do exercício pleno das capacidades humanas, sobretudo a criação, dando espaço para a plenitude das possibilidades de convívio entre adultos e crianças, e entre crianças sem separações etárias; de aventuras e de descoberta do mundo; de movimento e de livre expressão; de brincar e de repetir a brincadeira e da experiência estética e de ação criativa. (Rocha, 2002, s.p)

O/a educador/a deverá, assim, primar os momentos de brincadeira, organizando o espaço, tempo e recursos criando um ambiente propício à brincadeira, e participar nas brincadeiras das crianças sem interferir, ser intrusivo ou diretivo. Ao participar nas brincadeiras das crianças, os/as adultos/as demonstram-lhes que valorizam e apoiam os seus interesses e intenções e é também uma forma de as conhecer melhor, como podemos observar na citação anterior.

Apesar de o brincar ser um ato natural das crianças, estas não nascem a saber brincar. É através das interações com outras crianças e com os/as adultos/as que a criança percebe como poderá manipular os objetos, aprendendo e criando novas brincadeiras.

De facto, a intervenção do/a adulto/a traz qualidade e complexidade às brincadeiras das crianças, potencializando as mesmas. Simões (2015) afirma que o/a educador/a desempenha diferentes papéis na ação do brincar. Neste sentido, deve observar as brincadeiras das crianças, de forma a perceber a melhor altura para participar nas mesmas e definir as intencionalidades da sua intervenção. O/a educador/a

deve, posteriormente, participar nas brincadeiras, demonstrando interesse pelas mesmas, propondo hipóteses sem, no entanto, as impor, estimulando o recriar de situações e não apenas a repetição do que já foi feito e aprendido (Vector, 2003). Por outro lado, deve ter em conta o ambiente educativo e os materiais disponibilizados, devendo, estes, estimular e proporcionar diversas situações de brincadeira.

Mais, deve criar um ambiente de cooperação entre as crianças. Muitas vezes esse ambiente não se verifica porque durante a brincadeira surgem confrontos. Contudo, estes não têm de ser necessariamente vistos no sentido pejorativo, uma vez que é nos confrontos que a criança aprende a dar resposta a este tipo de situações. Neste sentido, Huizinga (1991) afirma, conforme referem Monteiro e Delgado (2014), que o brincar também está associado à superação de frustrações, visto que através das brincadeiras a criança expõe as suas emoções e afetos e aprende a moderá-los.

Neste sentido, a brincadeira permite à criança relacionar-se com outras. Assim, como já supracitado, a criança aprende a lidar com a opinião do outro, com o perder e ganhar e com outras situações que possam surgir. “Mais do que saber brincar com o outro, coloca-se, neste caso, a escolha entre querer ou não brincar com o outro, já que não se trata de uma competência sociocognitiva relacionada com o saber brincar, mas de uma competência social em que a escolha aparece como possibilidade latente.” (Coutinho, 2014, s.p.) Por vezes, as crianças não conseguem resolver os conflitos sozinhas e só é possível com a intervenção do/a educador/a, que assume um papel de mediador/a.

Assim, de acordo com Tomás e Ferreira (2019), “o brincar das crianças pelas crianças – as conceções, preferências e práticas –, [deve contribuir] para conhecer e informar as decisões e as práticas pedagógicas” (p. 19).

3.3. Roteiro metodológico e ético

Considerando o tema de investigação escolhido no âmbito da PPS II, *as conceções e as ações das crianças e da educadora sobre o brincar na sala 3 de um JI*, optei por realizar um estudo de natureza qualitativa, uma vez que

os modelos qualitativos sugerem que o investigador esteja no trabalho de campo, faça observação, emita juízos de valor e que analise. Na investigação qualitativa, é essencial que a capacidade interpretativa do

investigador nunca perca o contacto com o desenvolvimento do acontecimento. (Meirinhos & Osório, 2010, p.51)

Decidi optar por um estudo de caso, de forma a dar resposta à investigação. Amado (2014) complementa esta ideia quando menciona que o estudo de caso “exige o que se designa por trabalho de campo, isto é, o contacto prolongado do investigador com os sujeitos participantes na realidade que pretende estudar” (p.135). Para completar esta ideia, o autor cita Gall et al (2007) referindo que um estudo de caso é “um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos participantes nele envolvidos” (p.126). Para mais,

o estudo de caso rege-se dentro da lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a particularidade de que o propósito da investigação é o estudo intensivo de um ou poucos casos (Latorre et al., 2003)

De acordo com Dubé e Paré (2003), existem três fases do estudo de caso, sendo elas o planeamento, a recolha de dados e a análise dos dados. O planeamento tem por base definir a questão da investigação e os seus objetivos, a recolha de dados é a fase em que são recolhidas informações através de diversas técnicas para dar resposta à investigação e por fim a fase da análise dos dados em que são analisadas todas as informações e dados obtidos durante a fase anterior.

Tomei então por opção utilizar como técnicas de recolha de dados a entrevista e a observação direta, e como instrumentos as notas de campo e fotografias, de forma a conseguir dar resposta aos objetivos da investigação: i) analisar e identificar o papel do brincar na vida das crianças da sala 3, (ii) analisar a forma como o tempo, o espaço e os recursos influenciam as brincadeiras no JI; e (iii) analisar e identificar o papel da educadora de infância em relação ao brincar na ação pedagógica. Segundo Hamel (citado por Amado, 2017, p.126), os objetivos estão frequentemente associados “à exploração e tentativa de descobrir problemáticas novas, de renovar perspetivas existentes e de sugerir hipóteses profundas” (p.121). Escolhi estas técnicas porque, tal como referido anteriormente, o estudo de caso requer dinâmica e interatividade, e “exige o que se designa por *trabalho de campo*, isto é, o contacto prolongado do investigador com os sujeitos participantes na realidade que pretende estudar.” (Amado, 2017, p.137)

Decidi recorrer à observação sistemática, acompanhada por notas de campo, uma vez que nestas poderia registar vários dados sobre a vida educativa diária. Assim, tal como refere Esteves (2008), “a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto (...) [e] ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (p.87). Considero, assim, esta técnica de recolha de dados, bastante relevante, visto que era importante ter em atenção tudo o que era dito e feito por quem era observado, uma vez, que todos os dados daí recolhidos foram essenciais para compreender e interpretar os fenómenos em análise. Segundo Spradley (citado por Esteves, 2008) as notas de campo: “incluem registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas ações e interações (trocas, conversas), efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (p. 88). Assim, as notas de campo registadas consistiram na descrição de ações observadas e nas minhas interpretações das mesmas (o que me ajudou no planeamento da minha intervenção).

De modo a conseguir obter mais informações que me dessem resposta às questões de investigação colocadas, elaborei uma entrevista à educadora cooperante e às crianças. Estas entrevistas semiestruturadas, ou seja, “conduzidas a partir de um guião que constitui o instrumento de gestão, construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação” (Afonso, 2006, p. 99).

No que respeita à investigação, surge ainda um tópico referente às questões éticas, mais precisamente aos princípios éticos que sigo e que orientam a prática pedagógica ao longo de toda a investigação e PPS. Todos estes aspetos podem ser observados na tabela (cf. Anexo C), que foi elaborada a partir dos princípios enunciados por Tomás (2011) e pela Carta de Princípios para uma Ética Profissional, da Associação Profissional de Educação de Infância (2011).

3.4. Apresentação e discussão dos dados

Como refere Ferreira (2010), só é possível ter acesso ao pensamento e conhecimento das crianças os que “estiverem na disposição de suspender os seus entendimentos e cultura adultos para, na medida do possível, aprenderem com elas os delas e assim compreenderem o sentido das suas interações no contexto dos seus

universos específicos” (p.157). A partir deste pressuposto, com o qual comungo, neste ponto, darei conta dos dados recolhidos.

Para organizar os dados recolhidos através das questões colocadas às crianças e à educadora cooperante, elaborei duas tabelas nas quais estabeleci o tema e categorias e coloquei parte das repostas dadas às questões pelas participantes, selecionando e analisando a informação que deu origem a duas árvores categoriais (cf. Anexo D). Considerei como grandes categorias de análise: as concepções sobre brincar para as crianças e para a educadora; a importância do brincar para as crianças e para a educadora; espaços-tempos para brincar em casa e no JI; e, o papel da educadora em relação ao brincar na ação pedagógica.

O projeto desenvolvido, que se referiu anteriormente, e que surgiu a pedido das crianças, versava precisamente sobre o tema, com o título: “Quero ir brincar! Quem brinca?”. O desenvolvimento do projeto permitiu-me observar e recolher informações sobre a temática definida para a investigação.

De seguida, apresento os resultados em função das três questões colocadas, de forma a facilitar a sua leitura.

3.4.1. Qual o papel do brincar na vida das crianças?

Após analisar as entrevistas, podemos constatar que brincar tem um papel fulcral e essencial na vida destas crianças, sobretudo porque assume, na maioria dos discursos das crianças, uma dimensão de bem-estar: “Sim, porque é bom. (Santiago, 5 anos); “É para não ficar aborrecido (Pedro, 5 anos); “Porque faz bem à nossa saúde e brincamos bem” (Henrique, 5 anos); “Sim, porque sim, é bom, gosto de brincar”; “É, porque eu gosto muito de brincar, fico contente (Malik, 5 anos); “ É, porque eu gosto de brincar e gosto de divertir-me com os meus amigos (Íris, 5 anos). (cf. Anexo D)

Algumas respostas, ainda que minoritárias, merecem igualmente uma menção: “É. Importante é brincar sozinhos p’ós pais fazerem o pequeno-almoço, o jantar p’a nós ... p’a eles estarem mais so’gados a fazer o jantar” (Clara, 5 anos) (cf. Anexo D)

A maioria das crianças não atribuiu um significado à palavra brincar, ainda que tenha afirmado que é algo que gosta bastante de fazer, que a faz feliz e a diverte. Apenas uma criança referiu que brincar não é importante, referindo que existem coisas mais importantes como trabalhar, ideia que retira da observação do seu quotidiano e do que dela conclui. O Vicente (5 anos) referiu que brincar não é importante “porque isso não é importante para nós, deviam existir mais adultos do que crianças.” (cf. Anexo G –

Entrevistas realizadas às crianças) dizendo-me ainda que importante é trabalhar para ganhar dinheiro e ter uma casa e comida.

Mesmo após termos realizado um projeto sobre o brincar, que valorizava esta mesma atividade, tanto nas crianças como nos adultos, o Vicente continuou com a sua opinião bem definida. Contudo, apesar de considerar que trabalhar é mais importante, admitiu gostar de brincar “Eu gosto de brincar, mas acho que brincar não é importante (Vicente, 5 anos)”. (cf. Anexo G)

Thomas e Harding (2011) referem que através do brincar a criança encontra estímulos, bem-estar e felicidade, o que estimula o crescimento físico, cognitivo e emocional. Quando questionadas as crianças sobre o significado de brincar a maioria das crianças referiu que brincar é fazer algo com brinquedos ou jogos, uma atividade para a qual são necessários materiais/brinquedos/jogos: “É fazer coisas com brinquedos, tipo bolas, balizas, carros, legos, cubos, palhinhas de plástico, blocos (Vicente, 5 anos)”; “brincar com os brinquedos, jogar à bola (Santiago, 5 anos)”; “à apanhada, jogar à bola, ser árbitro, brincar às escondidas (Malik, 5 anos)”; “É brincá com coisas...é giro (João, 5 anos)”; “É construir coisas (Isabel, 5 anos)”; “é divertir-se, desenhar, brincar, escrever, jogar, brincar na casinha, pintura (Íris, 5 anos)”; “É o meu preferido. Eu adoro brincar com os meus brinquedos (Henrique, 5 anos)”; “Nos jogos ...é bom (Evelyn, 5 anos)”; “À apanhada e divertir-se (Donato, 5 anos)”; “Escondidas (Bárbara, 4 anos)” (cf. Anexo D).

Também obtive conceções de brincar pensando no outro, nos amigos, nos pares, referindo ainda como se sentem quando brincam: “É brincar com os amigos, é uma coisa boa. Eu gosto de brincar com os meus amigos (Sara, 5 anos)”; “Brincar com os outros, sinto-me bem (Martim, 5 anos)”; “Brincar juntos (Aysha, 4 anos)” (cf. Anexo D).

Para além disso recebi ainda uma resposta de uma criança que tem como conceção do brincar, o brincar sozinho, referindo que gosta de brincar mesmo sozinha: “É sempre brincar sozinho. Eu sinto feliz quando brinco” (Clara, 5 anos) (cf. Anexo D).

Apenas uma criança disse não saber o significado de brincar: Não sei (Pedro, 5 anos) (cf. Anexo D). Como Neto e Lopes (2018) defendem, “o brincar vive-se experimenta-se e dificilmente se explica” (p.17).

Sabe-se então que brincar é uma atividade livre com papel de grande importância na vida das crianças, tendo em conta que é uma “ação natural desta categoria geracional” (cf. Anexo F) e que é reconhecido como “direito e expressão cultural infantil, ... contexto de aprendizagens informais holísticas, essenciais à sua

formação pessoal, social, cultural, ética e de práticas de participação essenciais à construção e vivências da cidadania” (Garnier, 2009, 2016; Ferreira; Tomás, 2018, citado por Tomás e Ferreira, 2019, p. 5).

O brincar, como supracitado, desempenha um papel igualmente importante na socialização da criança, uma vez que lhe permite aprender a comunicar, a relacionar-se e a partilhar, desenvolvendo desta forma respeito pelo outro e por si mesmo. A educadora cooperante afirma também que “brincar é um comportamento inato do ser humano. Habilidade que se vai desaprendendo ao longo da vida.” (cf. Anexo D).

Acredito que, ao brincar, a criança desenvolve igualmente o saber ser e saber fazer, adquirindo aptidões e atitudes úteis para o seu futuro enquanto jovens e adultos, indo ao encontro da ideia de Gomes (2010, p. 45) que defende que o brincar é essencial na medida em que permite à criança “(...) aprender a conhecer, a fazer, a conviver e, sobretudo, a ser. Para além de estimular a curiosidade, a confiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção” (p. 46).

3.4.2. De que forma o tempo, o espaço e os recursos influenciam as brincadeiras no JI?

Após a análise das entrevistas realizadas às crianças do grupo, relativamente aos espaços, verifiquei que a sua maioria tem um espaço de preferência para brincar no JI, tendo sido os resultados bastante equilibrados entre a escolha do recreio e da sala de atividades, como podemos constatar nos seguintes dados.

Oito crianças preferem o espaço exterior (recreio), referindo espaços como o castelo (equipamento): “Lá fora (Sara, 5 anos)”; “Na rua (Santiago, 5 anos)”; “No recreio (Martim, 5 anos)”; “No recreio (Malik, 5 anos)”; “Eu gosto mais de brincar ali ao fundo ao pé da parede (recreio) (João, 5 anos)”; “No castelo (recreio) (Henrique, 5 anos)”; “No recreio (Donato, 5 anos)”; “No castelo (Clara, 5 anos)” (cf. Anexo D).

As restantes sete crianças entrevistadas, preferem brincar no espaço interior, mais especificamente na sala de atividades, referindo a sua maioria a área do faz de conta: “Faz de conta (Vicente, 5 anos)”; “Na casinha (Pedro, 5 anos)”; “Na casinha da sala (Isabel, 5 anos)”; “Na sala (Iris, 5 anos)”; “Na casinha (sala) (Evelyn, 5 anos)”; “Na sala (Bárbara, 4 anos)”; “Na sala (Aysha, 4 anos)” (cf. Anexo D).

Ambos os espaços têm uma grande importância na vida das crianças e influenciam o seu modo de brincar e o tipo de brincadeiras que realizam.

O brincar em espaços exteriores, ao ar livre, concede às crianças aprendizagens, mas, mais que tudo, permite-lhes ser crianças e construir conhecimentos ao “contactar, experienciar e apreciar a natureza, brincando de forma desafiadora e com margem de risco adequada à sua condição de desenvolvimento” (Neto & Lopes, 2017, p. 77), tal como acontece no recreio do estabelecimento em que realizei a PPS II. Neste sentido, Vale (2013) defende que as “crianças não vivem numa redoma, os riscos e os perigos existem onde menos se espera e nos lugares menos suspeitos, havendo necessidade de prepará-las para construir defesas.” (p.12).

Contudo, reparei que os recursos disponíveis nesse local, bastante padronizados e clássicos (escorregas, casa e castelo), não eram nem desafiantes nem adequados à maioria das crianças, sendo pequenos e sem vasta variedade de escolha de ações. A opção por estes equipamentos foi feita sem terem sido ouvidas as educadoras, nem as crianças.

Observei que as brincadeiras mais comuns no recreio eram jogar à apanhada ou à bola. Apesar de serem essas as brincadeiras mais observadas, existiam também pequenos grupos de crianças que realizavam jogos dramáticos e de faz de conta (como por exemplo, luta e perseguição). Apenas algumas crianças utilizavam os recursos disponibilizados, para o seu próprio efeito, e outras exploravam a natureza existente no espaço, mexendo em pequenos seres vivos, pedras e areia. Quando questionadas sobre as brincadeiras preferidas no exterior, as respostas foram ao encontro das observações.

Cinco das crianças entrevistadas preferem jogar à bola no exterior: “Futebol (Vicente, 5 anos)”; “À bola (Santiago, 5 anos); “às escondidas, futebol (Martim, 5 anos)”; “aos ninjas, aos super-heróis, futebol (Henrique, 5 anos)”; “À apanhada e ao futebol e à bola (Donato, 5 anos)” (cf. Anexo D).

Quatro crianças referiram que preferem brincar às escondidas: “gosto mais de brincar às escondidas (Sara, 5 anos); “às escondidas e apanhadas (Bárbara, 4 anos)”; “às escondidas (Aysha, 4 anos)”; “às escondidas, futebol (Martim, 5 anos)”. Outras duas preferem brincar à apanhada: “à apanhada e à tourada (Malik, 5 anos)”; “À apanhada (Isabel, 5 anos)” (cf. Anexo D).

Duas crianças preferem brincar nos equipamentos do recreio: “no castelo (Evelyn, 5 anos)”; “no castelo, (Clara, 5 anos)”. E uma minoria prefere brincar na caixa de areia: “na caixa de areia (Pedro, 5 anos)”; e realizar brincadeiras dramáticas: “Aos zombies e lobo mau (João, 5 anos); “a ensaiar músicas (Iris, 5 anos)” (cf. Anexo D).

Para além de estimular o desenvolvimento motor e cognitivo, brincar no exterior permite adquirir competências fundamentais para o desenvolvimento da criança a nível emocional e social (Dowdell, Gray, & Malone, 2011). Concluindo, assim, que as brincadeiras escolhidas pelas crianças no espaço exterior são mais físicas e menos contidas, relativamente à atividade motora, ao contrário das que se têm na sala de atividades. Quer o exterior, quer o interior do JI oferecem condições para que a criança desenvolva competências a nível físico, mas é no exterior que esta encontra mais opções e oportunidades (Erickson & Ernest, 2011), tal como os dados revelam.

As respostas obtidas quando questionadas as crianças sobre qual a sua área preferida dentro da sala de atividades foram bastante unânimes, tendo a sua maioria respondido a área do faz de conta: “Faz de conta (Vicente, 5 anos)”; “Na casinha (Pedro, 5 anos)”; “Casinha (Martim, 5 anos)”; “A casinha (Isabel, 5 anos)”; “A casinha (Iris, 5 anos)”; “A casinha e as construções (Henrique, 5 anos)”; “A casinha (Evelyn, 5 anos)”; “A casinha (Bárbara, 4 anos)”; “A casinha (Aysha, 4 anos)”.

Cinco crianças disseram preferir a área das construções: “As construções (Santiago, 5 anos)”; “Na área das construções (Malik, 5 anos)”; “Biblioteca e construções (João, 5 anos)”; “Construções (Donato, 5 anos)”; “A casinha e as construções (Henrique, 5 anos)”.

Apenas uma criança escolheu a área da escrita: “A área da escrita (Sara, 5 anos)” e uma criança, também, escolheu a área das pinturas como preferência “As pinturas (Clara, 5 anos)”.

A área do faz de conta é a mais escolhida pelas crianças, acredito que por ser a área em que conseguem ter mais espaço, movimentando-se e socializando com mais facilidade do que nas restantes áreas, seguindo-se a área das construções. Os jogos e as brincadeiras na área do faz de conta e na área das construções eram variadíssimos e envolviam a partilha de materiais, atividades e objetos, sendo estas um meio de socialização e de fortalecimento das relações de amizade. (Pellegrini et al., 2007, p.76)

Esta área é uma das mais desejadas pelas crianças e na sala de atividades em que realizei a PPS II apenas três crianças podiam brincar nela, sendo que, quando ficava lotada, as restantes crianças tinham de escolher outra área, o que nem sempre era bem aceite por algumas delas, situação de que o seguinte excerto é exemplificativo:

Lembrei-me que já por duas vezes tinha reparado que o Mauro ficava *frustrado* e *triste* por não ser um dos primeiros a ser chamado e, por isso, já

não ter a possibilidade de escolher a área do faz de conta (por esta já ter o número máximo de crianças). Neste sentido, e como se tinha comportado *bem* durante a leitura da história, foi o primeiro a ser chamado. Notei o seu rosto de contentamento e felicidade, marcado com um grande sorriso, tendo-se dirigido de imediato para a área do faz de conta. (cf. Anexo A, nota de campo n.º 13, de 28 de outubro de 2019)

O faz de conta é também a área em que as crianças transpõem para as suas brincadeiras as suas vivências e situações do seu quotidiano, representando-os e transformando-os de acordo com a sua perceção e fazendo a sua própria interpretação.

Nesta área da sala as crianças têm à sua disposição uma cozinha de madeira e plástico, bem como os seus utensílios e alguns alimentos também eles de plástico. Existe também um sofá de esponja, uma mesa e quatro bancos de madeira. Para além disso, este espaço conta ainda com um guarda-roupa com variados fatos, máscaras e fantoches e um fantocheiro que permite que as crianças realizem as suas representações dramáticas, criem as suas próprias histórias e vistam as personagens.

Através do faz-de-conta, as crianças têm a possibilidade de recriar, não só, práticas do seu dia a dia, mas também situações imaginárias. Para esse efeito, utilizam objetos livremente e atribuem-lhes diversos significados. Na infância, o faz-de-conta está também associado a resultados em diferentes áreas da personalidade estando associado ao desenvolvimento das competências cognitivas, processamento emocional, compreensão emocional, resolução de problemas e adaptação (Fehr & Russ, 2014)

Os recursos disponíveis dentro da sala de atividades, tal como no exterior, são também influenciadores das brincadeiras das crianças. Desta forma, a criança poderá explorá-los e utilizá-los com qualquer finalidade criada por si mesma. A ludicidade representa um aspeto essencial das culturas da infância, tendo em conta que a natureza interativa e imaginativa do brincar é um dos primeiros componentes das culturas da infância e, por sua vez, “o brinquedo e o brincar são também um factor fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis” (Sarmiento, 2004, p. 26). Na sala de atividades, existem alguns materiais deste tipo, os blocos de construção e palhas de plástico que as crianças utilizam para criar e representar vários objetos e aos quais dão vida.

É importante que sejam dados espaços, recursos e condições às crianças para que estas brinquem autonomamente e tenham momentos prazerosos. Mas, tal como já referido, para que as crianças brinquem é necessário que lhes seja dado tempo. Se não houver tempo, todos os outros requisitos (espaço e recursos materiais e humanos) não serão necessários.

É, portanto, essencial que no JI seja dado tempo à espontaneidade das crianças para que estas tenham oportunidade de desenvolver as suas brincadeiras. Tal como refere a educadora cooperante, é importante e necessário incluir o brincar nas rotinas das crianças “porque é o que as crianças devem fazer, naturalmente!” (cf. Anexo F). A educadora acrescentou ainda, referindo-se ao tempo que existe de brincadeira, que “o brincar deveria ter um lugar de destaque na vida de qualquer criança”, mas que “infelizmente existe muito pouco [tempo], quer em casa, quer na escola.”, referindo ainda que “ao longo da rotina [no JI] existem momentos vários em que as crianças têm tempo para brincar.”. (cf. Anexo F)

As crianças foram unânimes na resposta quando questionadas sobre o tempo que tinham para brincar no JI, dizendo que brincavam durante muito tempo: “Muito tempo (Vicente, 5 anos)”; “Brinco muito (Sara, 5 anos)”; “Muito (Santiago, 5 anos)”; “Muito (Pedro, 5 anos)”; “muito (Malik, 5 anos)”; “Muito (João, 5 anos)”; “Muito (Isabel, 5 anos)”; “muito (Iris, 5 anos)”; “Muito, é muito bom (Henrique, 5 anos)”; “Muito tempo (Evelyn, 5 anos)”; “Muito (Donato, 5 anos)”; “Muito (Clara, 5 anos)”; “Muito (Bárbara, 4 anos)”; “Brincamos muito (Aysha, 4 anos)”. Apenas uma das crianças referiu brincar pouco, não se mostrando completamente satisfeita: “Pouco, queria brincar mais (Martim, 5 anos)”.

3.4.3. Qual o papel da educadora em relação ao brincar na ação pedagógica?

Parte do/a educador/a promover momentos de brincadeira e incluir o brincar nas rotinas do JI, tal como supracitado. Mas deverá o/a adulto/a participar nas brincadeiras das crianças? A resposta torna-se positiva se este/a não assumir uma ação intrusivo/a nem diretivo/a, possibilitando, dessa forma, à criança tomar as decisões, ideia corroborada pela educadora cooperante:

Penso que a criança deve brincar livremente, descobrir naturalmente os seus limites e as suas capacidades, desafiar-se a si própria. O adulto pode

envolver-se nas brincadeiras das crianças, mas sem ser intrusivo nem diretivo Envolve-me nos momentos do faz-de-conta, conto e ouço histórias na biblioteca, salto à corda... (cf. Anexo F)

Para além de participar, considero que o/a educador/a deve ainda observar as brincadeiras das crianças pois,

deste modo, é possível atribuir significados às vivências das crianças, aferir igualmente o seu nível de desenvolvimento e o que já é capaz de fazer ... Através da observação das suas brincadeiras e da escuta das suas conversas e diálogos, consigo também perceber algumas das suas ideias, motivações, interesses, preocupações, conhecendo assim melhor cada criança. (cf. Anexo F)

E ainda registar as observações feitas

através de fotografias que são posteriormente colocadas na plataforma *ChildDiary*², podendo ou não ser partilhadas com as famílias ... Através do registo de instrumentos de avaliação, de modo a poder aferir os progressos das crianças e as suas dificuldades. Estes registos podem fazer parte do Portefólio individual de cada criança, sendo fundamentais para se documentar as suas evoluções e desenvolvimento nos diferentes domínios. (cf. Anexo F)

A triangulação da observação com a entrevista permite-me afirmar que a educadora teve um papel de promotor, participante (não intrusivo) e observador, de e nas brincadeiras das crianças. Teve sempre em conta o espaço, o tempo e os recursos a disponibilizar para o brincar. Foi muito importante na minha aprendizagem poder constatar e vivenciar este processo.

² Um portefólio digital que simplifica a documentação e agiliza a comunicação com as famílias.

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

| | ' ' | | ' ' |

“tem que se nascer para isto, eu acho, sinceramente, portanto entre médico e palhaço (risos) estamos no pêndulo, ali no meio (risos)”

(Moreira, 2019)

Concluído o período de PPS II, foco-me agora em mais um momento de reflexão e resumo do impacto que tiveram estes oito meses de intervenção, tanto em creche como em JI, na minha vida pessoal e principalmente académica, passando assim a refletir sobre a construção da minha identidade profissional.

Ao longo deste processo formativo, do qual me orgulho de falar, pelo facto de ter ultrapassado dificuldades e superado desafios, e de ter tido a meu lado o que considero ser dois dos melhores modelos do que é ser-se educadora, cresci como pessoa e como profissional, abraçando novos desafios, ultrapassando barreiras e constrangimentos que muitas vezes afetaram a minha prática. Contudo, sinto que evoluí em vários aspetos e aprendi a valorizar as mais pequenas tarefas que tanta importância ganham quando se trata de cuidar e educar crianças, primando o seu bem-estar e segurança: um olhar ao redor no recreio para observar as crianças; conhecer cada criança e as suas individualidades que nos dão pistas sobre o que são capazes de fazer, de forma a estarmos mais atentos a certos pormenores que podem ser cruciais para a ação pedagógica; valorizá-las e vê-las como sujeitos de direitos, ativos, críticos, curiosos, agentes do seu próprio processo de aprendizagem, para poder melhorar as interações com as mesmas. São pequenas ações com gigantes intenções.

Estes estágios, e falo dos dois, porque apesar de bastante diferentes, foram sem dúvida alguma a oportunidade de me iniciar no mundo da prática na educação. Neles dei os primeiros passos, sempre com uma certa cautela e receio de errar, mas ao mesmo tempo arriscando (nem sempre tanto quanto devia). Apostei em diversas atividades e momentos que ansiava pôr em prática, percebendo como tudo se *desenrolava* junto das crianças. Compreendi se tudo resultava ou se era necessário adaptar e alterar aquilo que inicialmente tinha pensado e planeado. Muitas vezes aconteceu e muitas vezes cheguei a casa a pensar no que poderia ter feito de diferente para benefício das crianças. No entanto, é com o acumular de experiências que se constrói o nosso currículo e a nossa identidade profissional, e estas *já ninguém me as tira*.

Os registos diários, a observação direta e participante nas rotinas diárias e momentos de brincadeira ajudaram-me bastante nesta construção, tendo

compreendido as responsabilidades que tem uma educadora, em diversos contextos, e toda a capacidade emocional e que é preciso ter para todos os dias chegar com um sorriso no rosto, pronta para rir, abraçar, cuidar, saltar e rebolar. E guardo comigo algo que uma das educadoras me disse durante uma entrevista que realizei:

“equiparo muito os educadores aos palhaços (risos), num sentido de que nós temos que estar...temos de fazer rir, temos que estar bem, e às vezes não estamos e isso é extremamente difícil... é extremamente difícil...é mais fácil fazer chorar. Elas riem-se muito daquilo que eu faço, mas, às vezes, posso não estar disponível, mas tenho que estar, e isto não é mesmo fácil. A gente tem que chegar aqui e encaixar a bata da cabeça aos pés e às vezes chega a ser personagem mesmo. Porque elas [crianças] não têm culpa.” (Entrevista à Educadora de Creche)

Gostaria de salientar mais uma vez o carinho e disponibilidade com que fui recebida em ambos os contextos, por ambas as equipas educativas dos estabelecimentos e principalmente pelas equipas de sala que me apoiaram em tudo o que propus, o que contribuiu relevantemente para a minha integração e motivação durante toda a PPS I e II.

A comunicação e o trabalho colaborativo num contexto de partilha e apoio com a educadora cooperante são vertentes fundamentais para os estagiários poderem observar, agir e reflectir, consubstanciando-se como uma ajuda para que possam ir construindo teoria, a partir da prática. Tal processo, que em seu entender gera processos, deve ser monitorizado sistematicamente, assente na experimentação, na reflexão e alimentado pelo espírito dialógico e de abertura. (Matias & Vasconcelos, 2010, p. 21)

Para concluir realço também a importância que este relatório e respetiva investigação tiveram para mim, pois através da realização dos mesmos tive a oportunidade aprofundar os meus conhecimentos referentes ao brincar e ao papel de extrema importância que este desempenha na vida das crianças. Passando a valorizar mais esta ação social, que é um direito tão essencial dos “nossos” pequenos gigantes, para que o seu bem-estar e desenvolvimento sejam sempre a prioridade da ação pedagógica.

Através destas experiências tornei-me mais autónoma e exigente comigo mesma, procurando sempre melhorar em todos os aspetos da minha prática. Todas as partilhas de experiências, conhecimentos, saberes e valores contribuíram significativamente para o meu desenvolvimento pessoal e profissional nesta área da educação. Espero poder, num futuro próximo, colocar em prática todas as aprendizagens que levo comigo e que fazem agora parte do meu processo de construção de identidade profissional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | " | | " |

Para concluir, volto a referir a importância que esta investigação e este relatório representam na minha vida enquanto futura profissional da educação de infância. Tanto o período de intervenção, como o projeto nele desenvolvido, como a investigação, contribuíram para a elaboração deste relatório que finda a minha formação no Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Como tal, este trata-se de um momento em que pretendo refletir sobre tudo o que foi realizado, todas as aprendizagens adquiridas, dificuldades e obstáculos ultrapassados que me permitirão entrar no mundo da educação de infância como uma educadora com vontade de colocar em prática muito do que presenciou e que considerou ser adequado, muito do que experienciou e realizou; de aceitar novos desafios e ultrapassar novas dificuldades que possam surgir.

Ao longo deste relatório procurei caracterizar o contexto em que realizei a PPS II, contexto esse que, ao mesmo tempo, me permitiu definir intencionalidades na minha prática. Estas intencionalidades foram, de certa forma, objetivos que propus a mim mesma para que pudesse crescer enquanto profissional, indo ao encontro das características do grupo, famílias e equipa educativa. Vi todas as intencionalidades concretizadas no final do estágio, o que me deixou um sentimento de superação e de *missão cumprida*.

No entanto, durante a minha prática nem tudo correu bem, tendo existido bastantes momentos de desmotivação, por sentir não estar a conseguir dar o melhor de mim ao grupo e aos restantes intervenientes. Contudo, é uma experiência que guardo com sentimento de conquista por, mesmo assim, ter ultrapassado algumas dificuldades como o domínio de grupo, gestão de frustrações, comunicação e timidez.

Durante a investigação que realizei tive a oportunidade de contactar individualmente com cada uma das crianças, conhecendo um pouco mais de si quando pensava já conhecer bastante. Esta investigação permitiu-me também crescer enquanto pessoa e profissional uma vez que me consciencializou para a importância do brincar na vida das crianças, de como o brincar no JI tem igualmente tamanha importância para si e de como eu enquanto profissional posso e devo promover e privilegiar momentos de brincadeira tendo sempre em conta o tempo, espaço e recursos.

REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

| | ' | | ' |

- Afonso, N. (2006). *Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico*. Edições Asa.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. 2ª edição. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. 4ª edição. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- APEI (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Böhm, O. (2014). *Jogo, Brinquedo e Brincadeira na Educação*. [Relatório de Especialização não publicado]. Universidade Comunitária da Região de Chapecó.
- Burdette, H. L., & Whitaker, R. C. (2005, janeiro). Resurrecting free play in young children: Looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 159, 46-50.
- <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/article-abstract/485902>
- Cordeiro, M. (1996). Homo Ludens ou como aqui se defende que os bebés também brincam. *Cadernos da Educação de Infância*, 40, 11-12.
- Costa, M. (2009). *Auto-avaliação das aprendizagens: representações e práticas de professores de línguas estrangeiras* [Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11432>
- Coutinho, S. M. A. (2014, março). Os bebês e a brincadeira: questões para pensar a docência. *Da investigação às Práticas*, 4(1), 31-43.
- Dowdell, K., Gray, T., & Malone, K. (2011). Nature and its influence on children's outdoor play. *Australian Journal of Outdoor Education*, 15(2), 24-35.
- Dubé, L., & Paré, G. (2003). Rigor In Information Systems Positivist Case Research: Current Practices, Trends, And Recommendations. *MIS Quarterly*, 27(4),

597-636.

https://www.researchgate.net/publication/221931876_Rigor_In_Information_Systems_Positivist_Case_Research_Current_Practices_Trends_and_Recommendations

Erickson, D. M., & Ernst, J. A. (2011, julho). The real benefits of nature play every day. Newsletter of the nature action collaborative for children. *NACC Newsletter*, 97-100. <https://www.sunsetzoo.com/DocumentCenter/View/22/Benefits-of-Nature-Play?bidId=>

Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.

Fehr, K. & Russ, S. W. (2014). Assessment of pretend play in preschool: Aged children. Validation and factor analysis of the affect play scale preschool version. *Journal of Personality Assessment*, 96(3), 350-357. https://www.researchgate.net/publication/257348341_Assessment_of_Pretend_Play_in_Preschool-Aged_Children_Validation_and_Factor_Analysis_of_the_Affect_in_Play_Scale-Preschool_Version

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., & Sarmiento, M. J. (2008, novembro). Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. *REVEDUC*, 2(2), 60-91. https://www.researchgate.net/publication/277227958_Subjectividade_e_Bem-Estar_das_Crianças_invisibilidade_e_voz

Filgueiras, M. (2010). *O espaço e o seu impacto educativo: quais as principais características da gestão e organização do espaço sala em Educação Infantil* [Dissertação de mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Institucional da Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1575>

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Garvey, C. (1979). *Brincar*. Moraes Editores.

- Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de educação de infância*, 90, 45-46.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. (6.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. (2003). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. Cortez.
- Kishimoto, T. M. (2010, novembro). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *Anais do I seminário nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte.
<https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497687&forceview=1>
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Graó.
- Lira, N. & Rubio, J. (2014). A importância do brincar na educação infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 5(1), 1-22.
http://docs.uninove.br/artefac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Natali.pdf
- Macedo, C. (2018, 25 de fevereiro). Carlos Neto: “A brincadeira pode ser a resposta para a maioria dos males”. *Delas*.
<https://www.delas.pt/carlos-neto-entrevista-brincar/familia/389874/>
- Matias, G., & Vasconcelos, T. (2010). Aprender a ser educadora de infância: o processo de supervisão na formação inicial. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, X(1), 17-41.
<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/493/1/Aprender%20a%20ser%20educador%20de%20inf%C3%A2ncia.pdf>
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2016). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, 2(2), 49-65.
<https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24>
- Monteiro, C. M. V. R. & Delgado, A. C. C. (2014). Crianças, brincar, culturas da Infância e cultura lúdica: Uma análise dos estudos da infância. *Saber & Educar, Revista*

científica, 19, 106-115.

<http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/80/56>.

Neto, C. & Lopes, F. (2018). *Brincar em cascais*. (2.^a ed). Câmara Municipal de Cascais.

Organização das Nações Unidas (1989). Convenção sobre os Direitos da Criança.
<https://www.unicef.pt/actualidade/publicacoes/0-a-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca/>

Pellegrini, A. D., Roseth, C. J., Mliner, S., Bohn, C., Van Ryzin, M., Vance, N., Cheatham, C. L., & Tarullo, A. (2007). Social dominance in preschool classrooms. *Journal of Comparative Psychology*, 121(1), 54-64.

Pimentel, A. (2007). Vygotsky: Uma abordagem historico-cultural da educação infantil. In J. O. Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza (Eds.), *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 219-248). Artmed.

Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação: Investigação e práticas*, 1, 85-105.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Póvoas, M., Castro, T., Mateus, A. M., Costa, M., Escária, A., & Miranda, C. (2013). O brincar da criança em idade pré-escolar. In M. Póvoas, T. Castro, A. M. Mateus, M. Costa, A. Escária, & C. Miranda (Eds.), *Acta Pediátrica Portuguesa* (pp.108-112). Sociedade Portuguesa de Pediatria.

Ramos, V. (2012). *O currículo na valência de creche* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2253/1/TeseVeraRamos.pdf>

Rocha, C. A. E. (2002, maio). Crianças e Infâncias: uma categoria social em debate. *Anais do III congresso de Arte-educação*.
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/viewFile/10152/9388>

- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer Interactions, Relationships, and Groups. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 571–645). John Wiley & Sons Inc.
- Sarmiento, M. (2003). *Imaginário e culturas na infância*. Instituto de Estudos da Criança/ Universidade do Minho.
- Sarmiento, M. J., & A. B. Cerisara (Orgs.). (2004). *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Asa Editores S.A.
- Serafino, M.M. (2010). *A avaliação na educação pré-escolar: congruências, finalidades e idiosincrasias* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora]. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3946/1/Reflex%C3%A3o%20e%20auto-avalia%C3%A7%C3%A3o%20do%20educador.pdf>
- Simões, A. I. (2015). *O papel do educador de infância no brincar da criança* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5232/1/A.%20Relat%C3%B3rio%20PPS%20com%20Anexos.pdf>
- Silva, M. (2009). *Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório Institucional da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2143/1/22269_ulfp034848_tm.pdf
- Silva, R., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério de Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sousa, S. (2013). *A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escola* [Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. [https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3992/1/TESE%20S%c3%b3nia%20Sousa%20\(Corpo\).pdf](https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3992/1/TESE%20S%c3%b3nia%20Sousa%20(Corpo).pdf)

- Thomas, F., & Harding, S. (2011). The role of Play. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). Sage Publications Ltd.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2013). Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *Educativa*, 16(2), 201-216.
- Tomás, C. & Ferreira, M. (2019, julho). O brincar nas políticas educativas e na formação de profissionais para a educação de infância – Portugal (1997-2007). *EccS – Revista Científica*, 50, 1-26.
- Vale, M. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância*, 98, 11-13.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2011). *Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf
- Vectore, C. (2003, janeiro). O brincar e a intervenção mediacional na formação continuada de professores de educação infantil. *Psicologia USP*, 14(3), 105-131.
https://www.researchgate.net/publication/250046951_O_Brincar_e_a_Intervencao_Mediacional_na_Formacao_Continuada_de_Professores_de_Educacao_Infantil

ANEXOS

| | " | | " | | " | | "

ANEXO A - PORTEFÓLIO
INDIVIDUAL

| | " | | " |

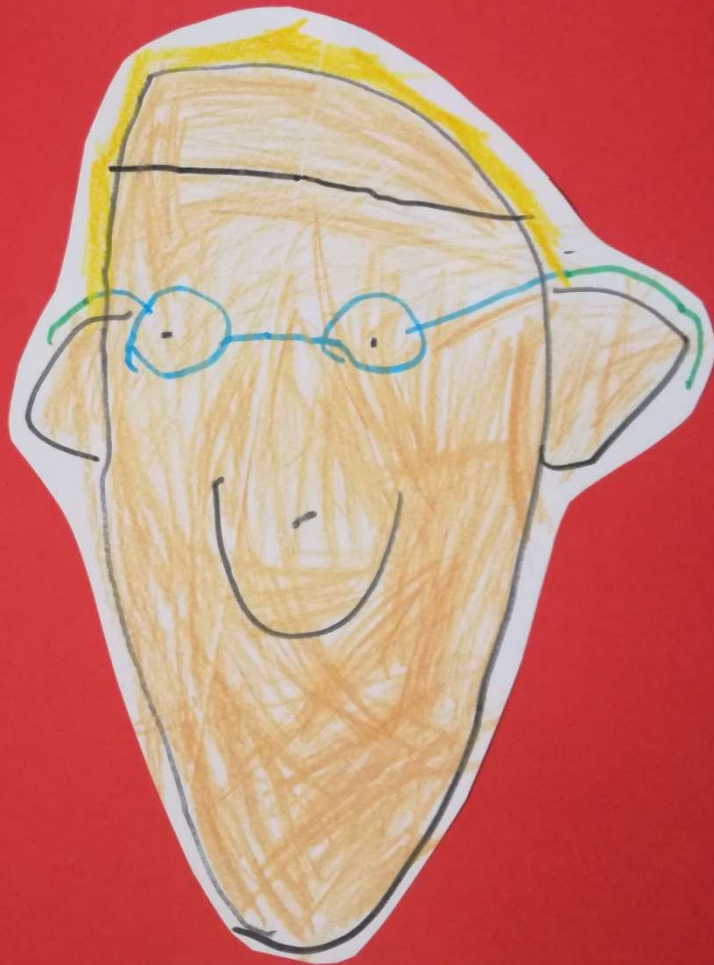
ANEXO B - PORTEFÓLIO DE
UMA CRIANÇA

| | ' ' | | ' ' | |

O

meu

portefólio



Vicente L.

O meu
portefólio...

*"Vai ser grande!"

*"vai ter muitas
folhas."

*"Vai ter os meus
trabalhos."

*"Vai ter todas as
coisas que eu gosto!"

Sobre

mim...

Chamo-me
Vicente!



Tenho 5 anos.

O Vicente quando era bebê...



Curiosidades:

adorava
Dançar

Ja para o
colo de
toda a
gente...

Tinha o
cabelo
MUITO LOURO!

Fez cocô DUO
colo da mãe
na sua
1ª missa
de Natal

ADORAVA
FAZER PISSA
COM OS OLHOS
FECHADOS

PARIECIA UM
ASPIRADOR,
SEMPRE A
APANHAR
PARTICULAS DO
CHÃO

Fico feliz quando...

* Brinco com os pais e com a mana.

* Vou ter com a avó.

* Vou ao McDonald's com os pais.

* Faço anos.

Fico triste quando...

* Há acidentes com o meu carro.

* Não brincam comigo.

* Choro

* Me dizem palavrões.

Gosto de...

Vicente: "Em casa gosto de brincar com a mana e os pais às vezes. Às vezes tenho de brincar sozinho porque a minha mãe está a preparar o jantar, o meu pai está no escritório a trabalhar, a minha mana está a comer e eu estou a brincar"

Entrevista sobre Brincar, 29 de janeiro de 2020

Vicente: "A minha comida preferida é McDonald's, PizzaHut, BurguerKing, KFC, cachorro quente e bitoque de vaca"

Vicente: "Gosto de brincar com o Malik, o Henrique, o Santiago e o Salvador...Ah e o Martim!"

Entrevista sobre Brincar, 29 de janeiro de 2020



A minha família...



Mãe
Vanessa



Mana

Ana Clara



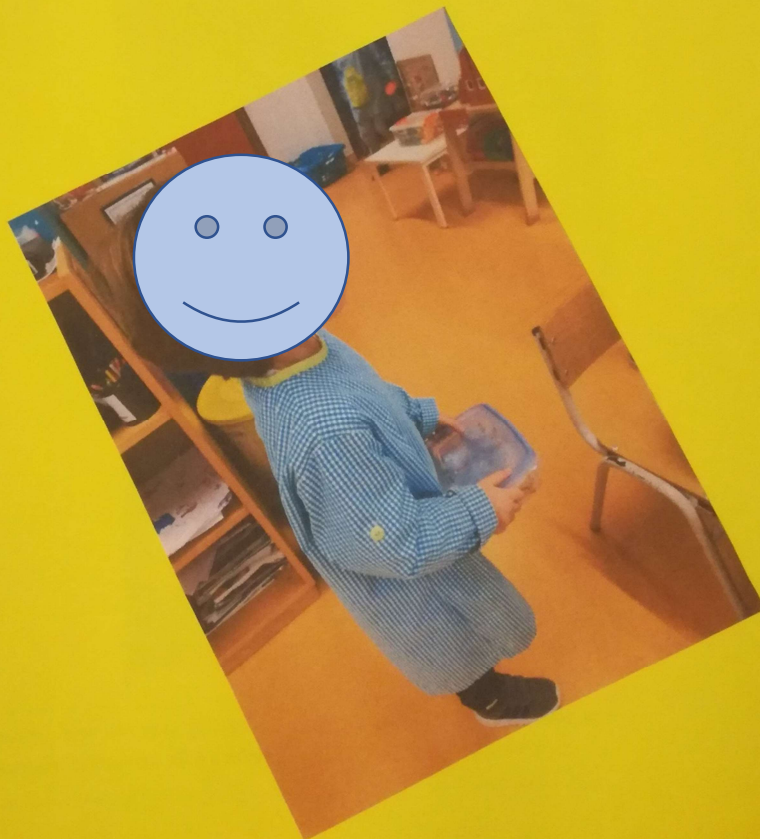
Pai
Sérgio



Os pais do Vicente são bastante participativos na vida escolar do mesmo, dando primazia ao conceito de partilha. O Vicente trouxe para a sala bolachas, para cada um dos amigos, que fez em casa com a mãe.

"O Vicente chega com a mãe e traz consigo uma caixa cheia de bolachas que fez com a mesma, para oferecer às crianças do grupo e à equipa educativa de sala. Eu e a educadora Catarina ficamos muito contentes com a atitude do Vicente e pelo carinho da mãe. Não é a primeira vez que o Vicente traz este tipo de "presentes/mimos" para a sala, o que mostra a bondade da sua família e vontade de participação na vida escolar do filho."

Nota de campo nº32, 10 de dezembro de 2019



Digo-lhes que o pai do Vicente vem novamente ao JI para terminar a atividade dos tablets com as crianças que ainda não tinham tido a oportunidade de a realizar, e que as restantes irão comigo para o recreio para brincarmos com as cordas e com os brinquedos que tinham construído com caixas de cartão e outros materiais de desperdício.

Nota de campo nº33, 11 de dezembro de 2019

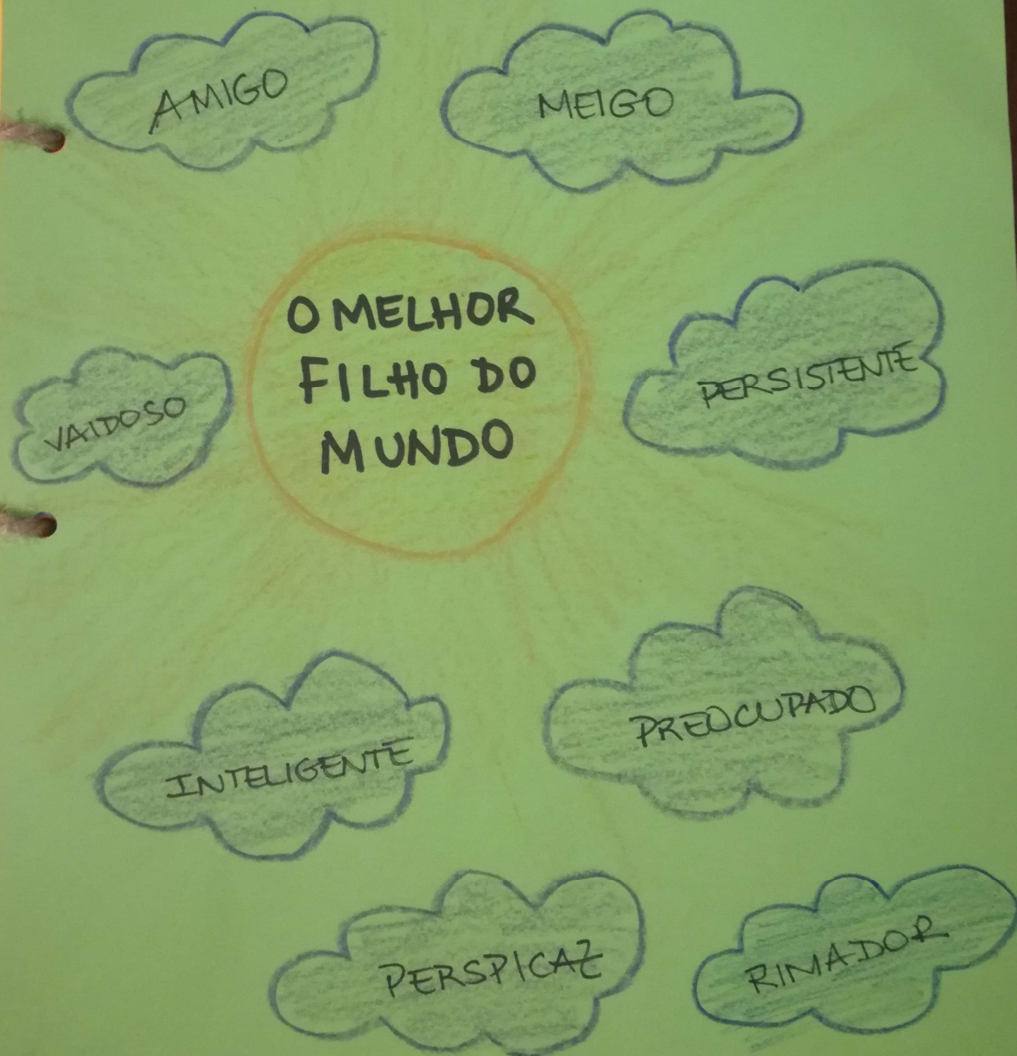
"Das partilhas do que trouxeram de casa, destacou-se a do Vicente, que trouxe um livro "Os dinossauros não dormem" e ainda diversos elementos naturais associados ao outono, tais como ramos de oliveira com azeitonas, castanhas, ouriços, abóboras e noz."

Nota de campo nº1, 7 de outubro de 2019



Vicente: "Escolhi esta fotografia porque apresentamos o nosso projeto e o meu pai e a minha mãe estiveram cá e a minha mãe jogou ao jogo do galo"

O Vicente aos olhos dos pais é...



Desenvolvimento

e

aprendizagem

do

Vicente

Formação

Pessoal

e

Social



O Vicente é uma criança que ajuda o próximo e apresenta comportamentos de apoio e entreaajuda. É extremamente simpático, bem-disposto, social e, como tal, revela facilidade em estabelecer relações sociais com os outros.

O Vicente gosta de "trabalhar" em equipa com os seus amigos. Juntos tudo é mais fácil e divertido.



O Vicente ouve o próximo e respeita as suas ideias e opiniões. É uma criança com enorme sentido de justiça, responsável e empenhado na maioria das coisas a que se propõe fazer.

"Saímos para o exterior, estava a chover e, por isso, fomos até à paragem de autocarro que se encontra em frente ao portão da escola. As crianças distribuíram os panfletos por três senhoras que lá se encontravam. O Vicente foi o mais proactivo encarregando-se de explicar a cada uma das senhoras quais os seus direitos, mostrando-se muito empenhado na sua tarefa. A Sara e o Pedro também intervieram neste momento."

Nota de campo nº25, 20 de novembro de 2019

O Vicente é bastante autónomo. Come, veste-se, despe-se, aperta, desaperta, vai à casa de banho, realiza as tarefas que lhe são destinadas autonomamente.



Vicente: "Estava a almoçar comida que gostava muito"

Come sozinho, utilizando os talheres adequadamente.

Expressão

e

comunicação

Educação Física



O Vicente revela gosto e interesse pelas atividades que são propostas e em momentos de jogo compreende as regras e coopera com os pares. Já domina movimentos de deslocamentos e equilíbrio como correr, saltar, rolar, saltar a pés juntos e rastejar; e movimentos de perícia e manipulação como lançar, receber e agarrar. Tem assim uma boa coordenação motora.

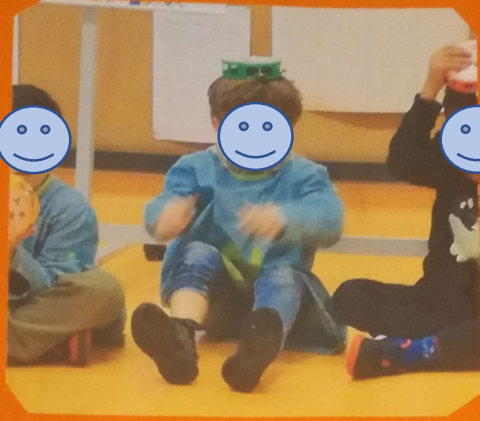
Educação Artística

* Música

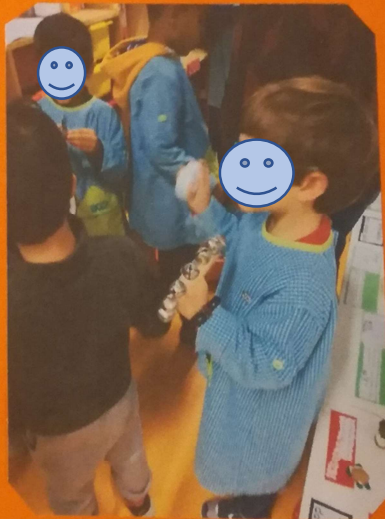


No que respeita à Música, o Vicente apresenta um bom sentido rítmico. Gosta de tocar instrumentos na sessão de música ou mesmo em momentos de brincadeira (ainda que menos).





Vicente: "Gosto de tocar guizos e pandeiretas"



* Artes Visuais

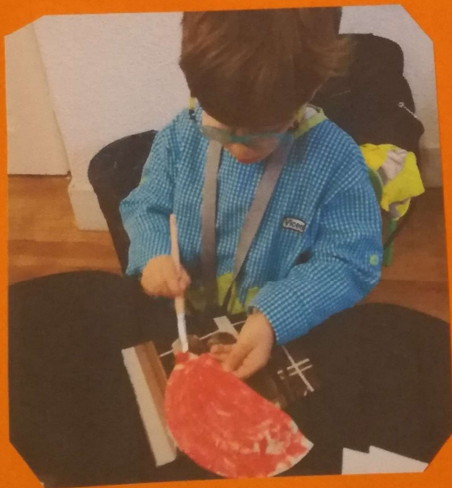
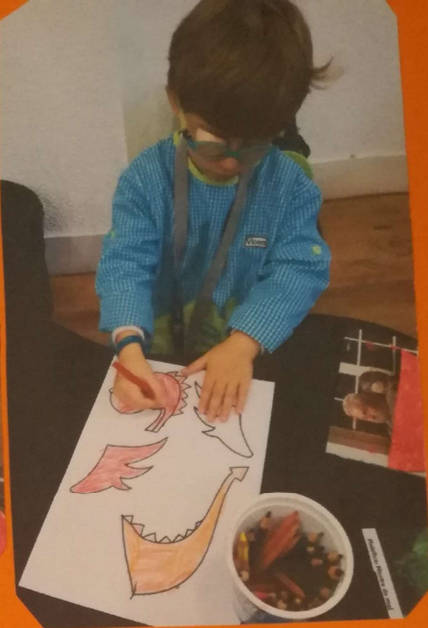
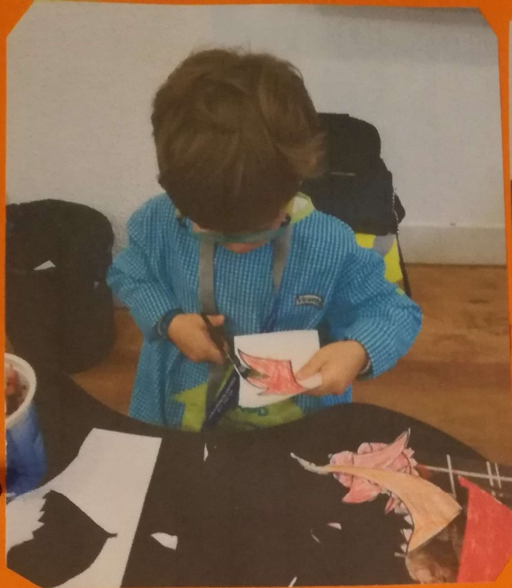


O Vicente revela interesse pelas artes visuais. Gosta de desenhar, de pintar e recortar. Reconhece e nomeia todas as cores e domina a representação da figura humana. Revela ainda interesse pela exploração de diferentes técnicas, sendo sempre bastante autónomo e criativo nas suas produções.

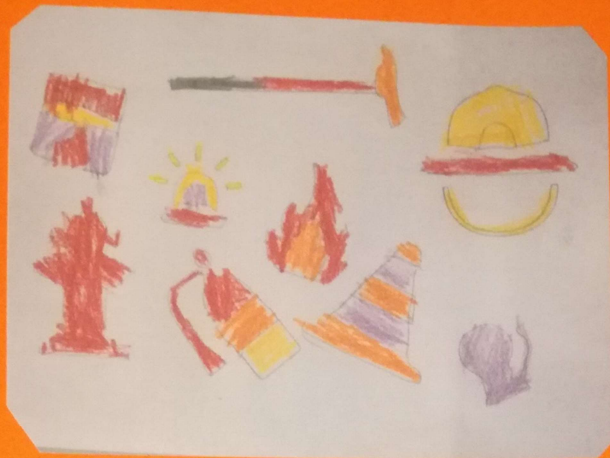


Vicente: "Sei segurar no lápis, pintar, desenhar e escrever"

O Vicente apresenta facilidade na representação gráfica de acontecimentos específicos ou de histórias que ouve.



Vicente: "Fiz um dragão e cortei bem"



Vicente: "Escolhi este desenho porque gostei mais, porque é sobre bombeiros e eu gosto de bombeiros"



* Jogo dramático



Na sala, a sua área de interesse preferida é o faz de conta. O Vicente revela facilidade em representar ou inventar personagens ou situações por iniciativa própria. Muitas vezes recorre a situações imaginárias e reais, assumindo diversos papéis com diferentes características. O Vicente utiliza e recria os objetos e o espaço da área do faz de conta, atribuindo-lhes o seu próprio significado.

Linguagem oral e abordagem à escrita



Relativamente à linguagem oral, o Vicente comunica de forma clara em diversas situações, revelando facilidade em expressar as suas opiniões e pensamentos de forma contextualizada.

Vicente: "Fui fazer perguntas ao 1º ciclo. Gostei de ir contigo e com os amigos"





Vicente: "Foi quando gravamos o vídeo da apresentação do projeto. Fui responsável e disse muitas coisas"



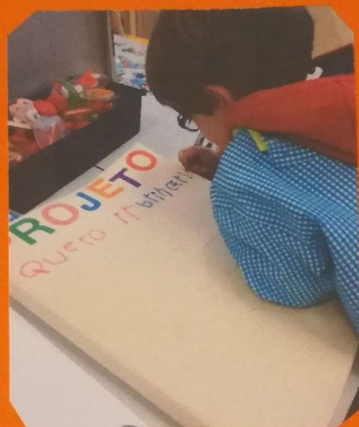
"Ao chegarmos à sala sentámo-nos todos no chão em roda e realizámos o reconto da história. O Vicente foi a criança que mais falou e quase todo o reconto foi elaborado por ele. Lembrava-se de vários pormenores da história bem como de algumas falas das personagens."

Nota de campo nº16, 5 de novembro de 2019

No que respeita à escrita, o Vicente reconhece o sentido direcional da mesma e consegue identificar algumas letras. Também é capaz de escrevê-las autonomamente sem recorrer a um modelo dado pelo adulto (escrita do nome).

"O Vicente vai para a mesa escrever as palavras associadas a cada elemento que trouxe para realizar a exposição e eu ajudei-o. Reparo que tem facilidade em escrever, tendo ao seu lado a palavra escrita pela educadora, apesar de por vezes desenhar algumas letras espelhadas."

Nota de campo nº1, 7 de outubro de 2019



O Vicente já tem uma consciência sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (sílabas) e gosta bastante de fazer rimas.

"Dou início ao jogo explicando que iríamos fazer um jogo de sílabas e descobrir quantas sílabas tem a palavra que se encontra em cada cartão. Começo pelos cartões de duas sílabas, mostrando o cartão do pião. Todas dizem "pião!". Primeiro pergunto se sabem quantas sílabas tem a palavra pião. O Vicente de imediato diz "Pi-ão, duas!"."

Nota de campo nº26, 22 de novembro de 2019

Conhecimento

do

mundo





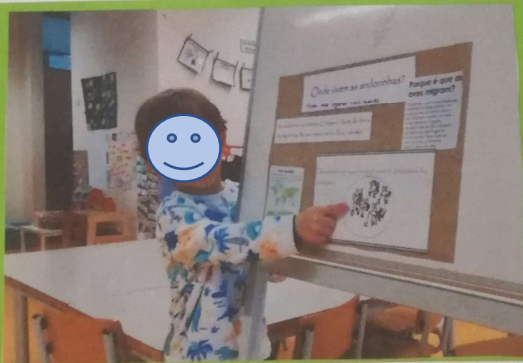
Vicente: "Estávamos a tirar uma foto para entregar os folhetos"

"O Vicente diz de imediato alguns direitos "as crianças têm direito à educação e a ir à escola e direito a brincar e a ter uma família e amigos"."

Nota de campo nº23, 18 de novembro de 2019

"O Vicente continha-se nas restantes salas para não falar e estava sempre bastante atento ao que os pares (porta vozes) diziam e à forma como apresentavam o panfleto, sempre pronto a ajudá-los e a corrigi-los se necessário. Mostrou um grande conhecimento sobre vários direitos da criança e fez questão de os dizer em todas as salas, mesmo que ninguém perguntasse."

Nota de campo nº25, 20 de novembro de 2019



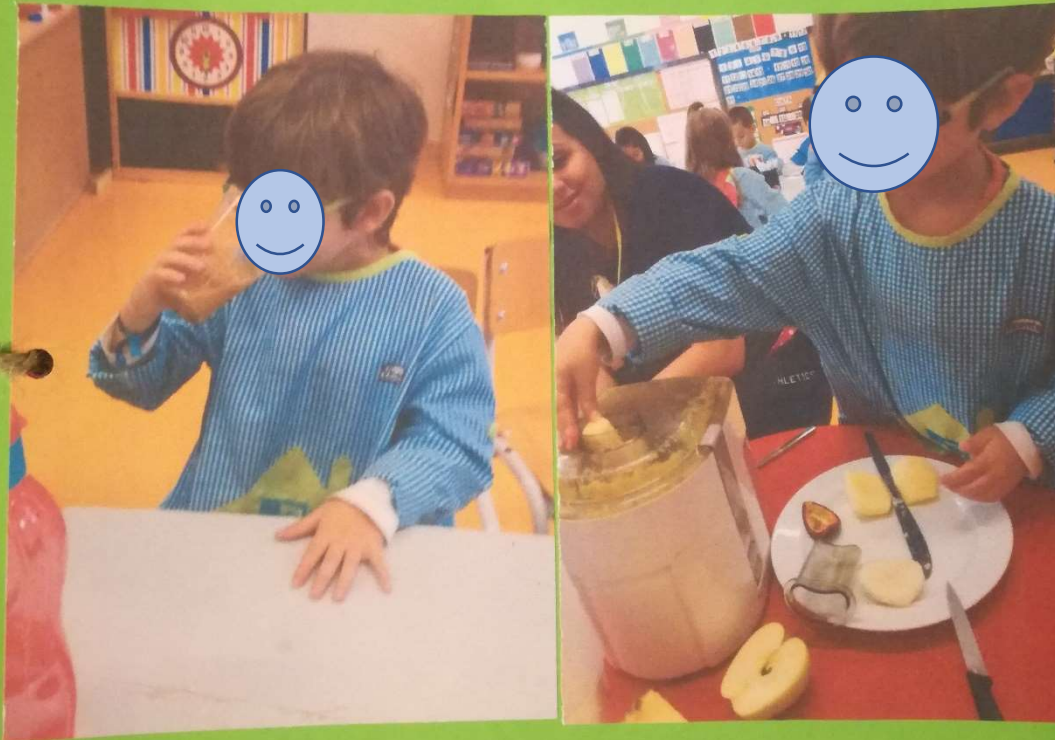
Vicente: "Apresentei o projeto das andorinhas aos meninos da sala 3, à Vânia, à Catarina e à Ana Catarina. Descobri coisas das andorinhas e as coisas que atacam as andorinhas. Gostei muito e aprendi muitas coisas"

Na apresentação do projeto das Andorinhas, o Vicente demonstrou ter adquirido conhecimentos relacionados com as características dos mesmos seres vivos e identificou os seus predadores. Desta forma, mostrou ter conhecimentos sobre o mundo físico e natural.

Demonstra ter um conhecimento do mapa mundo e da localização de Portugal no mesmo. Sabe identificar o país vizinho de Portugal, revelando ter conhecimentos geográficos.

Digo-lhes que passei pelo nosso país vizinho e pergunto-lhes qual é o seu nome. Após algumas tentativas sem sucesso, o Vicente acertou no seu primeiro palpite, dizendo que é Espanha. Mostrei-me bastante *satisfeita* por ter acertado e por mostrar conhecimentos sobre o mundo.

Nota de campo nº32, 10 de dezembro de 2019



Durante a preparação de um sumo o Vicente demonstrou conhecimentos sobre diversas frutas bem como das respetivas árvores/plantas.



Muito obrigada
ao Vicente e
aos pais por todas
as partilhas ao
longo do meu estágio.

O Vicente marcou o
meu percurso e tenho
a certeza que ainda vou
ouvir falar dele!
Vou ter saudades ❤️

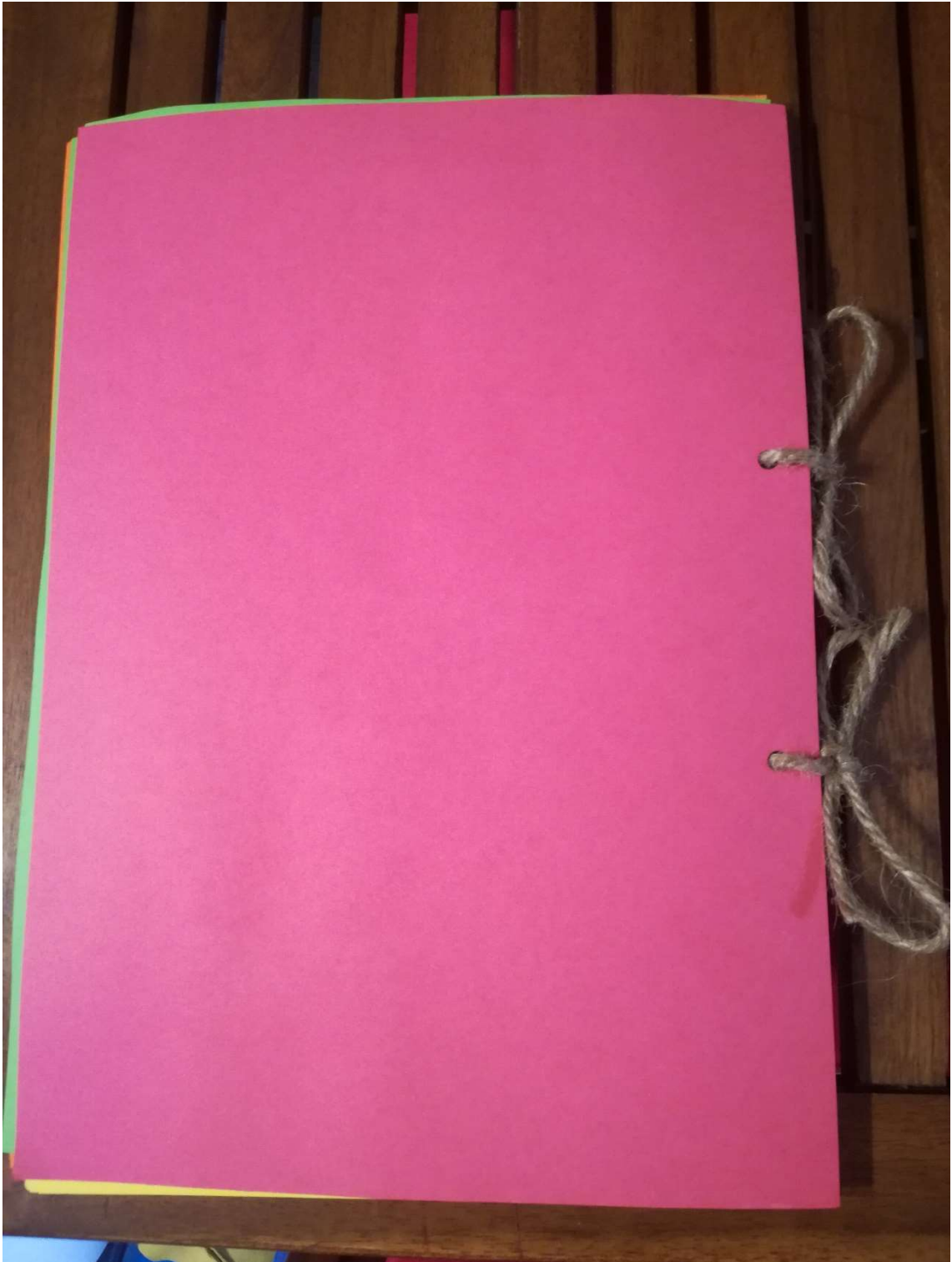
Um grande
beijinho e um
xi♥️!

Felicidades para
o Vicente!

Que as suas
conquistas sejam
gigantes! ❤️



Ana Catarina Carvalho
2020



ANEXO C - TABELA DO
ROTEIRO ÉTICO E
METODOLÓGICO

| | " | | " |

Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)	Prática Profissional Supervisionada I (Dados)	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012)
<p>1. Objetivos do trabalho</p>	<p>Desde o início da PPS II que senti a necessidade de me apresentar a toda a equipa educativa, crianças e famílias, como tal elaborei uma carta de apresentação que coloquei à entrada da sala em que realizei a intervenção, na qual apresentei os objetivos e intuito da minha presença no estabelecimento. Para além disso, através de conversas informais fui-me dando a conhecer a todos os atores educativos e mostrando-me acessível e disposta para esclarecer qualquer questão que lhes surgisse. Às crianças apresentei-me sempre como alguém que estava ali para brincar, aprender e colaborar com elas, numa perspetiva de aprendizagem mútua, estabelecendo acima de tudo uma relação de respeito e afetividade.</p>	<p>“Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.”</p> <p>“Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma.”</p>

	<p>No que diz respeito à minha investigação, elaborei um estudo de caso sobre o brincar - “a importância do brincar no JI” que optei por apresentar à equipa educativa de sala com a qual trabalhei.</p>	<p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.”</p> <p>“Disponibilizar-se para dar apoio e reunir com a família, no sentido de, em conjunto, encontrar atitudes e práticas no que respeita à educação de cada criança.”</p>
<p>2. Custos e benefícios</p>	<p>Considero que, da investigação que realizei não resultou nenhum custo ou malefício, mas sim benefícios uma vez que, com esta investigação, aprofundei o tema do brincar, o que fez com que os diversos elementos da equipa refletissem sobre a sua prática e sobre a importância de promover momentos de brincadeira no JI com tempo, espaço e recursos necessários.</p>	<p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”</p> <p>“Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional.”</p> <p>“Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e uma prática examinada.”</p>

<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>Em todo o meu trabalho escrito refiro-me sempre às crianças redigindo a inicial do seu próprio nome e não coloco imagens das mesmas junto das letras para que não exista uma exposição das crianças. Falei com a educadora logo no início do estágio no sentido de perceber se existia algum problema de escrever os seus nomes verdadeiros em vez de nomes fictícios, ao que me respondeu que poderia se não existisse nada que as identificasse visualmente. Contudo, posteriormente em conversa com uma professora da Escola Superior de Educação compreendi ser melhor colocar apenas a letra inicial de cada nome, para privacidade e proteção da identidade das crianças.</p>	<p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.”</p> <p>“Ser solidário nas decisões tomadas em conjunto”</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Envovi todas as crianças no meu trabalho, visto que foi ao observar ativamente a sua ação que tive a oportunidade de desenvolvê-lo e de dinamizar atividades e aprender com as mesmas. Todas as crianças fizeram parte desta</p>	<p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.”</p>

	<p>minha aprendizagem e dos progressos na minha ação pedagógica e, como tal, decidi incluí-las a todas. No que diz respeito aos registos fotográficos, foi-me permitido colocar fotografias de todas as crianças, tendo tido a autorização de todas as famílias para tal.</p>	
<p>5. Fundamentos</p>	<p>Ao longo da elaboração do meu trabalho recorri a diversos textos de variados autores credíveis, que me ajudassem a melhorar a minha prática e a fundamentar as minhas ideias.</p>	
<p>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>Tanto os objetivos como os métodos e técnicas da investigação foram definidos em conjunto com a professora orientadora, de forma a tornar possível e mais concreta a minha investigação. Posteriormente, fiz questão de dizer à educadora cooperante vários detalhes sobre a minha investigação, como por exemplo quais os objetivos da mesma, para que estivesse a par do que pretendia investigar. Tal como refere (Tomás 2011), “os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos</p>	<p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.”</p> <p>“Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e uma prática examinada.”</p>

	<p>objetivos e da natureza da investigação, dos métodos, do timing e dos resultados” (p.163). Os objetivos definidos (com apoio da educadora cooperante) foram: i) analisar e identificar a importância do papel do brincar na vida das crianças; ii) analisar a forma como o tempo, o espaço e os recursos disponíveis influenciam as brincadeiras no JI; iii) Analisar e identificar o papel do educador em relação ao brincar na ação pedagógica.</p>	
<p>7. Assentimento/Consentimento informado</p>	<p>O consentimento informado para o registo fotográfico das crianças foi realizado por mim e apresentado a cada família, através de um recado nos cadernos diários das crianças. Fui pedindo às famílias para preencherem o impresso colocando um X no campo que fosse do seu interesse “autorizo” ou “não autorizo”, dando ou não a sua autorização para elaborar o registo, deixando claro que poderiam alterar a sua decisão em qualquer momento. À educadora e à assistente operacional apenas</p>	<p>“Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa.”</p>

	pedi através de uma conversa informal se podia tirar fotografias às crianças e incluí-las às duas nas mesmas, tendo-me comprometido a desfocar as imagens.	
8. Uso e relato das conclusões	Ao longo da investigação durante o período em que realizei a PPS II, fui refletindo junto com a educadora e auxiliar da sala sobre o tema da importância do brincar no JI. Neste sentido, houve um processo de recolha de informação e resultados ao longo de toda a investigação. Realizei também entrevistas às crianças e, no final da PPS I, realizei o cruzamento de dados provenientes das entrevistas, das notas de campo, das observações e das conversas informais com a equipa educativa de sala, de forma a analisar e a constatar as conclusões desta investigação.	“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”
9. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa	Visto que a investigação é sobre o brincar e que é um tema que tem impacto tanto na equipa educativa, como nas crianças do grupo e famílias e que todas elas estão diretamente	“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”

	envolvidas, penso que não existiu nenhum custo, mas sim benefícios para todos os atores educativos, tendo em conta que promovi a reflexão sobre a temática não só através das entrevistas, mas também ao longo da minha PPSII.	
10. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as	Tendo em conta que, tal como refere O’Kane (2005), (cit. por Tomás, 2011, p.167), “todo o processo de investigação deve ser transparente de forma a limitar o efeito do adultocentrismo e promover ... as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo”, ao longo da minha intervenção fui informando a educadora e a auxiliar de todas as técnicas que pretendia utilizar e de como e quando as iria utilizar, de forma a envolvê-las no processo de investigação e a receber algum feedback seu acerca do mesmo.	“Partilhar informações relevantes”

ANEXO D - ÁRVORES
CATEGORIAIS
| | ' ' | | ' ' | |

Árvore categorial das informações retiradas das entrevistas realizadas às crianças

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
Brincar	Significado de brincar	Na ótica da criança	<p>V - É fazer coisas com brinquedos, tipo bolas, balizas, carros, legos, cubos, palhinhas de plástico, blocos.</p> <p>S - É brincar com os amigos, é uma coisa boa. Eu gosto de brincar com os meus amigos.</p> <p>St - brincar com os brinquedos, jogar à bola.</p> <p>P - Não sei</p> <p>M - Brincar com os outros, sinto-me bem</p> <p>MI - à apanhada, jogar à bola, ser árbitro, brincar às escondidas</p> <p>J - É brincá com coisas...é giro</p> <p>I - É construir coisas.</p> <p>Ir - é divertir-se, desenhar, brincar, escrever, jogar, brincar na casinha, pintura...</p> <p>H - É o meu preferido. Eu adoro brincar com os meus brinquedos</p> <p>E - Nos jogos ...é bom</p> <p>D - À apanhada e divertir-se</p> <p>C - É sempre brincar sozinho. Eu sinto feliz quando brinco.</p> <p>B - Escondidas</p> <p>A - Brincar juntos</p>
	Importância de brincar	Na ótica da criança	<p>V- Eu gosto de brincar, mas acho que brincar não é importante</p> <p>S - Sim, porque eu gosto de brincar</p> <p>St - Sim, porque é bom</p>

			<p>P – É para não ficar aborrecido</p> <p>M - Porque eu gosto de brincá</p> <p>MI – É, porque eu gosto muito de brincar, fico contente.</p> <p>J - Eu gosto</p> <p>I - Sim, por causa que eu gosto de brincar.</p> <p>Ir - É, porque eu gosto de brincar e gosto de divertir-me com os meus amigos</p> <p>H - Porque faz bem à nossa saúde e brincamos bem.</p> <p>E - Sim, porque sim, é bom, gosto de brincar</p> <p>D - É, porque eu gosto</p> <p>C - É. Importante é brincar sozinhos p'ós pais fazerem o pequeno almoço, o jantar p'a nós ... p'a eles estarem mais so'gados a fazer o jantar.</p> <p>B - É poque sim</p> <p>A - Sim, porque é p'a brincar juntos e p'a ser amigos, é bom.</p>
	Brincar no JI	Espaço de maior interesse no JI para brincar	<p>V - Faz de conta</p> <p>S - Lá fora</p> <p>St - Na rua</p> <p>P - Na casinha</p> <p>M - No recreio</p> <p>MI - No recreio</p> <p>J - Eu gosto mais de brincar ali ao fundo ao pé da parede (recreio)</p> <p>I - Na casinha da sala</p> <p>Ir - Na sala</p> <p>H - No castelo (recreio)</p> <p>E - Na casinha</p>

			<p>D - No recreio</p> <p>C - No castelo</p> <p>B - Na sala</p> <p>A - Na sala</p>
		<p>Brincadeiras de maior interesse no recreio</p>	<p>V - Futebol.</p> <p>S - Eu brinco em todo o lado..gosto mais de brincar às escondidas.</p> <p>St - À bola.</p> <p>P - Brinco sozinho...na caixa de areia</p> <p>M - às escondidas, futebol</p> <p>MI - jogamos à apanhada e à tourada</p> <p>J - Aos zombies e lobo mau</p> <p>I - À apanhada</p> <p>Ir - a ensaiar músicas</p> <p>H - Brinco aos ninjas, aos super heróis, futebol</p> <p>E - Brinco no castelo</p> <p>D - À apanhada e ao futebol e à bola</p> <p>C - No castelo</p> <p>B - Com as meninas às escondidas e apanhadas</p> <p>A - Às escondidas</p>
		<p>Área de maior interesse na sala de atividades</p>	<p>V - Faz de conta</p> <p>S - A área da escrita</p> <p>St - As construções</p> <p>P - Na casinha</p> <p>M - Casinha</p> <p>MI - Na área das construções</p> <p>J - Biblioteca e construções</p> <p>I - A casinha</p> <p>Ir - A casinha</p> <p>H - A casinha e as construções</p> <p>E - A casinha</p>

			<p>D – Construções</p> <p>C - As pinturas</p> <p>B - A casinha</p> <p>A - A casinha</p>
		Tempo de brincadeira no JI	<p>V - Muito tempo</p> <p>S - Brinco muito</p> <p>St – Muito</p> <p>P - Muito</p> <p>M - Pouco, queria brincar mais</p> <p>MI – muito</p> <p>J - Muito</p> <p>I – Muito</p> <p>Ir – muito</p> <p>H – Muito, é muito bom</p> <p>E - Muito tempo.</p> <p>D – Muito</p> <p>C - Muito</p> <p>B - Muito</p> <p>A - Bincamos muito.</p>
	Brincar em casa	Tempo de brincadeira em casa/ com as famílias	<p>V - Mais ou menos</p> <p>S - Muito tempo.</p> <p>St - Brinco muito.</p> <p>P - Com a minha irmã. Muito tempo.</p> <p>M - Brinco muito.</p> <p>MI - Muito tempo.</p> <p>J - Brinco muito em casa dos avós</p> <p>I - Brinco pouquinho e às vezes não brinco, faço desenhos.</p> <p>Ir - Brinco muito.</p> <p>H - Brinco muito e pouco às vezes</p> <p>E - Brinco só um bocadinho e depois eu vejo bonecos e depois eu vou dormir.</p> <p>D - Brinco aos soldados, muito!</p>

			<p>C - Eu brinco muito.</p> <p>B - Com a mana às bonecas, muito tempo</p> <p>A - binco muito e também pouco poque também tenho de dormir.</p>
--	--	--	---

Árvore categorial das informações retiradas da entrevista realizada à educadora

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
Brincar	Significado de brincar	Na ótica da educadora	Brincar é um comportamento inato do ser humano. Habilidade que se vai desaprendendo ao longo da vida.
	Brincar no JI	Importância de brincar no JI	Sim. Porque é uma ação natural desta categoria geracional.
		Tempo de brincadeira	Infelizmente existe muito pouco, quer em casa, quer na escola. Sim. Ao longo da rotina existem momentos vários em que as crianças têm tempo para brincar.
		Papel do brincar no JI	O brincar deveria ter um lugar de destaque na vida de qualquer criança.
	Papel do adulto em relação ao brincar na ação pedagógica	Participação do adulto das brincadeiras	Penso que a criança deve brincar livremente, descobrir naturalmente os seus limites e as suas capacidades, desafiar-se a si própria. O adulto pode envolver-se nas brincadeiras das crianças, mas sem ser intrusivo nem diretivo. Sim. Envolve-me nos momentos do faz-de-conta, conto e ouço histórias na biblioteca, salto à corda...
		Observação das brincadeiras	Sim, muito importante. Deste modo, é possível atribuir significados às vivências das crianças, aferir igualmente o seu nível de desenvolvimento e o que já é capaz de fazer. Sim. De modo a aferir o seu nível de desenvolvimento e o que já sabem fazer. Através da observação das suas brincadeiras e da escuta das suas conversas e diálogos, consigo também perceber algumas das suas ideias, motivações, interesses, preocupações, conhecendo assim melhor cada criança.

			<p>Através de fotografias que são posteriormente colocadas na plataforma Childiary, podendo ou não ser partilhadas com as famílias.</p> <p>Através do registo de instrumentos de avaliação, de modo a poder aferir os progressos das crianças e as suas dificuldades.</p> <p>Estes registos podem fazer parte do Portefólio individual de cada criança, sendo fundamentais para se documentar as suas evoluções e desenvolvimento nos diferentes domínios.</p>
		Inclusão do brincar nas rotinas	Claro que sim. Porque é o que as crianças devem fazer, naturalmente!

ANEXO E - GUIÃO DA
ENTREVISTA À EDUCADORA
| ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatárias/os: Equipa educativa (Auxiliares de Ação Educativa; Ajudantes de Ação Educativa; Educadores/as de Infância)

Objetivos:

- Caracterizar as conceções dos/as profissionais de educação de infância sobre o brincar;
- Compreender o lugar e a função que o brincar assume na prática pedagógica do/a entrevistado/a.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado/a. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação sobre as conceções que profissionais de educação de infância têm sobre o brincar e qual o lugar e função que assume na sua ação pedagógica. - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar sobre o processo de devolução das transcrições. 	
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional dos/as auxiliares de ação educativa; dos/as ajudantes de ação educativa e/ ou educadores/as de infância. 	<p>B1. Qual a sua formação nesta área profissional?</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce funções na área de educação de infância?</p> <p>B3. Quais são as funções profissionais que desempenha atualmente?</p> <p>B4. Quando começou a trabalhar na área da educação, quais as principais dificuldades sentidas? Atualmente quais são?</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar as vivências dos/as profissionais, relativamente ao brincar 	<p>B5. Enquanto criança, frequentou alguma organização socioeducativa?</p> <p>B6. Se sim, descreva as suas vivências relacionadas com o brincar?</p> <p>B6.1. Tempo</p> <p>B6.2 Espaço</p> <p>B6.3. Materiais</p> <p>B7. Fora da organização socioeducativa, brincava?</p> <p>B8. Se sim, descreva as suas vivências relacionadas com o brincar?</p> <p>B8.1. Tempo</p> <p>B8.2 Espaço</p> <p>B8.3. Materiais</p>	
<p>C. Perspetivas sobre brincar em educação de infância</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as conceções sobre brincar em contextos de educação de infância (creche e/ou jardim de infância) 	<p>C1. O que significa, para si, brincar?</p> <p>C2. É, ou não, importante que as crianças brinquem na creche e/ou JI? Porquê?</p> <p>C3. Considera que os/as profissionais de educação deveriam incluir nas suas rotinas o brincar? Porquê?</p> <p>C4. Qual é o lugar que o brincar tem na creche e/ou no JI?</p> <p>C5. Qual a sua opinião relativamente à participação do/a adulto/a na brincadeira das crianças?</p> <p>C6. Considera importante observar as brincadeiras das crianças?</p> <p>C7. Na sua opinião as crianças têm, atualmente, espaço e tempo para brincar?</p>	
<p>D. Relação entre conceções e prática pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a relação entre as conceções sobre brincar e prática pedagógica 	<p>D1. Na sua prática pedagógica privilegia o brincar? De que forma?</p> <p>D2. Participa nas brincadeiras das crianças? De que forma?</p> <p>D3. Observa as brincadeiras das crianças? Porquê?</p> <p>D4. Regista essas observações? Como? O que faz com esses registos?</p>	<p>Se a/o entrevistada/o responder a alguma destas questões anteriormente, não será necessário aplicá-las.</p>

Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> - De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade
-------------------------	--	---	--

ANEXO F - ENTREVISTA À
EDUCADORA COOPERANTE

| | ' ' | | ' ' |

B1. Qual a sua formação nesta área profissional?

Licenciatura em Educação de Infância

Mestrado em Intervenção Precoce

B2. Há quanto tempo exerce funções na área de educação de infância?

18 anos

B3. Quais são as funções profissionais que desempenha atualmente?

Educadora de Infância titular de grupo.

B4. Quando começou a trabalhar na área da educação, quais as principais dificuldades sentidas? Atualmente quais são?

Ser educadora contratada ao longo de muitos anos, não me permitiu dar continuidade ao trabalho pedagógico, nem acompanhar os grupo de crianças de um ano para o outro.

Atualmente, as principais dificuldades são a falta de recursos técnicos (psicólogos, terapeutas, etc.) no agrupamento, de modo a desenvolver um trabalho de parceria com os mesmos, indo ao encontro das necessidades das crianças.

B5. Enquanto criança, frequentou alguma organização socioeducativa?

Não.

B6. Se sim, descreva as suas vivências relacionadas com o brincar?

B6.1. Tempo

B6.2 Espaço

B6.3. Materiais

B7. Fora da organização socioeducativa, brincava?

Sim.

B8. Se sim, descreva as suas vivências relacionadas com o brincar?

Recordo o brincar na rua, com os primos e outras crianças. Recordo o brincar com terra, água e paus. Os joelhos esfolados e as mãos sujas.

B8.1. Tempo

Sempre que não estava na escola.

B8.2 Espaço

Na rua.

B8.3. Materiais

Os brinquedos eram muito poucos ou quase nenhuns.

Brincava com paus, pedras, terra.

Jogava ao elástico e saltava à corda.

C1. O que significa, para si, brincar?

Brincar é um comportamento inato do ser humano. Habilidade que se vai desprendendo ao longo da vida.

C2. É, ou não, importante que as crianças brinquem na creche e/ou JI? Porquê?

Sim. Porque é uma ação natural desta categoria geracional.

C3. Considera que os/as profissionais de educação deveriam incluir nas suas rotinas o brincar? Porquê?

Claro que sim. Porque é o que as crianças devem fazer, naturalmente!

C4. Qual é o lugar que o brincar tem na creche e/ou no JI?

O brincar deveria ter um lugar de destaque na vida de qualquer criança.

C5. Qual a sua opinião relativamente à participação do/a adulto/a na brincadeira das crianças?

Penso que a criança deve brincar livremente, descobrir naturalmente os seus limites e as suas capacidades, desafiar-se a si própria. O adulto pode envolver-se nas brincadeiras das crianças, mas sem ser intrusivo nem diretivo.

C6. Considera importante observar as brincadeiras das crianças?

Sim, muito importante. Deste modo, é possível atribuir significados às vivências das crianças, aferir igualmente o seu nível de desenvolvimento e o que já é capaz de fazer.

C7. Na sua opinião as crianças têm, atualmente, espaço e tempo para brincar?

Infelizmente muito pouco, quer em casa, quer na escola.

D1. Na sua prática pedagógica privilegia o brincar? De que forma?

Sim. Ao longo da rotina existem momentos vários em que as crianças têm tempo para brincar.

D2. Participa nas brincadeiras das crianças? De que forma?

Sim. Envolve-me nos momentos do faz-de-conta, conto e ouço histórias na biblioteca, salto à corda...

D3. Observa as brincadeiras das crianças? Porquê?

Sim. De modo a aferir o seu nível de desenvolvimento e o que já sabem fazer. Através da observação das suas brincadeiras e da escuta das suas conversas e diálogos, consigo também perceber algumas das suas ideias, motivações, interesses, preocupações, conhecendo assim melhor cada criança.

D4. Regista essas observações? Como? O que faz com esses registos?

Sim. Através de fotografias que são posteriormente colocadas na plataforma Childiary, podendo ou não ser partilhadas com as famílias.

Através do registo de instrumentos de avaliação, de modo a poder aferir os progressos das crianças e as suas dificuldades.

Estes registos podem fazer parte do Portefólio individual de cada criança, sendo fundamentais para se documentar as suas evoluções e desenvolvimento nos diferentes domínios.

ANEXO G - ENTREVISTAS
REALIZADAS ÀS CRIANÇAS

| | ' ' | | ' ' |

Entrevista a realizar às crianças

A importância do brincar na vida das crianças

1. O que significa brincar?

Brincar é fazer coisas com brinquedos, tipo bolas, balizas, carros, legos, cubos, palhinhas de plástico, blocos.

2. O que é para ti um brinquedo?

Um brinquedo são coisas que nós brincamos

3. Brincar é importante para ti? Porquê?

a...não. Porque isso não é importante para nos, deviam existir mais adultos do que crianças. Eu gosto de brincar, mas acho que brincar não é importante.

4. Com quem gostas de brincar?

Com o Malik, Henrique e o Santiago, e o Salvador...e o Martim.

5. Em que sítio do JI gostas mais de brincar?

Faz de conta

6. Dentro da sala qual é a área de interesse que preferes?

Faz de conta

7. No recreio brincas a quê? Ou com o quê?

Futebol. E já foi meninos contra meninas, claro que os miudos ganharam porque nem quase todas as meninas sabem jogar futebol. Tu marcaste prai 2 golos a mim. Acho que tu marcaste 1 golo a mim ou mais. As meninas do benfica já ganharam uma taça também.

8. Consideras que brincas muito ou pouco tempo no JI?

Muito tempo

9. Em casa brincas com quem? Muito ou pouco tempo?

A mana e os pais, às vezes..às vezes tenho de brincar sozinho porque a minha mãe tá a preparar o jantar, o meu pai tá no escritório a trabalhar, a minha mana tá a comer e eu estou a brincar. Mais ou menos...

10. Costumas brincar noutros sítios sem ser em casa e no JI? Com quem? Muito ou pouco tempo?

Claro, vou às festas dos outros...vou ao parque com a mãe com pai e com mana e brinco lá muito tempo.

Entrevista a realizar às crianças

A importância do brincar na vida das crianças

1. O que significa brincar?

Pra mim brincar é brincar com os amigos, é uma coisa boa..eu gosto de brincar com os meus amigos

2. O que é para ti um brinquedo?

Para mim um brinquedo é uma boneca. É uma coisa que eu uso para brincar.

3. Brincar é importante para ti? Porquê?

Sim, porque eu gosto de brincar...

4. Com quem gostas de brincar?

Com a minha prima.

5. Em que sítio do JI gostas mais de brincar?

É...lá fora.

6. Dentro da sala qual é a área de interesse que preferes?

É...a área da escrita...

7. No recreio brincas a quê? Ou com o quê?

Eu brinco em todo o lado..gosto mais de brincar às escondidas.

8. Consideras que brincas muito ou pouco tempo no JI?

Brinco muito

9. Em casa brincas com quem? Muito ou pouco tempo?

Brinco... às vezes com o meu pai e às vezes brinco com a minha mãe. Também monto legos com a minha mãe. Às vezes brinco sozinha quando os meus pais não podem.

Muito.

10. Costumas brincar noutros sítios sem ser em casa e no JI? Com quem? Muito ou pouco tempo?

Costumo brincar na kidzania, também costumo brincar no parque e em casa da minha avó Arminda com a minha prima que é a que eu gosto mais de brincar que chama-se Alice que tem 6 anos. A minha prima gosta mais de escrever do que eu.

Muito tempo, na kidzania só até às sete horas porque depois fecha...

Entrevista a realizar às crianças

A importância do brincar na vida das crianças

1. O que significa brincar?

Hum... brincar com os brinquedos, jogar à bola.

2. O que é para ti um brinquedo?

É uma coisa que nós brincamos

3. Brincar é importante para ti? Porquê?

Sim, porque é bom

4. Com quem gostas de brincar?

Com o Malik, com o pai e com a mãe.

5. Em que sítio do JI gostas mais de brincar?

Na rua

6. Dentro da sala qual é a área de interesse que preferes?

As construções.

7. No recreio brincas a quê? Ou com o quê?

À bola.

8. Consideras que brincas muito ou pouco tempo no JI?

Muito

9. Em casa brincas com quem? Muito ou pouco tempo?

Com o pai e com a mãe. Brinco muito. Às vezes também brinco.

10. Costumas brincar noutros sítios sem ser em casa e no JI? Com quem? Muito ou pouco tempo?

Sim, vou a casa dos meus amigos...do Vicente

Entrevista a realizar às crianças

A importância do brincar na vida das crianças

1. O que significa brincar?

Humm...aa...não sei...esqueci-me...

2. O que é para ti um brinquedo?

É uma coisa para brincar

3. Brincar é importante para ti? Porquê?

É..para não ficar aborrecido

4. Com quem gostas de brincar?

Com os meus amigos e com a minha irmã

5. Em que sítio do JI gostas mais de brincar?

Na casinha

6. Dentro da sala qual é a área de interesse que preferes?

Na casinha

7. No recreio brincas a quê? Ou com o quê?

Ninguém brinca comigo, ninguém quer brincar comigo. Brinco sozinho. Eu procuro meninos para ir brincar comigo a coisas...na caixa de areia

8. Consideras que brincas muito ou pouco tempo no JI?

Muito

9. Em casa brincas com quem? Muito ou pouco tempo?

Com a minha irmã. Quando ela está ocupada vou ver televisão.

Muito.

10. Costumas brincar noutros sítios sem ser em casa e no JI? Com quem? Muito ou pouco tempo?

Atrás da minha casa tem um parque. Às vezes quando a minha mãe deixa eu vou e o meu amigo a mãe do meu amigo deixa e eu vou à casa dele também.

Algumas vezes vou com o meu amigo outras vezes com a Cris (irmã).

Muito tempo

Entrevista a realizar às crianças

A importância do brincar na vida das crianças

1. O que significa brincar?

Brincar com os outros, sinto-me bem

2. O que é para ti um brinquedo?

É pa brincar

3. Brincar é importante para ti? Porquê?

Porque eu gosto de brincá

4. Com quem gostas de brincar?

Com o Malik e com o Gui

5. Em que sítio do JI gostas mais de brincar?

mm...No recreio

6. Dentro da sala qual é a área de interesse que preferes?

Casinha

7. No recreio brincas a quê? Ou com o quê?

mm...às escondidas, futebol

8. Consideras que brincas muito ou pouco tempo no JI?

Pouco, queria brincar mais

9. Em casa brincas com quem? Muito ou pouco tempo?

Com o meu amigo Manel...às vezes brinco com a mãe e com o pai. Brinco muito.

10. Costumas brincar noutros sítios sem ser em casa e no JI? Com quem? Muito ou pouco tempo?

Sim, quando esta de dia vou jogar à bola com o pai. Vamos ao ringue.

Entrevista a realizar às crianças

A importância do brincar na vida das crianças

1. O que significa brincar?

Brincar à apanhada, jogar à bola, ser árbitro, brincar às escondidas

2. O que é para ti um brinquedo?

Brinquedo...um fantoche, um bayblade...

3. Brincar é importante para ti? Porquê?

É..porque...eu gosto muito de brincar, fico contente.

4. Com quem gostas de brincar?

Com o Vicente Ricardo, com o Vicente Leal, com o Salvador com o Guilherme, com o Martim, com o Martim Mateus e com a joana.

5. Em que sítio do JI gostas mais de brincar?

No recreio na parede, no sítio mais importante, jogamos à apanhada e à tourada

6. Dentro da sala qual é a área de interesse que preferes?

Na área das construções.

7. No recreio brincas a quê? Ou com o quê?

8. Consideras que brincas muito ou pouco tempo no JI?

muito

9. Em casa brincas com quem? Muito ou pouco tempo?

Não tenho ninguém, brinco sozinho e eu jogo futebol contra a parede.

Só algumas vezes é que a mãe brinca.

10. Costumas brincar noutros sítios sem ser em casa e no JI? Com quem? Muito ou pouco tempo?

Pó jardim, com o pai, pó parque dos eucaliptos, é onde tem um campo e esta cheio de cocós.

Muito tempo.

Entrevista a realizar às crianças

A importância do brincar na vida das crianças

1. O que significa brincar?

É...mmm...é brincá com coisas...é giro

2. O que é para ti um brinquedo?

É um brinquedo..pa brincá

3. Brincar é importante para ti? Porquê?

Eu gosto

4. Com quem gostas de brincar?

Com o Mauro

5. Em que sítio do JI gostas mais de brincar?

Eu gosto mais de brincar ali ao fundo ao pé da parede

6. Dentro da sala qual é a área de interesse que preferes?

Biblioteca e construções

7. No recreio brincas a quê? Ou com o quê?

Aos zombies e lobo mau

8. Consideras que brincas muito ou pouco tempo no JI?

Muito

9. Em casa brincas com quem? Muito ou pouco tempo?

Sozinho. Estão sempre a fazer coisas, depois ota vez vou pa casa da avó que o pai não tem tempo.

Gosto da avó e brinco com os avós, faço puzzles, escondidas e futebol.

Brinco muito em casa dos avós

10. Costumas brincar noutros sítios sem ser em casa e no JI? Com quem? Muito ou pouco tempo?

mmm...só quando era pequenino, agora já não.

Entrevista a realizar às crianças

A importância do brincar na vida das crianças

1. O que significa brincar?

Brincar é construir coisas.

2. O que é para ti um brinquedo?

É uma coisa para nós brincarmos

3. Brincar é importante para ti? Porquê?

Sim, por causa que eu gosto de brincar.

4. Com quem gostas de brincar?

Com a Clara e com a Íris e com a Sara. E em casa com o meu mano e com a minha avó.

5. Em que sítio do JI gostas mais de brincar?

Na casinha da sala

6. Dentro da sala qual é a área de interesse que preferes?

A casinha

7. No recreio brincas a quê? Ou com o quê?

Com um piano que eu trouxe ontem. À apanhada com o Santiago e com o Malik, com o Vicente e com o Guilherme. Dois contra quatro.

8. Consideras que brincas muito ou pouco tempo no JI?

Muito

9. Em casa brincas com quem? Muito ou pouco tempo?

Com a minha avó e com o meu irmão. Não brinco com o pai e com a mãe porque chegam tarde.

Brinco pouquinho e às vezes não brinco, faço desenhos.

10. Costumas brincar noutros sítios sem ser em casa e no JI? Com quem? Muito ou pouco tempo?

No castelo lá fora, é um castelo de brincar...brinco pouco tempo, vou com a minha avó.

Entrevista a realizar às crianças

A importância do brincar na vida das crianças

1. O que significa brincar?

Brincar é divertir-se...desenhar, brincar, escrever, jogar, brincar na casinha, pintura...

2. O que é para ti um brinquedo?

Uma casinha

3. Brincar é importante para ti? Porquê?

É...porque eu gosto de brincar e gosto de divertir-me com os meus amigos.

4. Com quem gostas de brincar?

Com a Isadora e com a Sara e com a Clara...e a Aysha

5. Em que sítio do JI gostas mais de brincar?

Na sala

6. Dentro da sala qual é a área de interesse que preferes?

A casinha

7. No recreio brincas a quê? Ou com o quê?

Brinco...a ensaiar músicas

8. Consideras que brincas muito ou pouco tempo no JI?

muito

9. Em casa brincas com quem? Muito ou pouco tempo?

Não costumo brincar com o meu irmão porque ele está sempre a jogar playstation. E depois eu brinco com a minha avó ou brinco sozinha..o meu pai às vezes brinca comigo porque ele gosta mais de ver televisão.

A minha mãe não brinca, só o marido da minha mãe.

Na casa do meu bisavô tem muitas coisas antigas da minha mãe e eu brinco com as coisas da minha mãe e as coisas que recebi nos meus anos.

Brinco muito.

10. Costumas brincar noutros sítios sem ser em casa e no JI? Com quem? Muito ou pouco tempo?

Brinco na rua com a minha amiga e também ando de patins em linha com ela, mas ela não sabe andar. Brinco muito tempo~

Entrevista a realizar às crianças

A importância do brincar na vida das crianças

1. O que significa brincar?

É brincar, é o meu preferido. Eu adoro brincar com os meus brinquedos.

2. O que é para ti um brinquedo?

Um brinquedo pode ser com madeira, com papel, folhas nozes, serve para brincarmos.

3. Brincar é importante para ti? Porquê?

Porque faz bem à nossa saúde e brincamos bem.

4. Com quem gostas de brincar?

Com o meu mano, o meu pai e a minha mãe e a minha tia, e a minha avó e o meu avô. Com os amigos.

5. Em que sítio do JI gostas mais de brincar?

No castelo

6. Dentro da sala qual é a área de interesse que preferes?

A casinha e as construções

7. No recreio brincas a quê? Ou com o quê?

Brinco aos ninjas, aos super heróis, futebol...

8. Consideras que brincas muito ou pouco tempo no JI?

Muito...é muito bom

9. Em casa brincas com quem? Muito ou pouco tempo?

Com o meu mano, o meu pai e a minha avó. Brinco muito e pouco às vezes

10. Costumas brincar noutros sítios sem ser em casa e no JI? Com quem? Muito ou pouco tempo?

Sim, ao Colombo, que é o meu sítio mais preferido. Brinco aos cavaleiros, porque há lá um escorrega que é um dragão.

Vou ao parque do Vasco da Uva. Há piscina lá e também eu vou. Tou muito tempo lá.

Entrevista a realizar às crianças

A importância do brincar na vida das crianças

1. O que significa brincar?

Brincar nos jogos ...é bom

2. O que é para ti um brinquedo?

É um brinquedo...serve para brincar

3. Brincar é importante para ti? Porquê?

Amm...sim...porque sim...é bom...gosto de brincar, mas eu fico um bocadinho triste quando brinco sozinha porque não gosto

4. Com quem gostas de brincar?

Com a Aysha, a Bárbara e a Celena

5. Em que sítio do JI gostas mais de brincar?

Na casinha

6. Dentro da sala qual é a área de interesse que preferes?

A casinha

7. No recreio brincas a quê? Ou com o quê?

Brinco no castelo que tá la fora, o castelo azul.

8. Consideras que brincas muito ou pouco tempo no JI?

Muito tempo.

9. Em casa brincas com quem? Muito ou pouco tempo?

Brinco sozinha, com os meus brinquedos, e os meus verniz

10. Costumas brincar noutros sítios sem ser em casa e no JI? Com quem? Muito ou pouco tempo?

Sim vou ao parque. Com a mãe e com o pai. Brinco com a mãe e com o pai. Também vou ao cinema e ando num carrinho pequeno. Brinco só um bocadinho e depois eu vejo bonecos e depois eu vou dormir.

Entrevista a realizar às crianças

A importância do brincar na vida das crianças

- 1. O que significa brincar?**
Brinco à apanhada e divertir-se
- 2. O que é para ti um brinquedo?**
É um boneco que as crianças brincam
- 3. Brincar é importante para ti? Porquê?**
É, porque eu gosto
- 4. Com quem gostas de brincar?**
Com o Mauro e João Albano
- 5. Em que sítio do JI gostas mais de brincar?**
No recreio
- 6. Dentro da sala qual é a área de interesse que preferes?**
Construções
- 7. No recreio brincas a quê? Ou com o quê?**
À apanhada e ao futebol e à bola
- 8. Consideras que brincas muito ou pouco tempo no JI?**
Muito
- 9. Em casa brincas com quem? Muito ou pouco tempo?**
Com ninguém, o meu irmão não quer e “tanpoco” minha irmã. Com ninguém eles só fazem trabalho. O mano só joga no seu telemóvel. Brinco aos soldados, muito!
- 10. Costumas brincar noutros sítios sem ser em casa e no JI? Com quem? Muito ou pouco tempo?**
Não...

Entrevista a realizar às crianças

A importância do brincar na vida das crianças

1. O que significa brincar?

Amm...brincar é sempre brincar sozinho. Eu sinto feliz quando brinco. Às vezes o pai gosta quando eu faço brincadeiras com o pai.

2. O que é para ti um brinquedo?

Para mim um brinquedo é quem comprar e dar para mim. Um brinquedo é para eu brincar.

3. Brincar é importante para ti? Porquê?

É. Importante é brincar sozinho pós pais fazerem o pequeno almoço, o jantar pa nós. Enquanto tamos a brincar pa eles estarem mais so'gados a fazer o jantar. Porque eu acho os meus bebés fofos pa brincar comgo.

4. Com quem gostas de brincar?

Com a Isabel e a Isadora e em casa gosto de brincar com o pai e com a mãe

5. Em que sítio do JI gostas mais de brincar?

No castelo

6. Dentro da sala qual é a área de interesse que preferes?

As pinturas

7. No recreio brincas a quê? Ou com o quê?

No castelo

8. Consideras que brincas muito ou pouco tempo no JI?

Muito

9. Em casa brincas com quem? Muito ou pouco tempo?

Sozinha com os bebes e com os peluche. O pai e a mãe ficam a fazer o jantar. Eu brinco muito.

10. Costumas brincar noutros sítios sem ser em casa e no JI? Com quem? Muito ou pouco tempo?

Ao parque eu vou. Com a mãe e com o pai. Eu brinco sozinha no parque. Brinco lá muito

Entrevista a realizar às crianças

A importância do brincar na vida das crianças

1. O que significa brincar?

Escondidas

2. O que é para ti um brinquedo?

É para as crianças brincar

3. Brincar é importante para ti? Porquê?

É porque sim

4. Com quem gostas de brincar?

Com a minha mana em casa

5. Em que sítio do JI gostas mais de brincar?

Na sala

6. Dentro da sala qual é a área de interesse que preferes?

A casinha

7. No recreio brincas a quê? Ou com o quê?

Com as meninas às escondidas e apanhadas

8. Consideras que brincas muito ou pouco tempo no JI?

Muito

9. Em casa brincas com quem? Muito ou pouco tempo?

Com a mana às bonecas, muito tempo

10. Costumas brincar noutros sítios sem ser em casa e no JI? Com quem? Muito ou pouco tempo?

Vou ao parque com o meu cachorro Flocky ele é pequeno. Eu brinco à apanhadas com ele. Ele morde a sério.

Fico lá muito tempo.

Entrevista a realizar às crianças

A importância do brincar na vida das crianças

1. O que significa brincar?

Brincar juntos

2. O que é para ti um brinquedo?

Bonecos

3. Brincar é importante para ti? Porquê?

Sim, porque é pa brincar juntos e pa ser amigos, é bom

4. Com quem gostas de brincar?

Com a Celena e com a Naíma e com a yara, é as minha imãs

5. Em que sítio do JI gostas mais de brincar?

Na sala

6. Dentro da sala qual é a área de interesse que preferes?

A casinha

7. No recreio brincas a quê? Ou com o quê?

Às escondidas com a Celena

8. Consideras que brincas muito ou pouco tempo no JI?

Bincamos muito.

9. Em casa brincas com quem? Muito ou pouco tempo?

Com o pai, com a yara e a Naíma e brinco muito e também pouco porque também tenho de dormir.

10. Costumas brincar noutros sítios sem ser em casa e no JI? Com quem? Muito ou pouco tempo?

No parque. Vou com a mãe e fico lá muito tempo. Fico a brincar com a yara.

ANEXO H - RELATÓRIO DO
PROJETO "QUERO IR
BRINCAR! QUEM BRINCA?"

| | ' ' | | ' ' |

Quero ir brincar! Quem brinca?

Ana Catarina Carvalho

(2018409)

Trabalho apresentado no âmbito da Unidade Curricular de

Conhecimentos e Docência em Educação de Infância

2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Docentes: Carla Rocha, Catarina Tomás e Manuela Rosa

2019-2020

ÍNDICE

Introdução	162
“À Porta do JI”. Caraterização de uma ação educativa contextualizada	163
Fundamentação do trabalho de projeto realizado	165
Apresentação de um projeto desenvolvido com as crianças	170
Considerações finais	194
Referências	195
Anexos	197
Anexo A - “À porta do JI”. Caracterização de uma ação educativa contextualizada	198
Anexo B - Teias inicial e final	209

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Objetivos do projeto	168
--------------------------------------	-----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Teia organizativa dos dados do projeto, (Fonte própria, 2019)	172
Figura 2. Organização dos dados do projeto, (Fonte própria, 2019)	173
Figura 3. Carta/Entrevista elaborada aos pais. (Fonte própria, 2019).	175
Figura 4. Vídeo do convite à mãe do Liam. (Fonte própria, 2019).....	176
Figura 5. Sessão dinamizada pela mãe do Liam. (Fonte própria, 2019)	176
Figura 6. Brinquedos antigos e tradicionais trazidos pelas famílias. (Fonte própria, 2019)	177
Figura 7. Entrevista às salas do 1º ciclo. (Fonte própria, 2019).....	178
Figura 8. Visualização de imagens sobre brincar e trabalhar. (Fonte própria, 2019). ..	179
Figura 9. Construção de brinquedos com materiais de desperdício. (Fonte própria, 2019)	180
Figura 10. Pesquisa sobre brinquedos tradicionais e antigos do mundo (Fonte própria, 2019)	181
Figura 11. Exploração de brinquedos e cordas. (Fonte própria, 2019).....	182
Figura 12. Visita à ESELx (Fonte própria, 2019).....	183
Figura 13. Elaboração do panfleto sobre os direitos da Criança. (Fonte própria, 2019)	184
Figura 14. Panfleto final. (Fonte própria, 2019).....	185
Figura 15. Entrega dos panfletos sobre os Direitos da Criança. (Fonte própria, 2019)	186
Figura 16. Videoconferência com o Professor João Amado. (Fonte própria, 2019)... ..	187
Figura 17. Significado da palavra tradicional (Fonte própria, 2019).....	188
Figura 18. Construção de brinquedos com elementos naturais (Fonte própria, 2019)	189
Figura 19. Exposição dos Brinquedos Antigos e Tradicionais (Fonte própria, 2019). ..	189

Figura 20. Elaboração do livro do projeto (Fonte própria, 2019) 190

Figura 21. Parede do Projeto (Fonte própria, 2019).....	190
Figura 22. Jogo do galo de papelão (Fonte própria, 2019).....	191
Figura 23. Divulgação do projeto às famílias. (Fonte própria, 2019)	192
Figura 24. Convite para a divulgação do projeto às salas do JI e 1º ciclo. (Fonte própria, 2019)	192
Figura 25. Avaliação do projeto. (Fonte própria, 2019)	193

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular, Conhecimento e Docência em Educação de Infância, do 2º ano do Mestrado de Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). Neste trabalho constam a descrição fundamentada e a análise reflexiva do projeto desenvolvido com um grupo de crianças, num contexto socioeducativo de jardim-de-infância, durante a Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), iniciada no dia 6 de outubro de 2019 e terminada no dia 31 de janeiro de 2020.

O projeto intitulado “Quero ir brincar! Quem brinca?” surgiu numa visita da professora orientadora Catarina Tomás à sala, durante a qual uma das crianças lhe disse que eu não brincava tentando dar a entender à professora que a estagiária (eu) “fazia tudo bem”. Assim surgiu a questão “mas os adultos não brincam?” e o interesse das crianças foi sendo cada vez maior.

A Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) foi adotada no desenvolvimento do projeto tendo esta como referência Vasconcelos (2011). Esta metodologia é caracterizada por ter quatro fases que estão descritas no corpo do trabalho, partindo de um interesse, curiosidade ou problema identificado pelas crianças passando pela previsão e planificação de como se vai desenvolver, pela execução do que foi previsto e planeado e, por fim, o momento de comunicação/divulgação a outros, das aprendizagens e descobertas concretizadas ao longo do projeto. A MTP é ainda caracterizada por envolver as crianças em todo o processo, contando sempre que necessário com o apoio do/a adulto/a.

Foram ainda definidas algumas intenções pedagógicas para a ação e para o projeto que estiveram presentes ao longo do mesmo e que estão também descritas neste trabalho.

O relatório que é apresentado seguidamente, desenvolvido com o grupo de crianças, de jardim-de-infância, com o qual tive a oportunidade de realizar a PPS II, foi orientado por pressupostos teóricos, tendo como base os fundamentos e princípios expostos no documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

“À PORTA DO JI”. CARATERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

Tendo em conta a caraterização do contexto socioeducativo do jardim-de-infância onde decorreu a Prática Profissional Supervisionada II (PPS) (Anexo A), apresento, neste ponto, a relação existente entre a mesma e a ação pedagógica desenvolvida durante o projeto desenvolvido com as crianças numa sala de jardim de infância (JI), entre 6 de novembro de 2019 e 16 de janeiro de 2020.

Ao longo de toda a caraterização são referidas caraterísticas do grupo, da sala, da equipa educativa e das famílias, nas quais me baseei para adequar a minha prática a cada um dos intervenientes e às suas individualidades, necessidades e interesses. Durante a caraterização do grupo, destaco a *imensa* energia das crianças em todos os momentos, o seu *entusiasmo* pela área da Expressão e Comunicação, principalmente pelos domínios da Educação Física e da Educação Artística e o seu bom desenvolvimento a nível motor e interesse em aprender e fazer mais. De referir, ainda, o facto de ser um grupo “sedento de brincadeira”, que me questionava frequentemente: “Já posso ir brincar?” ou “Quando é que podemos ir brincar?”.

Como tal, após alguma reflexão da minha parte e em conversas com a restante equipa educativa de sala e com a supervisora da ESELx, reconheci que brincar é um dos maiores interesses da criança, um direito (Tomás & Fernandes, 2014), é o que as faz feliz e mais as desenvolve a nível pessoal e social. Neste sentido, promover momentos de brincadeira teria de ser uma prioridade na minha prática. Não só se verificou uma constante na minha prática promover momentos de brincadeira, tanto no interior como no exterior, como se iniciou um projeto a partir de uma questão relacionada com o brincar, que proporcionou uma exploração mais aprofundada do tópico e deu origem ao trabalho que aqui se apresenta: Quero ir brincar! Quem brinca?

Tendo também em consideração algumas das dificuldades das crianças referidas igualmente ao longo da caraterização, considerei importante e pertinente incluir no projeto propostas com intenções específicas, utilizando estratégias adequadas ao grupo. Por exemplo, o facto de a maioria das crianças apresentar alguma dificuldade em ouvir e respeitar o outro e, acima de tudo, em saber estar/viver em grupo, levou-me a desenvolver estratégias como o trabalho em pequeno grupo, ao invés de desenvolver atividades em grande grupo que não beneficiavam as crianças e se tornavam momentos

pouco ricos, com aprendizagens reduzidas. Esta estratégia permitiu-me, então, dar uma atenção mais individualizada a cada criança proporcionando, desta forma, momentos mais produtivos e prazerosos e promovendo aprendizagens significativas.

Relativamente às famílias, a sua maioria, participou na vida educativa das suas crianças, mesmo durante o desenvolvimento do projeto, tal como referido na caracterização, dando o seu contributo ao responderem a entrevistas sobre o tema do projeto, ao enviarem pelas crianças brinquedos com os quais brincavam para a realização de uma exposição de brinquedos antigos, e ao virem até ao JI partilhar as suas habilidades e brincadeiras, como por exemplo, a mãe do Liam, que veio explicar às crianças como se salta à corda e se dança ao mesmo tempo.

No que respeita à caracterização da equipa educativa, a educadora de infância e a assistente operacional mantinham uma relação de respeito baseada na comunicação e capacidade de entreajuda e cooperação transparecendo um clima de cumplicidade entre as duas, sempre com a finalidade de proporcionar um ambiente de bem-estar às crianças do grupo, tanto dentro como fora da sala de atividades. Neste sentido a educadora incluía a assistente operacional no planeamento da ação, sendo que esta participava maioritariamente dando ideias e sugestões e partilhando os seus conhecimentos. Durante o desenvolvimento do projeto fui sempre trocando ideias e refletindo com ambas sobre as propostas pedagógicas e as estratégias utilizadas, sentido sempre apoio e interesse da sua parte, para que pudesse melhorar a minha prática e promover o desenvolvimento e bem-estar das crianças.

FUNDAMENTAÇÃO DO TRABALHO DE PROJETO REALIZADO

Neste ponto foco-me na Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) e nas suas principais directrizes. O trabalho de projeto é considerado por Vasconcelos (2011)

uma abordagem pedagógica centrada em problemas, ou “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz e Chard, 1989:2) ou, melhor ainda, “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados (Leite, Malpique e Santos, 1989:140).” (p.10)

Nesta metodologia, a criança é considerada “um investigador, um criador ativo de saberes” (Vasconcelos, 2011, p. 9), desta forma, é fundamental capacitar a criança para construir significados e “continuar a aprender” (*idem*, p. 11).

No projeto desenvolvido com as crianças durante a PPS II, constam quatro fases, sendo a primeira a fase I - definição do problema, questão ou assunto a investigar - uma partilha de saberes sobre o tópico (Vasconcelos, 2011, p. 14), valorizando a experiência anterior (Vasconcelos, 2011). Desta forma dá-se a oportunidade à criança de fazer previsões, conjeturas e colocar hipóteses, sobre o que vai investigar (Katz, 2004, citado por Vasconcelos, 2011). A fase II - planificação e desenvolvimento do trabalho – é como que uma previsão condutora e organizativa do que se pretende fazer e de como se vai fazer. Na fase III, - execução - são realizadas as atividades pensadas anteriormente de forma a descobrirem as respostas à sua questão e a concretizarem aprendizagens. Nesta fase as crianças com o apoio dos adultos “organizam, seleccionam e registam a informação” (Vasconcelos, 2011, p. 16), através de desenhos que elaboram, da construção de objetos e da elaboração de “mapas, gráficos, quadros, que são afixados nas paredes da sala.” (*idem*).

Para o desenvolvimento do projeto defini algumas intenções que vão ao encontro das intenções da minha prática pedagógica, sendo elas a **valorização das crianças**, reconhecendo-as como seres de direitos, únicos e individuais, ativos, curiosos, participativos e agentes do seu próprio processo de aprendizagem, respeitando-as a si e aos seus interesses e tendo sempre em conta as suas fragilidades e potencialidades.

Desta forma e tal como afirmam Tomás e Fernandes (2013), considero importante ver a criança como:

sujeito[s] activo[s] de direitos, com voz e acção política e social ... um indivíduo, um sujeito, que deve ser entendido a partir de uma complexidade de indicadores que não se esgotam no ofício de aluno ... um actor social, activo no exercício concreto da acção social e, por isso mesmo, também na construção da sua identidade pessoal, social e política. (pp. 201-216)

Foi também minha intenção **estabelecer uma relação de afeto, confiança, respeito e segurança com as crianças**, uma vez que o que mais importa é o bem estar físico e mental das mesmas e que é a partir da afetividade que se criam e desenvolvem as relações. Segundo Sousa (2013), as palavras mais apontadas para traduzir a afetividade na relação pedagógica foram: a compreensão, o carinho, o respeito, a confiança, a atenção e o afeto. Considero, portanto essencial promover primeiramente interações com base no apoio, carinho e afeto, visto que as relações emocionais afetivas são a base do desenvolvimento intelectual e social das crianças.

Os educadores interagem com bebés e crianças pequenas de uma maneira muito física, sabendo que segurar, tocar, abraçar, fazer festas, baloiçar, cantar, falar suavemente e estar ao alcance do olhar e da mão é fundamental para crianças muito pequenas, que experimentam tudo e todos de um modo sensorial e ativo. (Post & Hohmann, 2011, p.69)

É importante voltar a referir que a criança é um ser individual, democrático e ativo, com necessidades e interesses. Deve, por isso, ser encarada como sujeito e agente do seu próprio processo de aprendizagem. Neste sentido, foi ainda minha intenção **promover a autonomia das crianças** em todas as atividades e tarefas propostas durante o projeto .Deste modo, “ao esperarem que as crianças ... façam sozinhas permitem-lhes que pensem e que ponham em prática formas de resolver os problemas que encontram no dia a dia.” (Post & Hohmann, 2011, p. 50).

a autonomia é o agir por si, seja através da criação de regras próprias, seja pela existência de uma área de escolhas pessoal, e é igualmente a capacidade de o fazer, é o utilizar ferramentas para o fazer. É uma liberdade de acção e escolha limitada, dependente da vontade própria e restringida pelo que rodeia a criança. É igualmente um processo que se vai

estabelecendo entre a liberdade individual e os constrangimentos exteriores. (Silva, 2009, pp. 2-3).

Para além disso, pretendo **proporcionar atividades e momentos ricos e significativos, adaptados e adequados às crianças enquanto grupo e às suas necessidades e interesses gerais e individuais, e aprendizagens que as levem a desenvolver competências nas três áreas de conteúdo das OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).**

“Os pontos fortes e os interesses das crianças ... proporcionam aos adultos linhas orientadoras positivas a seguir nas interações adulto-criança. Através das suas ações, as crianças dão pistas aos educadores para que estes saibam que *Olha! Isto sou eu. Isto é o que eu gosto de fazer neste momento.*” (Post & Hohmann, 2011, p.83).

Desta forma promovo a igualdade de oportunidades que, a meu ver, implica diferenciação pedagógica, uma vez que cada criança tem as suas características e dificuldades particulares e estas devem ser tomadas em atenção aquando da prática educativa. Para tal, o educador tem o papel de proporcionar, a todas as crianças, um espaço em que todas se sintam confortáveis, e com oportunidades de exploração, desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que estas têm uma grande necessidade de ter novas experiências, como afirma o Conselho Nacional de Educação (2009). Além disso, segundo o mesmo autor, o educador também tem de criar atividades que possam ser adaptadas a cada criança, para que todas vejam os seus interesses valorizados e as dificuldades ultrapassadas, com o apoio do/a educador/a ou dos pares, quando necessário.

Para concluir, pretendo **promover momentos de brincadeira**, tendo em conta que existe ainda uma grande dificuldade das crianças em saber estar em grupo e respeitar-se umas às outras e que o grupo tem uma energia imensa que precisa de ser aproveitada em seu benefício. Visto que o projeto desenvolvido tem como ponto de partida o “brincar”, esta intenção não poderia faltar. Desta forma, através da brincadeira as crianças desenvolvem a Área de Formação Pessoal e Social, aprendendo a respeitar, a ouvir e a saber estar com o outro.

Brincar permite adquirir instrumentos fundamentais para a resolução de problemas, tomada de decisões e permite também o desenvolvimento de

uma capacidade perceptiva em relação ao espaço físico e em relação aos outros. Além de que muitos estudos evidenciam que, quanto mais tempo a criança tem de atividade lúdica e física no recreio, maior capacidade de concentração tem na sala [...] Já para não dizer que manter o corpo ativo é uma forma de combater o flagelo dos nossos tempos que é o sedentarismo. (Carlos Neto, 2018)

Foram ainda definidos objetivos para o projeto, os quais passo a citar:

Tabela 1. Objetivos do projeto

Objetivos na ótica do/a educador/a estagiária
<ul style="list-style-type: none">- Privilegiar uma interação em grande grupo através de uma partilha sustentada do pensamento (diálogos).- Promover o desenvolvimento da formação pessoal e social de cada criança.- Privilegiar uma interação em pequeno grupo.- Privilegiar o trabalho em equipa.- Privilegiar as relações entre pares.- Promover o desenvolvimento da criatividade e do sentido estético.- Privilegiar momentos de brincadeira e exploração.

Esperando desta forma que as crianças desenvolvessem a sua atitude crítica e interventiva em relação a um tema; Desenvolvessem o sentido de respeito pelo outro e valorizassem o trabalho em equipa; Participassem na planificação de atividades, explicitando o que pretendiam fazer, tendo em conta as escolhas dos outros e contribuindo para a elaboração de planos comuns; Identificassem e reconhecessem os seus direitos; Utilizassem diferentes tipos de materiais nas suas produções; Se apropriassem progressivamente de diferentes técnicas e conhecimentos, através da

exploração, experimentação e observação, utilizando-as de modo intencional nas suas produções; Desenvolvessem capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas e desenvolvessem o seu sentido de exploração; Valorizassem a brincadeira e os brinquedos em diversos formatos.

Deste modo, o projeto desenvolvido visava responder às questões e interesses das crianças, para que através das atividades propostas pudessem presenciar momentos ricos e adquirir aprendizagens significativas que as ajudassem a obter respostas. Com este projeto pretendia-se que as crianças compreendessem que não só elas mas também os adultos brincam e quais os brinquedos com que brincavam quando eram crianças. Desta forma, as crianças poderiam compreender as diferenças dos brinquedos de antigamente para os atuais que deram lugar às novas tecnologias. A partir daí surgiram outros novos interesses como os brinquedos tradicionais do mundo e os brinquedos tradicionais feitos com materiais da natureza. Com este interesse por parte das crianças, pretendia-se agora que estas dessem valor ao brincar e ao brinquedo em qualquer formato, seja antigo, novo, feito de madeira ou de caixas de cartão. Pretendia-se fazê-las refletir e dar valor ao que hoje, para elas, se tornou tão banal mas que em tantos países é desejado por crianças que não têm brinquedos, que brincam com lixo ou até pelas que são vítimas de exploração infantil; dar valor ao que hoje é só mais um brinquedo industrializado igual ao de tantos outros milhares mas que há quarenta ou cinquenta anos atrás era construído, personalizado e estimado pelas crianças. E acima de tudo pretendia-se que o brincar não fosse esquecido mas sim valorizado tanto pelas crianças como pelos adultos.

APRESENTAÇÃO DE UM PROJETO DESENVOLVIDO COM AS CRIANÇAS

Apresento de seguida todo o processo de desenvolvimento do projeto desde a sua implementação até à sua divulgação, bem como imagens ilustrativas das várias fases do mesmo. Tendo em conta que o projeto inicial deu origem a uma nova questão que partiu dos interesses das crianças, passo a explicar de seguida o que se sucedeu e as dificuldades que senti.

Fase I – Definição do problema

Nesta primeira fase, de acordo com Vasconcelos (2011) “formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar”. Parte-se de uma questão e percebe-se o que já se sabe “Segundo Helms parte-se de um “conhecimento base” (2010:6) sobre o assunto: “o que sabemos”. Pode fazer-se uma “teia inicial” com as crianças e o educador faz também a sua própria teia (ou contribui para a teia das crianças, ampliando-a).” (Vasconcelos, 2011, p.14) Tendo sido exactamente o que aconteceu, a questão desencadeadora do projeto surgiu durante uma conversa com a professora orientadora Catarina Tomás, durante a qual a mesma perguntou a uma criança do grupo (Íris) se eu brincava com elas.

A professora Catarina Tomás entra na sala e após uns minutos interage com a Íris perguntando-lhe se eu brinco com os/as meninos/as da sala e a Íris responde que não. Ficamos todas as adultas *admiradas* com a resposta e a professora Catarina pergunta o que é que eu faço com elas, ao que a Íris responde: “ela não brinca, faz os trabalhos e as actividades connosco”. Na visão dela, provavelmente estaria a tentar proteger-me porque “brincar seria algo que um adulto não deveria fazer, o adulto trabalha e faz actividades, não brinca”. A Íris considerou o brincar algo “mau” que eu não devia fazer com as crianças ou que a professora Catarina não deveria saber que eu fazia. (Diário de campo n.º 10, 22 de outubro de 2019)

Mais tarde, este momento suscitou algum interesse e até discussão quando, em reunião com o grupo, me referi ao mesmo.

Perguntei-lhes com quem é que brincavam, surgindo os pais e os irmãos, para além dos amigos na escola. Perguntei-lhes se os pais brincavam e fui mais longe questionando-os sobre se os adultos brincavam. O Donato disse que os pais brincam muito com ele com a bicicleta e outros brinquedos. A Evelyn disse que a mãe brinca “todo o tempo” com ela e o Guilherme disse ainda que os pais brincavam às vezes mesmo quando chegavam do trabalho. O Pedro disse que os adultos trabalham para ganharem “dinheirinho” para levarem para casa e comprarem comida. Surgiu ainda por parte do Donato um tópico sobre as crianças do primeiro ciclo, será que brincam tanto como as do JI?

A partir de algumas questões desencadeou-se então o nosso Projeto sobre o brincar, ainda sem título definido por ter nele algumas questões muito diferentes para as quais vamos juntos encontrar respostas e direcionar depois o projeto. (Diário de campo n.º 17, 6 de novembro de 2019)

Elaborei então em conjunto com as crianças uma teia com o que já sabiam e outra com as questões levantadas até ao momento (sobre o que gostariam de saber) (cf. ANEXO B)

A maioria das crianças do grupo já estão familiarizadas com a MTP, contudo nesta conversa inicial, questionei-as sobre o que era um projeto, para elucidar as restantes crianças que ingressaram no contexto este ano lectivo, ao que o Vicente me respondeu “São coisas que queremos saber e procuramos e fazemos pesquisas para descobrir” (Diário de campo n.º 17, 6 de novembro de 2019)

Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho

Nesta fase, segundo Vasconcelos (2011),

Elaboram-se mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar? Pais, professores de diferentes níveis educativos, outras crianças ou jovens? Realizam-se Entrevistas “com” e “à medida” das crianças. Que recursos pode oferecer a comunidade?

Assim, elaborámos em conjunto uma nova teia sobre o que gostariam de fazer para dar resposta às suas perguntas, tendo como ponto de partida as teias iniciais, respeitando as ideias de todas as crianças sobre como pretendiam pesquisar e descobrir por si mesmas.

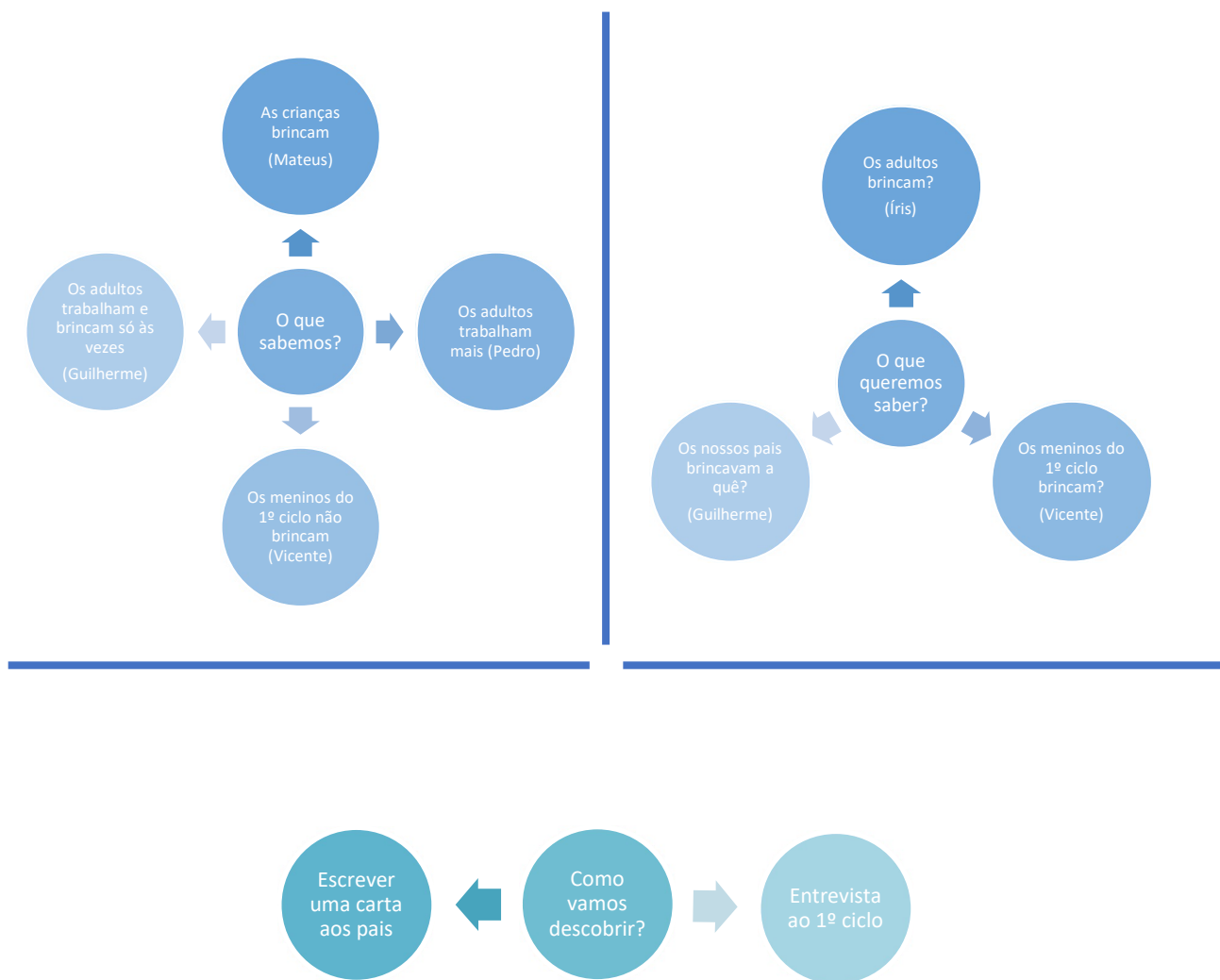


Figura 1. Teia organizativa dos dados do projeto, (Fonte própria, 2019)

Só assim, escutando e valorizando as crianças, pude assegurar que recebia todas as suas sugestões e ideias para o desenvolvimento do projeto. Neste sentido, foram, sem dúvida, imensas as situações imprevistas que surgiram ao longo do mesmo e que me permitem admitir a adoção de uma “planificação não-linear” dinâmica, que se

foi reformulando consoante as novas informações recebidas e interesses demonstrados (Vasconcelos, 2011, p.15), garantindo, desta forma, a motivação do grupo e uma maior adaptação do mesmo aos momentos do projeto.

Nesta fase, dei um especial incentivo à procura de soluções e respostas de forma a motivar as crianças para o projeto e a sua participação no mesmo dando-lhes algumas sugestões de forma *entusiasmada*, mas nunca desconsiderando as suas escolhas e ideias nem a noção de flexibilidade que deve estar sempre presente num planeamento. Deste modo, foi decidido em conjunto o que seria mais importante desenvolver para dar resposta não só às questões iniciais como também aos interesses e necessidades do grupo, tendo em conta a sua caracterização.

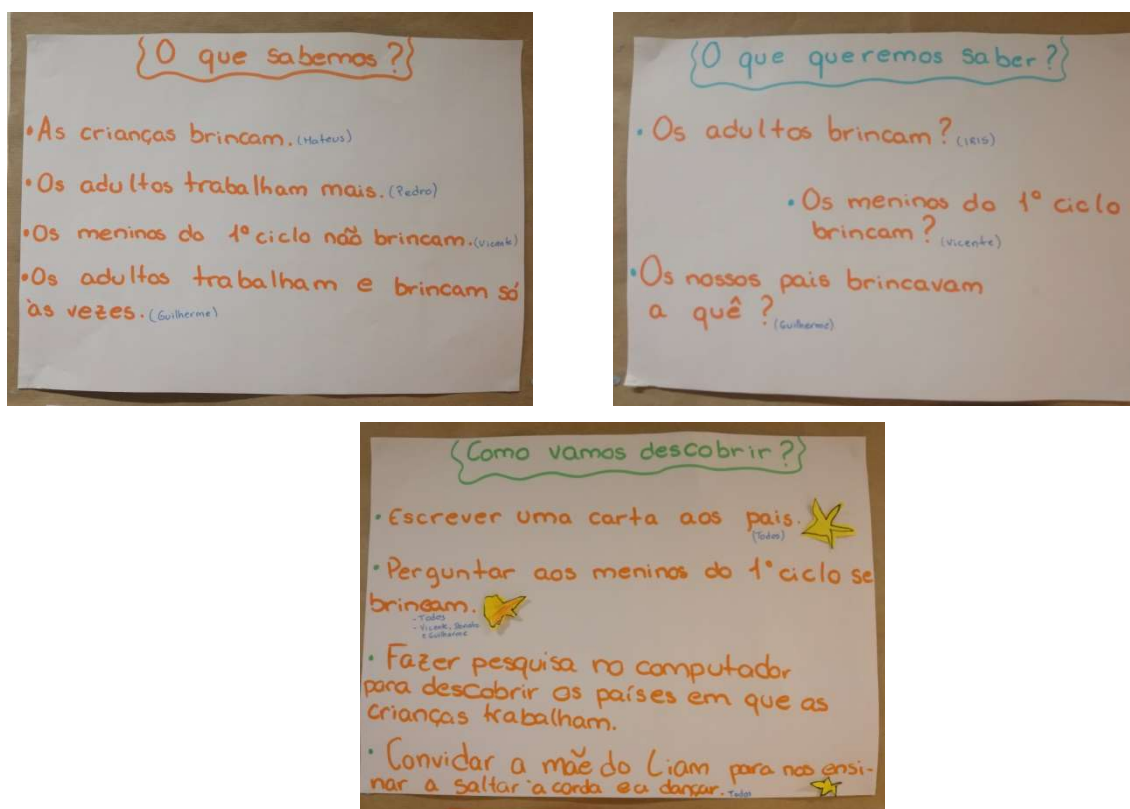


Figura 2. Organização dos dados do projeto, (Fonte própria, 2019)

Fase III – Execução

Nesta fase, “as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação” (Vasconcelos, 2011, p. 16)

Colocámos em prática o projeto “Quero ir brincar! Quem brinca?”, sendo este um misto entre um pedido constante das crianças e a sua dúvida “os adultos brincam ou só as crianças é que brincam?”. Começámos por decidir em grande grupo o que queriam perguntar aos pais e famílias na carta/entrevista que lhes seria dirigida.

Após o momento da reunião de conselho, perguntei-lhes que perguntas gostariam de fazer aos pais para elaborarmos a carta aos mesmos. Tendo surgido as seguintes questões:

- 1- Brincam com as crianças? (Vicente)
- 2- Quando é que brincam? (Donato)
- 3- Com o que é que brincavam quando eram crianças? (Vânia)
- 4- Tinham muito ou pouco tempo para brincar? (Pedro)
- 5- Têm algum brinquedo em casa de quando eram crianças? (Catarina)
- 6- Os vossos pais brincavam convosco? Se sim, a quê? (Mateus com ajuda da educadora Catarina)

Posteriormente, perguntei quem gostaria de fazer a carta comigo no computador e o Pedro, a Isadora, a Sara e Aysha levantaram os braços. (Diário de campo n.º 20, 12 de novembro de 2019)

De forma a dar a todas as crianças interessadas a oportunidade de participarem na atividade, perguntei se poderiam escolher quem faria a carta e quem a ilustraria posteriormente. Desta forma, chegaram a um consenso em conjunto e com a minha ajuda, decidindo que a Isadora e o Pedro escreveriam a carta no computador e a Sara e a Aysha a ilustrariam.

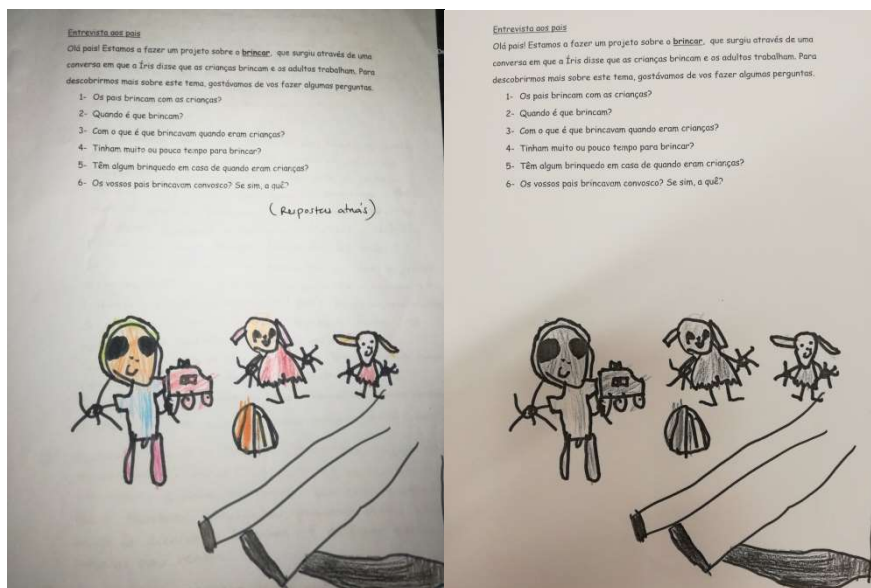


Figura 3. Carta/Entrevista elaborada aos pais. (Fonte própria, 2019).

Através desta entrevista pudemos, em conjunto, constatar que, efetivamente, a maioria dos pais brinca com as crianças diariamente, ainda que por um espaço de tempo reduzido, devido aos horários laborais.

Contudo, as crianças, não referem momentos de brincadeira entre adultos, mas sim de quando eram crianças, apresentando vários brinquedos com os quais brincavam. Desta forma, as crianças perceberam que os pais/adultos brincam menos do que as crianças e têm mais responsabilidades, mas que ainda assim, não dispensam essa ação que tão benéfica é para o seu bem-estar.

Pudemos registar que a mãe do Liam, por exemplo desenvolve uma modalidade em que salta a corda e dança simultaneamente. Como tal, houve a sugestão da educadora cooperante de a convidar para vir ensinar as crianças a saltar à corda e a dançar, visto que as cordas fazem parte dos brinquedos tradicionais que se têm perdido ao longo dos tempos para dar lugar às novas tecnologias. Como tal, em conversa com as crianças, no geral, estas mostraram-se *entusiasmadas* com a sugestão e fizemos um vídeo proposto pelo grupo, para convidar formalmente a mãe do Liam, no qual as crianças lhe pediam para ir até ao JI ensiná-las a saltar à corda e a dançar ao mesmo tempo.



Figura 4. Vídeo do convite à mãe do Liam. (Fonte própria, 2019)

A sessão foi *motivadora* e *entusiasmante* para as crianças e todas se mostraram bastante *contentes* por experimentarem saltar à corda, apesar de a sua maioria apresentar alguma dificuldade, a mãe do Liam apresentou propostas adequadas às crianças e motivadoras.



Figura 5. Sessão dinamizada pela mãe do Liam. (Fonte própria, 2019)

A entrevista realizada aos pais suscitou um grande interesse das crianças pelos brinquedos utilizados na sua época, por serem, alguns deles, tão diferentes dos atuais,

como tal as crianças sugeriram a realização de uma exposição de brinquedos antigos e tradicionais e por isso foi enviado para casa um pedido aos pais e famílias no sentido de trazerem alguns dos seus brinquedos antigos para colocar na exposição. As famílias colaboraram em peso e não só enviaram brinquedos como fotografias de quando eram crianças a brincar ao longo do projeto.



Figura 6. Brinquedos antigos e tradicionais trazidos pelas famílias. (Fonte própria, 2019)

Prosseguimos com a execução do projeto e decidimos, em grande grupo também, as questões que gostaríamos de colocar às crianças do 1º ciclo,

Assim, o Vicente disse logo que íamos perguntar se brincavam mais que no JI. Escreveu-se numa folha o que foi sendo dito, para no dia seguinte realizarmos as entrevistas às turmas:

- Brincam mais que no jardim de infância? (Vicente)
- Brincam mais ou trabalham mais? (Guilherme)
- Brincam a quê? (Vicente)
- Onde brincam? (Donato)
- Têm brinquedos na sala? (Donato)
- Quando brincam? (Pedro) (Diário de campo nº 20)

Encontrando-se o guião da entrevista elaborado, no dia seguinte dirigi-me juntamente com o Vicente, o Guilherme e o Donato (crianças que se mostraram interessadas em ir às salas do 1º ciclo) ao 1º ciclo, tendo-nos sido dada a oportunidade de realizar a entrevista às salas do 1º e 4º ano.



Figura 7. Entrevista às salas do 1º ciclo. (Fonte própria, 2019)

Em conversa com as crianças decidimos gravar as entrevistas para depois as ouvirmos na sala em grande grupo, para que todas as crianças tivessem oportunidade de saber as respostas do 1º e do 4º ano às entrevistas.

Já na sala, junto do restante grupo, os três entrevistadores explicaram às crianças o que tinham descoberto sobre o tempo de brincadeira das crianças do 1.º CEB e a diferença que existe entre as duas valências relativamente a este tópico. Chegaram todas à conclusão que à medida que vamos crescendo vamos tendo mais responsabilidades e menos tempo para brincar, focando-nos mais no trabalho e aprendizagem, contudo existe sempre tempo dedicado à brincadeira, também no 1.º CEB, ainda que mais reduzido, e momentos de brincadeira também dentro do ambiente de trabalho que surgem espontaneamente. Também puderam compreender que existem “trabalhos” e/ou atividades mais dinâmicos que não são considerados brincadeira mas com os quais se divertem. Notaram também a existência de algumas diferenças entre a turma do 1º ano e do 4º ano, no que respeita aos tipos de brincadeiras e aos tempos e espaços da mesma.

A maioria do grupo mostrou então compreender que tanto os adultos como jovens e crianças têm momentos de brincadeira e de trabalho, mas uns mais que outros.

Na sequência deste tópico considerei importante mostrar ao grupo imagens de brincadeiras entre crianças, crianças e adultos e entre adultos, no mundo, bem como imagens de adultos a trabalhar e de crianças que também trabalham, vítimas de exploração infantil pelo mundo.



Figura 8. Visualização de imagens sobre brincar e trabalhar. (Fonte própria, 2019)

As crianças, no geral, compreenderam que existiam brincadeiras em que os “brinquedos” eram encontrados nas ruas e utilizados para brincar (pneus, caixas de cartão, folhas de árvores, caixas, madeiras) e que com esses materiais até se poderiam construir outros brinquedos, e outras brincadeiras em que os brinquedos utilizados eram comprados (como legos e carros). Mostraram também compreender, através de comentários, que tanto os adultos como “os velhotes também brincam” (Salvador). (Diário de campo n.º 21, 13 de novembro de 2019)

A visualização destas imagens suscitou nas crianças *um enorme interesse* sobre os brinquedos que crianças do mundo construíam e utilizavam com materiais de desperdício encontrados na rua e elementos da natureza. E surgiu a vontade das crianças de realizar brinquedos também com materiais diferentes dos com que estão familiarizados. Como tal, de forma a responder aos seus interesses, trouxe caixas de cartão e diversos materiais para que construíssem os seus próprios brinquedos,

passando um dia sem brinquedos industrializados (Monteiro & Delgado, 2014), colocando-se no lugar de muitas crianças do mundo.



Figura 9. Construção de brinquedos com materiais de desperdício. (Fonte própria, 2019)

Todas as crianças se mostraram entusiasmadas durante o momento, apesar de algumas ainda me terem perguntado “quando é que podemos ir brincar?” dando a entender que o que estavam a fazer não era brincar mas sim “trabalhar”, tendo em conta que estavam a construir algo com materiais que eu tinha levado. Esta atividade apelou à sua criatividade e, apesar de não terem sido dadas quaisquer indicações às crianças e de terem sido apenas disponibilizados os materiais, a maioria do grupo decidiu trabalhar em equipa, em pequenos grupos e pares, para atingir um fim que neste caso era a produção de um brinquedo.

Para além disso, e após uma proposta da minha parte na qual mostrei castanholas (brinquedo musical tradicional espanhol) algumas crianças quiseram também elaborar uma pesquisa para descobrir mais brinquedos tradicionais antigos do mundo. Levei então dois livros sobre brinquedos e um mapa mundo para que pudessem associar o brinquedo de cada país ao seu posicionamento no mapa colocando no mesmo a imagem do brinquedo tradicional descoberto durante a pesquisa.



Figura 10. Pesquisa sobre brinquedos tradicionais e antigos do mundo (Fonte própria, 2019)

Existiu posteriormente um momento de exploração dos brinquedos construídos e das cordas utilizadas durante a sessão dinamizada pela mãe do Liam, no qual as crianças puderam brincar no espaço exterior (recreio) dando utilidade ao que haviam construído. Algumas, inicialmente, tinham receio de brincar para não estragarem, dando valor ao brinquedo.

Foi um momento bastante rico em novas experiências, bem aproveitado e explorado pelas crianças que se mostraram bastante *entusiasmadas* por poderem brincar juntas ao ar livre com o que tinham construído, partilhando os brinquedos umas com as outras.



Figura 11. Exploração de brinquedos e cordas. (Fonte própria, 2019)

Com as questões constantes das crianças sobre os brinquedos tradicionais, a Vânia (assistente operacional), recordou-se que na Escola Superior de Educação de Lisboa existia um armário com brinquedos antigos tradicionais e, ao referir esse facto às crianças, elevou de imediato a vontade de ir visitar o espaço. Dirigimo-nos então à ESELx, local em que as crianças puderam observar várias prateleiras de brinquedos antigos e tradicionais que não conheciam e ainda tiveram oportunidade de entrar numa sala de aula e de se sentar nas cadeiras dos adultos, visita essa que registaram quando regressámos ao JI.

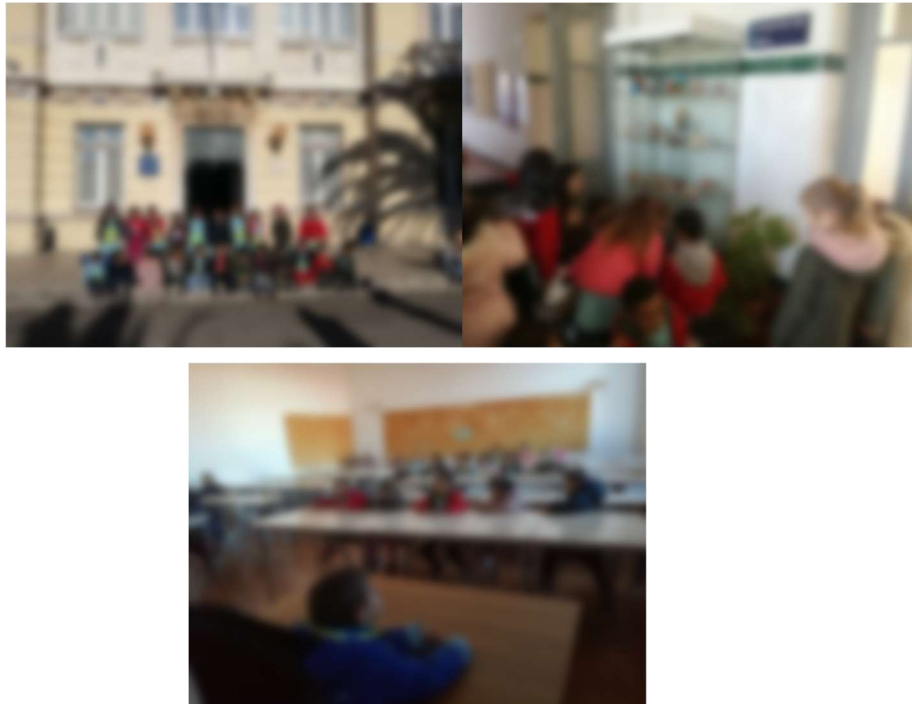


Figura 12. Visita à ESELx (Fonte própria, 2019)

A visualização das imagens também sensibilizou o grupo para o facto de existirem crianças no mundo que não vão à escola e são obrigadas a trabalhar para sustentar as famílias, sendo exploradas diariamente.

As primeiras imagens eram de crianças a trabalhar (trabalho infantil) e o grupo ficou *impressionado* quando expliquei que nem todas as crianças andavam na escola e tinham direito de ir a escola como elas, dizendo-lhes que algumas crianças trabalham. Surgiu uma questão do Mateus:

- Isso é onde?

E o Pedro disse “já foi há muitos anos que isso aconteceu”, momento em que tive de intervir e explicar que ainda hoje há trabalho infantil em muitos países do nosso mundo. (Diário de campo n.º 21, 13 de novembro de 2019)

Como tal, no decorrer da troca de ideias em grande grupo sobre os direitos das crianças, questionei-as sobre se todas as pessoas os saberiam.

Coloquei ainda algumas questões, como: “O que são direitos”, “Acham que todas as pessoas sabem quais são os vossos direitos?” e “Como é que podemos dar a conhecer às pessoas os vossos direitos?”. Recebi respostas como: “Direitos são as coisas que recebemos” (Vicente), “Não. Há adultos que não sabem” (Mateus) e “Podemos escrever uma carta no computador ou num papel” (Guilherme). (Diário de campo n.º 23, 18 de novembro de 2019)

Dei a conhecer ao grupo a Carta Universal dos Direitos da Criança lendo-lhes alguns dos direitos nela presentes.

Em pequeno grupo, devido à *inquietação* que já se notava no grande grupo durante a troca de ideias, as crianças que se *mostraram interessadas* decidiram a forma como iriam dar a conhecer às pessoas da comunidade educativa e circundante ao JI, tendo escolhido um panfleto para passar a sua mensagem. Como tal passámos à planificação do mesmo e, posteriormente, à sua elaboração.

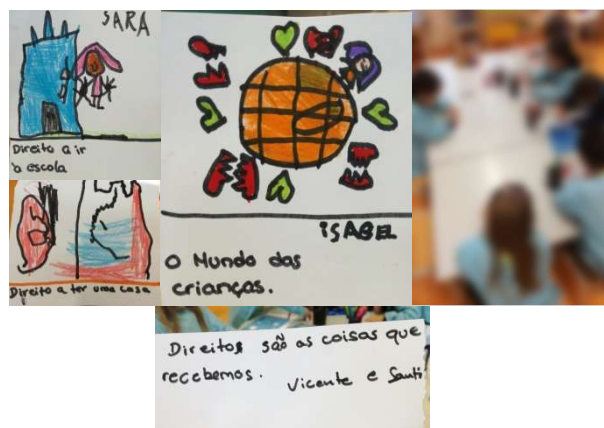


Figura 13. Elaboração do panfleto sobre os direitos da Criança. (Fonte própria, 2019)

Após todas as crianças interessadas na atividade terem desenhado o que pretendiam colocar no panfleto, fotografei e passei para computador para que fosse possível organizar as imagens e as frases no formato do panfleto, tal como planeado anteriormente em conjunto com as crianças.

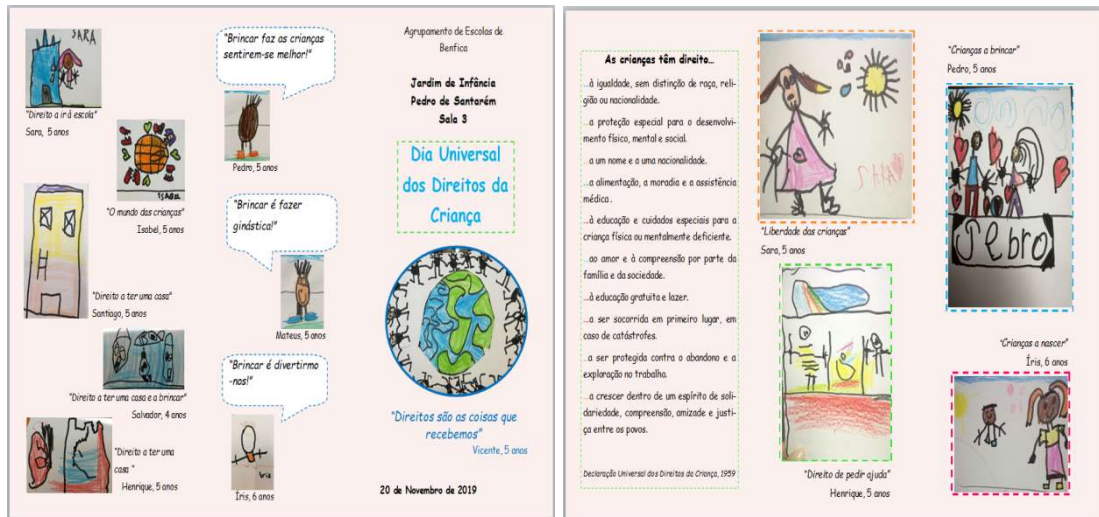


Figura 14. Panfleto final. (Fonte própria, 2019)

No dia Universal dos Direitos da Criança, o pequeno grupo que elaborou o panfleto quis entregá-lo pela escola, nas salas do JI, às crianças do 1.º CEB, assistentes operacionais e professores/as dos restantes ciclos e pela comunidade circundante ao JI. Como tal, o grupo saiu da sala com a minha supervisão e combinou, com o meu apoio, entre si quem iria ser o porta voz em cada uma das salas. Dirigimo-nos primeiramente às salas do JI, posteriormente à biblioteca da escola, de seguida ao exterior da escola e por fim regressamos à escola passando pelos blocos do 2.º e 3.º CEB e finalmente o 1.º CEB. Todas as crianças sentiram a responsabilidade de transmitir a mensagem às crianças, jovens e adultos aos quais entregavam os panfletos. Contudo uma das crianças, o Vicente,

continha-se nas restantes salas para não falar e estava sempre bastante *atento* ao que os pares (porta vozes) diziam e à forma como apresentavam o panfleto, sempre pronto a ajudá-los e a corrigi-los se necessário. Mostrou um grande conhecimento sobre vários direitos da criança e fez questão de os dizer em todas as salas, mesmo que ninguém perguntasse. (Diário de campo n.º 25, 20 de novembro de 2019)



Figura 15. Entrega dos panfletos sobre os Direitos da Criança. (Fonte própria, 2019)

A atividade da visualização das imagens ainda suscitou bastante interesse nas crianças sobre os brinquedos tradicionais existentes nos vários países do mundo.

A juntar ao interesse já existente por este tópico devido às entrevistas realizadas aos pais, como já referido, estas imagens vieram enaltecer a vontade das crianças por saber mais sobre os variados brinquedos tradicionais e brinquedos do mundo.

Neste sentido, em conversa com a professora Catarina Tomás, esta propôs-me que pesquisasse sobre o Professor Doutor João Amado e a Escola do Brinquedo Tradicional Popular. Em grande grupo, mostrei as pesquisas às crianças questionando-as sobre se gostavam de conhecer melhor este professor, a sua escola e os brinquedos tradicionais que constrói com elementos naturais. O *entusiasmo* foi imediato, contudo a distância era um ponto a desfavor, devido à Escola do Brinquedo Tradicional Popular se localizar em Coimbra. Questionei o grupo sobre como poderíamos então entrar em contacto com este professor, conhecer mais sobre o seu trabalho e colocar-lhe todas as perguntas que tínhamos. Surgiu a sugestão, por parte das crianças, de lhe enviarmos uma carta, um email ou um vídeo, tal como tínhamos feito para convidar a mãe do Liam.

Contudo, recordei a possibilidade de realizar uma videochamada e propus às crianças explicando-lhes o conceito, recebendo da sua parte um enorme *entusiasmo*.

Entrei em contacto com o professor no sentido de realizar a videoconferência para que nos mostrasse os brinquedos tradicionais que constrói, os materiais que utiliza e em que consiste o seu trabalho. O professor mostrou-se interessado e disponível desde o início dando-nos uma resposta afirmativa para a realização da videoconferência.

Em grande grupo elaborámos a entrevista, tendo sido eu a escrever numa folha todas as questões que as crianças iam referindo para que fosse possível recordarmos das mesmas no momento da videochamada.



Figura 16. Videoconferência com o Professor João Amado. (Fonte própria, 2019)

A videoconferência foi bastante *interessante e útil* para as crianças que puderam compreender, através da conversa com o professor João Amado, o que são brinquedos tradicionais populares, que brinquedos existem e são possíveis construir com elementos da natureza e como os construir. Enquanto algumas se encontravam sonolentas, outras prestavam bastante atenção a todos os passos da construção dos brinquedos e aos materiais que o professor utilizava. Essas últimas propuseram que fossem apanhar elementos naturais para construir os próprios brinquedos tradicionais e depois mostrar ao professor.

Realizámos uma pesquisa de forma a descobrirmos o que significava a palavra tradicional. A educadora Catarina ajudou as crianças no computador e registou o que iam descobrindo, escrevendo numa folha que as crianças ilustraram posteriormente.

Depois colocámos a definição descoberta no dicionário da sala.

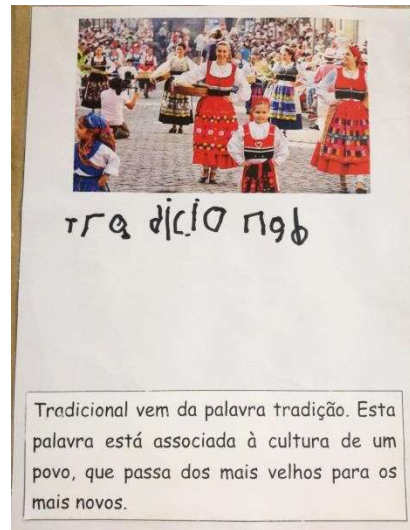


Figura 17. Significado da palavra tradicional (Fonte própria, 2019)

Na sala, a pedido das crianças, o grupo construiu brinquedos tradicionais utilizando elementos da natureza trazidos por mim: cascas de nozes, folhas, flores, paus, rolhas de cortiça e pasta de moldar para unir os elementos. Levei um barco feito de casca de noz, paus e folhas tal como o professor João Amado nos ensinou. As crianças construíram barcos idênticos ao que levei e, para além disso, construíram outros objetos da sua imaginação e interesse. Foi uma atividade que promoveu a criatividade das crianças tendo por base o que lhes tinha sido ensinado pelo professor.



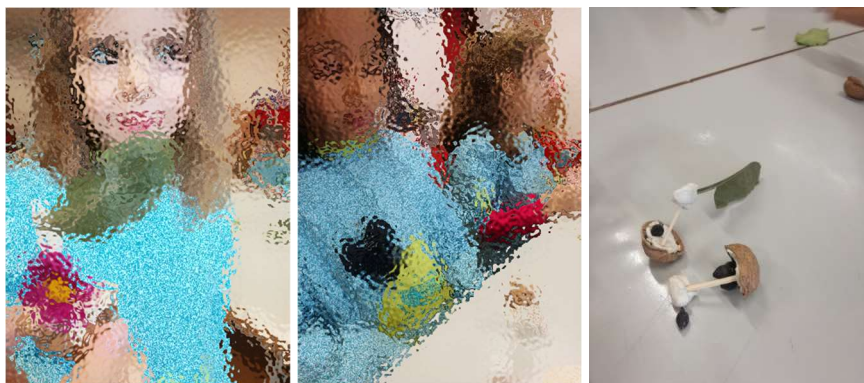


Figura 18. Construção de brinquedos com elementos naturais (Fonte própria, 2019)

Fase IV – Divulgação / Avaliação

Esta é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros. (...) Expõe-se uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns, portefólios, divulga-se. (Vasconcelos, 2011, p. 16)

Em conjunto com as crianças foi elaborado um filme com todas as atividades realizadas e aprendizagens adquiridas ao longo do projeto. Para tal, gravei vídeos e vozes das crianças que explicavam todo o desenvolvimento do projeto, bem como as suas aprendizagens durante o mesmo.

Para além disso, as crianças em conjunto comigo, com a educadora cooperante e com a assistente operacional organizaram uma exposição de brinquedos antigos e tradicionais, dividida em três secções: Brinquedos do mundo, brinquedos dos nossos pais, brinquedos da natureza.



Figura 19. Exposição dos Brinquedos Antigos e Tradicionais (Fonte própria, 2019)

Ainda elaboraram o livro do projeto no qual colocaram também todas as atividades realizadas e todo o desenvolvimento do projeto bem como fotografias ilustrativas dos mesmos.



Figura 20. Elaboração do livro do projeto (Fonte própria, 2019)

Tudo o que foi sendo realizado ao longo do projeto foi colocado também na parede destinada ao mesmo, para que tanto as crianças como as famílias estivessem a par do que era elaborado.

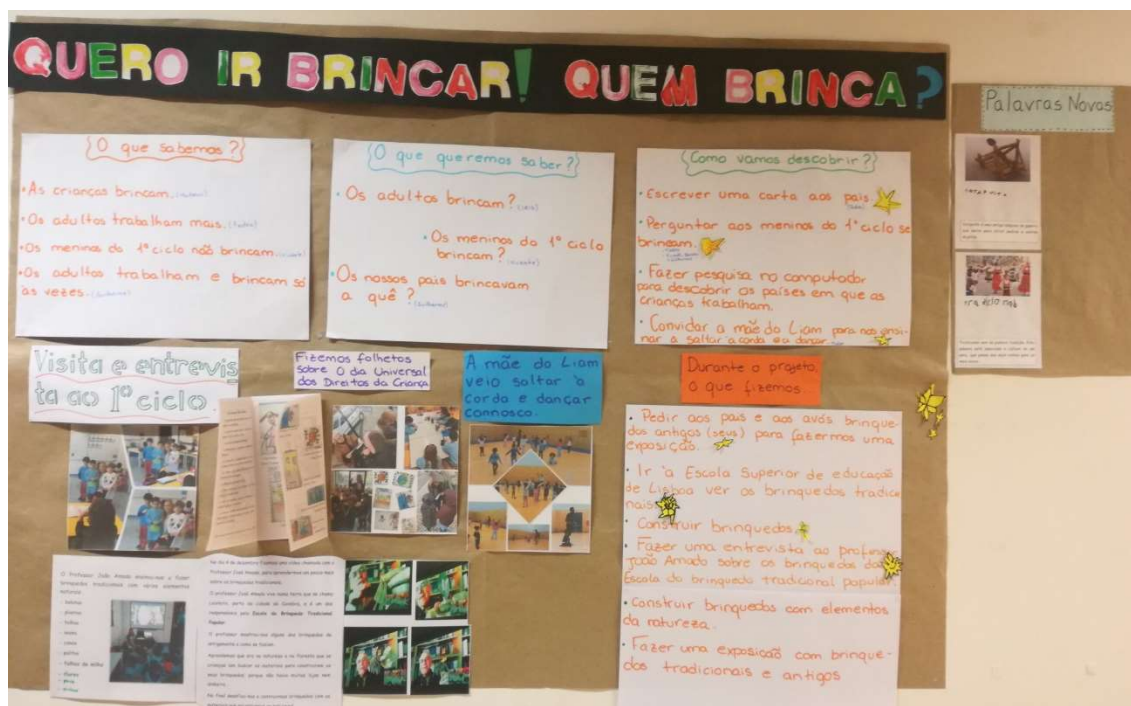


Figura 21. Parede do Projeto (Fonte própria, 2019)

Para terminar, elaborei um jogo do galo, com papelão, para o momento da divulgação aos pais e às salas do JI e primeiro ciclo.



Figura 22. Jogo do galo de papelão (Fonte própria, 2019)

A primeira divulgação foi com os pais e famílias das crianças. Todos se mostraram bastante *contentes* com o projeto, talvez por terem feito parte do mesmo e por se sentirem parte dele. Após a visualização do filme os adultos visitaram a exposição presente na sala e houve ainda um momento de brincadeira entre gerações, pais e filhos, avós e netos, tios e sobrinhos, em que jogaram ao jogo do galo e brincaram nas várias áreas de interesse presentes na sala.





Figura 23. Divulgação do projeto às famílias. (Fonte própria, 2019)

Convidámos também as salas do JI e do 1º ciclo, que participaram no nosso projeto, para a sua divulgação na semana seguinte (como ainda não foi realizada não foi possível colocar imagens)



Figura 24. Convite para a divulgação do projeto às salas do JI e 1º ciclo. (Fonte própria, 2019)

Ainda foi realizada a avaliação do projeto, desenhando numa folha tudo o que tinham aprendido ao longo do mesmo. Escrevi tudo o que iam referindo sobre o projeto junto ao registo desenhado.



Figura 25. Avaliação do projeto. (Fonte própria, 2019)

Nota: Com o passar do tempo e sentindo o grupo que a questão inicial estava clara para si, começou a surgir bastante interesse pelos brinquedos antigos e tradicionais que os seus pais e avós lhes haviam mostrado na sequência da resposta à entrevista e pelos brinquedos antigos e tradicionais do mundo. Terá por isso existido um afastamento da questão inicial por falta de interesse das crianças e pela existência de um novo interesse que as motivava mais “Que brinquedos tradicionais antigos existem?” Neste sentido deixou de se tentar dar resposta à questão inicial para nos focarmos no real interesse e necessidades das crianças relacionados com os brinquedos tradicionais e antigos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo agora sobre o projeto “Quero ir brincar! Quem brincar?” desenvolvido na PPS II, em contexto de jardim-de-infância, apresento de seguida aquele que foi o meu percurso ao longo de todo o projeto relacionando-o com aquelas que foram as minhas intenções pedagógicas e os objetivos definidos, quer na minha ótica enquanto educadora estagiária, quer na ótica da criança.

Tendo sido a primeira vez que desenvolvi um projeto colocando em prática a MTP, a minha pouca prática refletiu-se de imediato na definição do problema, tendo sido bastante *desafiante* “segurar” algo que as interessasse e motivasse diariamente.

Contudo, penso que os objetivos definidos inicialmente foram atingidos apesar de por vezes com alguns percalços. Como referi ao longo do trabalho escutar as crianças e as suas ideias, valorizá-las e conversar com elas em momentos de partilha (comunicação oral) de forma a promover um ambiente rico e de aprendizagens significativas foi algo que esteve presente em durante a minha prática, apesar de por vezes me guiar bastante pelo que estava planeado e acabar por perder ideias que poderiam ser mais exploradas com as crianças.

O facto de ser um grupo desafiante fez com que por momentos questionasse toda a minha prática e me obrigasse a refletir sobre a mesma constantemente, interrogando-me sobre se seria a mais indicada. Em conversas com a educadora cooperante e com a professora orientadora cheguei à conclusão que não poderia desanimar e, como tal, mantive-me firme às minhas intenções, mas sempre com alguma dificuldade no domínio de grupo e por vezes sem estratégias para conseguir superar as minhas dificuldades.

Para concluir, a pedagogia de projeto pressupõe uma visão da criança como um ser único, competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a filosofia e para a resolução de problemas” (Vasconcelos, 1998, p.133 citado por Vasconcelos, 2011, p. 15) e é por essa ideia que guio a minha prática profissional e como futura educadora dou sem dúvida especial apreço a este conceito de criança e a esta metodologia.

REFERÊNCIAS

- Macedo, C. (2018, 25 de fevereiro). Carlos Neto: “A brincadeira pode ser a resposta para a maioria dos males”. Delas. Consultado a 1 de dezembro de 2019 em <https://www.delas.pt/carlos-neto-entrevista-brincar/familia/389874/>
- Monteiro, C. & Delgado, A. *Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: uma análise dos estudos da infância*. Saber educar 19/2014: Educação e trabalho social.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, M. (2009). *Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa. Consultado a 20 de novembro de 2018, em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2143/1/22269_ulfp034848_tm.pdf
- Silva, R., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério de Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sousa, S. (2013). *A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar*. (Tese de Mestrado).
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., ... Alves, S. (2011b). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2009). *Participação e acção pedagógica: a valorização da competência e acção social das crianças*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.

Tomás, C. & Fernandes, N. (2013). *Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças*. *Educativa*, vol. 16, nº 2, pp. 201- 216.

Tomás, C. & Fernandes, N. (2014). *Direitos da Crianças, Brincar e Brincadeiras*. In C. Tomás & N. Fernandes (Orgs.), *Brincar, Brinquedos e Brincadeiras. Modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa* (pp. 13-25). Maringá: UEM

ANEXOS

ANEXO A – “À PORTA DO JI”. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

2.1. “Em redor do JI, Uma freguesia com muito para contar”, o meio envolvente

Com um olhar atento observei o que rodeia o contexto educativo no qual decorreu a Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), em valência de Jardim de Infância (JI), uma vez que as características sociais, económicas, físicas e culturais do meio envolvente a cada estabelecimento educativo fazem muitas vezes a diferença nos mesmos. O contexto socioeducativo em que realizei a PPSII está localizado numa das freguesias da Área Metropolitana de Lisboa. O estabelecimento educativo é de entidade pública e pertence a um agrupamento Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), criado em 4 de julho de 2012, que resulta da agregação de cinco escolas da freguesia e, como tal, serve ainda uma população de dois bairros com características socioeconómicas e culturais que se diferenciam da restante da freguesia (PEA, 2017/2020, p.4). O JI está situado num meio urbano com diversos contextos enriquecedores e promotores do desenvolvimento das crianças, sendo eles de lazer e culturais, tais como bibliotecas, espaços verdes, parques infantis, auditório e locais de exposições e apresentações de espectáculos diversos onde as crianças podem ir sempre se desejado e programado. Assim, é possível afirmar que todos estes locais são promovedores de oportunidades enriquecedoras a nível cultural, pessoal e social, e proporcionam às crianças aprendizagens ricas e significativas através da sua exploração. Durante a PPS II tive a oportunidade de ir com as crianças ao jardim da escola secundária que se encontra junto ao JI, no qual as crianças correram e brincaram pelo espaço verde e observaram os animais, as plantas e árvores ali existentes, tendo apanhado folhas das mesmas verificando a sua enorme diversidade. Tive ainda oportunidade de sair com o grupo até ao palácio Baldaya, local em que vimos uma exposição, assistimos a uma história e as crianças desenvolveram uma atividade de expressão artística. Para além disso existiu a oportunidade de irmos à Escola Superior de Educação que está localizada junto ao JI, com o intuito de as crianças observarem brinquedos antigos que se encontram expostos e ainda puderam conhecer o espaço de

uma sala de aula, e o interior da escola. Para mais, a freguesia organizou um mercado de Natal, ao qual fomos também com o grupo e no qual as crianças tiveram contacto com uma grande diversidade de artes. Segundo Burdette e Whitaker (2005), a natureza oferece um novo impulso ao desenvolvimento do cérebro, pois as crianças ao explorá-la encontram oportunidades para tomar decisões que estimulam a resolução de problemas e o pensamento criativo. E, de acordo com Erickson e Ernst (2011), enquanto brincam em espaços exteriores, nomeadamente, através de atividades físicas, as crianças desenvolvem as suas capacidades motoras, emocionais e afetivas.

2.2. “Um olhar atento sobre o JI”. O contexto socioeducativo

Tal como referido anteriormente, o estabelecimento em que realizei a PPS II pertence a um agrupamento de escolas que, segundo o PEA (2017/2020), tem como visão “ser um Agrupamento de escolas públicas de referência, oferecendo à comunidade um serviço educativo de qualidade, através da interação positiva e colaborativa de todos os agentes da comunidade educativa.” (p.12). Este agrupamento assume, portanto, vários pontos como missão, sendo eles “Diversificar a oferta educativa... Formar jovens responsáveis, resilientes e conscientes dos seus direitos e deveres no exercício da cidadania e pluralismo...Valorizar a solidariedade e o espírito de cooperação...Estimular a autonomia, a criatividade, a inovação, o gosto pelo conhecimento e o empreendedorismo [e, por fim] fomentar o desenvolvimento pessoal e profissional do Capital Humano do Agrupamento, promovendo uma cultura de atualização de saberes e partilha” (*idem*, p.13). Neste sentido, a formação das crianças e jovens que frequentam este agrupamento tem como base a valorização da cidadania; respeito pela diferença; responsabilidade; autonomia; empenho; tolerância; solidariedade e excelência (*ibidem*). Enquanto estagiária tive o mérito de observar que todos estes pontos estão presentes e são trabalhados junto das crianças, prezando acima de tudo o seu bem-estar e desenvolvimento integral.

A sala em que realizei a PPS II, em JI, está inserida num estabelecimento que, para além da valência de JI, conta ainda com, a valência de 1.º, 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), terceiro ciclo vocacional e cursos de educação e formação de jovens (CEF). O edifício do JI está dividido em dois pisos, estando o piso inferior destinado à valência do JI e o superior à do primeiro ciclo do ensino básico, contando com espaços comuns às duas valências tais como o ginásio e o refeitório.

O JI conta com quatro salas ao longo de um corredor e duas casas de banho para uso das crianças (uma para cada duas salas). À frente da porta de cada sala existe uma porta de vidro que dá acesso ao espaço exterior (recreio).

2.3. “A equipa do JI”. Conhecer a equipa educativa

A equipa educativa do JI era constituída por profissionais do sexo feminino que mantêm uma relação de cooperação, colaboração, respeito, partilha e comunicação. Neste sentido, existia a preocupação e a finalidade de garantir o bom funcionamento do JI e a felicidade e bem estar das crianças que o frequentavam. Em cada sala, estavam presentes duas profissionais que mantinham um ambiente de cooperação entre si, sendo elas uma educadora e uma assistente operacional (AO), à exceção de uma sala que contava com mais uma assistente operacional por ter crianças com NEE e esta ser precisa para lhes dar um apoio mais individualizado. Existiam, portanto, quatro educadoras e cinco assistentes operacionais, sendo uma das educadoras a coordenadora do JI.

2.3.1. “A equipa da sala 3”. Conhecer a equipa de sala

Realizei a minha PPS na sala 3 com uma equipa educativa que era constituída por uma educadora de infância e por uma assistente operacional. Estas duas profissionais apesar de terem funções distintas, mantinham uma relação de respeito baseada na comunicação e capacidade de ajuda e cooperação transparecendo um clima de cumplicidade entre as duas, sempre com a finalidade de proporcionar um ambiente de bem estar às crianças do grupo, tanto dentro como fora da sala de atividades.

A educadora cooperante recorria várias vezes ao Movimento Escola Moderna (MEM), pelo qual tem guiado maioritariamente a sua prática, priorizando sempre as individualidades, interesses e necessidades de cada criança, considerando-a como ser individual, democrático e ativo, com necessidades e interesses e encarando-a como sujeito e agente do seu próprio processo de aprendizagem. A assistente operacional partilha também desta visão. Os discursos e a ação quotidiana permitem-me afirmar que naquele contexto:

a criança é [...] encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas. [...]

demonstra[ndo] ser capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem com o apoio do adulto, [e ser] autora de si própria com a ajuda dos outros. (Vasconcelos, 2010, p.18)

2.4. “As famílias das crianças da sala 3”. Conhecer as famílias

A maioria das famílias das crianças da sala 3 colaborou com os projetos que desenvolvemos na sala de atividades que vão sempre ao encontro dos interesses das crianças e dão respostas às suas questões. No projeto que desenvolvi com as crianças sobre “Quem brinca?”, as famílias participaram ao responder a entrevistas sobre o tema do projeto; ao enviarem pelas crianças brinquedos com os quais brincavam para a realização de uma exposição de brinquedos antigos, e ao virem até ao JI partilhar as suas habilidades e brincadeiras, como a mãe do Liam que veio ensinar as crianças a saltar à corda e a dançar ao mesmo tempo.

2.5. “Somos 25 crianças, um grupo desafiante. Todas diferentes e surpreendentes.”. As crianças da sala 3

O grupo com o qual desenvolvi a PPS II é um grupo heterogéneo em idades e sexo, tendo em conta que é composto por vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, constituído por dezasseis meninos e nove meninas, sendo a maioria de nacionalidade portuguesa, quatro crianças eram de nacionalidade brasileira e uma venezuelana.

No que diz respeito ao percurso institucional, quinze crianças do grupo já tinham frequentado a sala de JI no passado ano letivo e, por isso, a educadora já as acompanhava há um ano. As restantes crianças vinham de creches e outros JI. O período de adaptação das restantes crianças às rotinas foi relativamente rápido. Contudo, o grupo no geral foi bastante desafiante. Isto porque apesar de quinze crianças já estarem habituadas aos ritmos, rotinas, estratégias e metodologias utilizados na sala, a presença de novas crianças com dificuldade em cumprir as regras da sala, *provocadoras e atrevidas*, que testavam os meus limites, os da educadora e da assistente operacional, acabou por, inevitavelmente influenciar as primeiras. Foi um grupo *muito desafiante* do início ao fim do estágio, que colocou à prova todas as minhas aprendizagens anteriores e me fez refletir inúmeras vezes sobre a minha prática e o que poderia melhorar nela para que as crianças melhorassem também. Apesar de existirem crianças mais *calmas e atentas*, estas acabavam por ser influenciadas pelas restantes que, na maioria das vezes, se encontravam *distráidas*. Rubin et al. (2006) diz-nos que

a interação entre pares corresponde às trocas sociais entre duas crianças, nas quais as ações dos participantes são interdependentes e o comportamento de cada um é simultaneamente uma resposta e um estímulo relativamente ao comportamento de outro. Neste sentido, como as crianças que integraram o grupo este ano, apresentavam dificuldades na gestão comportamental, o grande grupo acabou ser afetado e influenciado.

Neste grupo apesar de não existirem casos de crianças abrangidas pelo Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de Julho (educação inclusiva), algumas crianças tinham necessidade de ter um apoio mais individualizado e uma atenção especial.

Era um grupo com muita energia, muito *entusiasmado* pela área da Expressão e Comunicação, principalmente pelos domínios da Educação Física e da Educação Artística. A nível motor, todo o grupo, no geral, se apresentava desenvolvido e mostrava interesse em aprender e fazer mais. Para além das sessões elaboradas por mim e pela educadora cooperante, o grupo tinha também sessões de Educação Física, no âmbito do projeto Brincar ao Desporto dinamizadas por dois professores.

Relativamente à Área da Formação Pessoal e Social, este grupo ainda apresentava bastantes dificuldades em ouvir e respeitar o outro, e acima de tudo as crianças tinham uma grande dificuldade em saber estar/viver em grupo, tendo sido uma área na qual nos focámos enquanto equipa educativa no sentido de conseguirmos dar resposta às necessidades das crianças e melhorar a relação existente entre as crianças do grupo. Ainda nesta área, mas agora respeitante à autonomia das crianças, estas recorriam regularmente às adultas para a resolução de problemas, sobretudo, na interação entre os pares. Contudo, não recorriam às adultas da sala para mais nenhuma situação, conseguindo arrumar tudo sozinhas e decidir para qual área desejavam ir. As crianças deste grupo (tal como muitas outras) eram sedentas de brincadeira, perguntando constantemente “*Quando é que podemos ir brincar?*”, ou “*Já posso ir brincar?*” quando desenvolvíamos algumas atividades que se prolongavam e excediam o seu tempo de concentração, tendo sido este um dos aspetos mais desenvolvidos, explorados e falados com as crianças ao longo do período de estágio “O Brincar”. Ainda dentro da área da Formação Pessoal e Social, falta referir que algumas crianças apresentavam dificuldades relativamente ao sentido de responsabilidade, tendo em conta que se esqueciam das tarefas que lhes eram atribuídas.

A nível da linguagem oral e abordagem à escrita, muitas crianças mostravam interesse no momento da manhã por comunicar e mostrar algo que tinham trazido de

casa ou algo que tinham para contar. As crianças mais velhas já mostravam interesse por escrever e copiar palavras. Quase todas as crianças sabiam escrever o seu nome, apenas as mais pequenas tinham alguma dificuldade em fazê-lo e desenhavam rabiscos que para elas representavam letras. Através de jogos que fizemos de forma a desenvolver a consciência fonológica, notei que as crianças gostavam e mostravam também interesse em dizer palavras cada vez com mais sílabas e com estruturas mais complexas. No geral, o grupo demonstrava satisfação momentos de audição histórias, mostrando-se atento e respondendo às questões que tanto eu como a educadora Catarina colocávamos no final. Algumas crianças viam os livros autonomamente na área da biblioteca e liam-nos a partir das ilustrações ou do que se recordavam de ter ouvido em leituras das adultas.

No que respeita ao domínio da matemática, algumas crianças mais velhas manifestavam interesse por jogos que estimulavam o raciocínio lógico-matemático. Notei que o Mateus apresenta um raciocínio lógico-matemático superior ao do restante grupo. O Pedro utilizou um gráfico de barras para organizar a informação do quadro do tempo demonstrando assim conhecimentos sobre este tipo de gráficos quando fez a comunicação ao grupo. Durante a PPS II, fiz também atividades sobre os padrões, que eram do seu interesse, tendo procurado na sala, em edifícios, paredes e outros locais possíveis padrões do nosso dia-a-dia, e posteriormente feito um livro dos padrões com um pequeno grupo que se mostrou mais *interessado*.

Relativamente à área do Conhecimento do Mundo, a maioria das crianças tinham um interesse especial por animais e pela natureza. Contudo, o Santiago era a criança que mais falava sobre os mesmos e trazia todos os dias um livro ou algo para mostrar sobre animais.

Para terminar, este grupo apresentava diversas potencialidades, algumas delas já referidas anteriormente. Por isso, resta-me salientar que a nível de entajuda e cooperação entre pares, as crianças mais velhas procuravam e tomavam a iniciativa de ajudar as mais novas sempre que precisavam, sendo sempre bem recebidas pelas mesmas.

Foi sem dúvida, o grupo mais desafiante com que lidei até hoje, mas ao mesmo tempo o que me fez crescer mais, pessoal e profissionalmente.

2.6. “O que existe na sala?”. O ambiente educativo da sala 3

A sala está organizada por diversas áreas, sendo estas a área da biblioteca, da escrita, da matemática, das ciências, do computador, da plástica, das construções, do faz de conta, da pintura e dos jogos. Cada área era grande e permitia que as crianças tivessem espaço para brincarem e estarem.

Um ambiente bem organizado, onde os objetos estimulantes estão acessíveis e onde há uma variedade de escolhas e desafios visuais, tácteis e motores que chamam a atenção da criança, encoraja a curiosidade, a exploração, e permite que cada criança estabeleça uma relação com o mundo ao seu próprio ritmo. (Ramos, 2012, 32-33)

Sempre que as crianças vão para uma área têm de colocar uma bola no quadro que esta na parede para as crianças saberem que já lá esta uma criança (ou mais), e todas as áreas estão limitadas a um número de crianças.

É importante que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado. É importante que as próprias crianças participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. O conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades, é também condição de autonomia da criança e do grupo. (Filgueiras, 2010, p.61)

Existiam ainda os instrumentos de regulação da rotina que promovem de igual forma a autonomia das crianças, tais como o mapa das presenças, o mapa das tarefas, o mapa do tempo, a data e o quadro do “Mostrar, contar e escrever”.

2. INTERVENÇÃO E INTENCIONALIDADE EDUCATIVA

3.1. Intenções para a ação com as crianças

Baseada no que considero ser necessário e essencial para uma boa prática pedagógica, defini as minhas intenções para a ação com as crianças, sendo estas a **valorização das crianças**, que desde o primeiro dia de estágio reparei que é uma das principais estratégias diárias da equipa educativa de sala, reconhecendo-as como seres de direitos, únicos e individuais, ativos, curiosos, participativos e agentes do seu próprio processo de aprendizagem, respeitando-as a si e aos seus interesses e tendo sempre

em conta as suas fragilidades e potencialidades. Desta forma e tal como afirmam Tomás e Fernandes (2013), considero importante ver a criança como:

sujeito[s] activo[s] de direitos, com voz e acção política e social ... um indivíduo, um sujeito, que deve ser entendido a partir de uma complexidade de indicadores que não se esgotam no ofício de aluno ... um actor social, activo no exercício concreto da acção social e, por isso mesmo, também na construção da sua identidade pessoal, social e política. (pp. 201-216)

Foi também minha intenção **estabelecer uma relação de afeto, confiança, respeito e segurança com as crianças**, uma vez que o que mais importa é o bem estar físico e mental das mesmas e que é a partir da afetividade que se criam e desenvolvem as relações. Segundo Sousa (2013), as palavras mais apontadas para traduzir a afetividade na relação pedagógica foram: a compreensão, o carinho, o respeito, a confiança, a atenção e o afeto. Considero, portanto essencial promover primeiramente interações com base no apoio, carinho e afeto, visto que as relações emocionais afetivas são a base do desenvolvimento intelectual e social das crianças.

Os educadores interagem com bebés e crianças pequenas de uma maneira muito física, sabendo que segurar, tocar, abraçar, fazer festas, baloiçar, cantar, falar suavemente e estar ao alcance do olhar e da mão é fundamental para crianças muito pequenas, que experimentam tudo e todos de um modo sensorial e ativo. (Post & Hohmann, 2011, p.69)

É importante voltar a referir que a criança é um ser individual, democrático e ativo, com necessidades e interesses. Deve, por isso, ser encarada como sujeito e agente do seu próprio processo de aprendizagem. Neste sentido, foi ainda minha intenção **promover a autonomia das crianças** em todas as atividades e tarefas que são propostas e nas que fazem parte da rotina das crianças. Deste modo, “ao esperarem que as crianças ... façam sozinhas permitem-lhes que pensem e que ponham em prática formas de resolver os problemas que encontram no dia a dia.” (Post & Hohmann, 2011, p. 50). Esta é também uma das maiores intenções da equipa educativa de sala e que considero ser bastante importante para o desenvolvimento da criança e para o seu processo de aprendizagem.

a autonomia é o agir por si, seja através da criação de regras próprias, seja pela existência de uma área de escolhas pessoal, e é igualmente a

capacidade de o fazer, é o utilizar ferramentas para o fazer. É uma liberdade de acção e escolha limitada, dependente da vontade própria e restringida pelo que rodeia a criança. É igualmente um processo que se vai estabelecendo entre a liberdade individual e os constrangimentos exteriores. (Silva, 2009, pp. 2-3).

Para além disso, pretendo **proporcionar atividades e momentos ricos e significativos, adaptados e adequados às crianças enquanto grupo e às suas necessidades e interesses gerais e individuais, e aprendizagens que as levem a desenvolver competências nas três áreas de conteúdo das OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).**

“Os pontos fortes e os interesses das crianças ... proporcionam aos adultos linhas orientadoras positivas a seguir nas interações adulto-criança. Através das suas ações, as crianças dão pistas aos educadores para que estes saibam que *Olha! Isto sou eu. Isto é o que eu gosto de fazer neste momento.*” (Post & Hohmann, 2011, p.83).

Desta forma promovo a igualdade de oportunidades que, a meu ver, implica diferenciação pedagógica, uma vez que cada criança tem as suas características e dificuldades particulares e estas devem ser tomadas em atenção aquando da prática educativa. Para tal, o educador tem o papel de proporcionar, a todas as crianças, um espaço em que todas se sintam confortáveis, e com oportunidades de exploração, desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que estas têm uma grande necessidade de ter novas experiências, como afirma o Conselho Nacional de Educação (2009). Além disso, segundo o mesmo autor, o educador também tem de criar atividades que possam ser adaptadas a cada criança, para que todas vejam os seus interesses valorizados e as dificuldades ultrapassadas, com o apoio do/a educador/a ou dos pares, quando necessário.

Para concluir, pretendo **promover momentos de brincadeira**, tendo em conta que existe ainda uma grande dificuldade das crianças em saber estar em grupo e respeitar-se umas às outras e que o grupo tem uma energia imensa que precisa de ser aproveitada em seu benefício. Desta forma, através da brincadeira as crianças desenvolvem a Área de Formação Pessoal e Social, aprendendo a respeitar, a ouvir e a saber estar com o outro.

Brincar permite adquirir instrumentos fundamentais para a resolução de problemas, tomada de decisões e permite também o desenvolvimento de uma capacidade perceptiva em relação ao espaço físico e em relação aos outros. Além de que muitos estudos evidenciam que, quanto mais tempo a criança tem de atividade lúdica e física no recreio, maior capacidade de concentração tem na sala [...] Já para não dizer que manter o corpo ativo é uma forma de combater o flagelo dos nossos tempos que é o sedentarismo. (Carlos Neto, 2018)

3.2. INTENÇÕES PARA A AÇÃO COM AS FAMÍLIAS

Junto das famílias pretendo **criar relações de segurança e respeito**, conversando com os elementos da família de manhã quando deixam as crianças na no JI, procurando valorizar o seu papel enquanto família e as suas crianças, indo ao encontro dos seus interesses, olhando para as situações partindo da sua perspectiva, ouvindo-as atentamente e respeitosamente e, por fim, colocando questões que surjam e respondendo às questões que me possam colocar com transparência e humildade.

ver os pais à hora da chegada e da partida proporciona uma oportunidade aos educadores de trocarem informação sobre a vida da criança, tanto n[o] [JI] como em casa. Os educadores podem inteirar os pais sobre as ações e as comunicações das crianças no centro ... (Post & Hohmann, 2011, p. 218)

Para além disso é minha intenção envolver as famílias na atividade educativa, deixando-as a par das atividades e projeto que realizo com as crianças e momentos que sejam demonstrativos das capacidades das crianças, começando “as conversas com os elementos das famílias utilizando uma anotação ou história que ilustre as competências da criança” (Hohmann & Weikart, 2011, p.117).

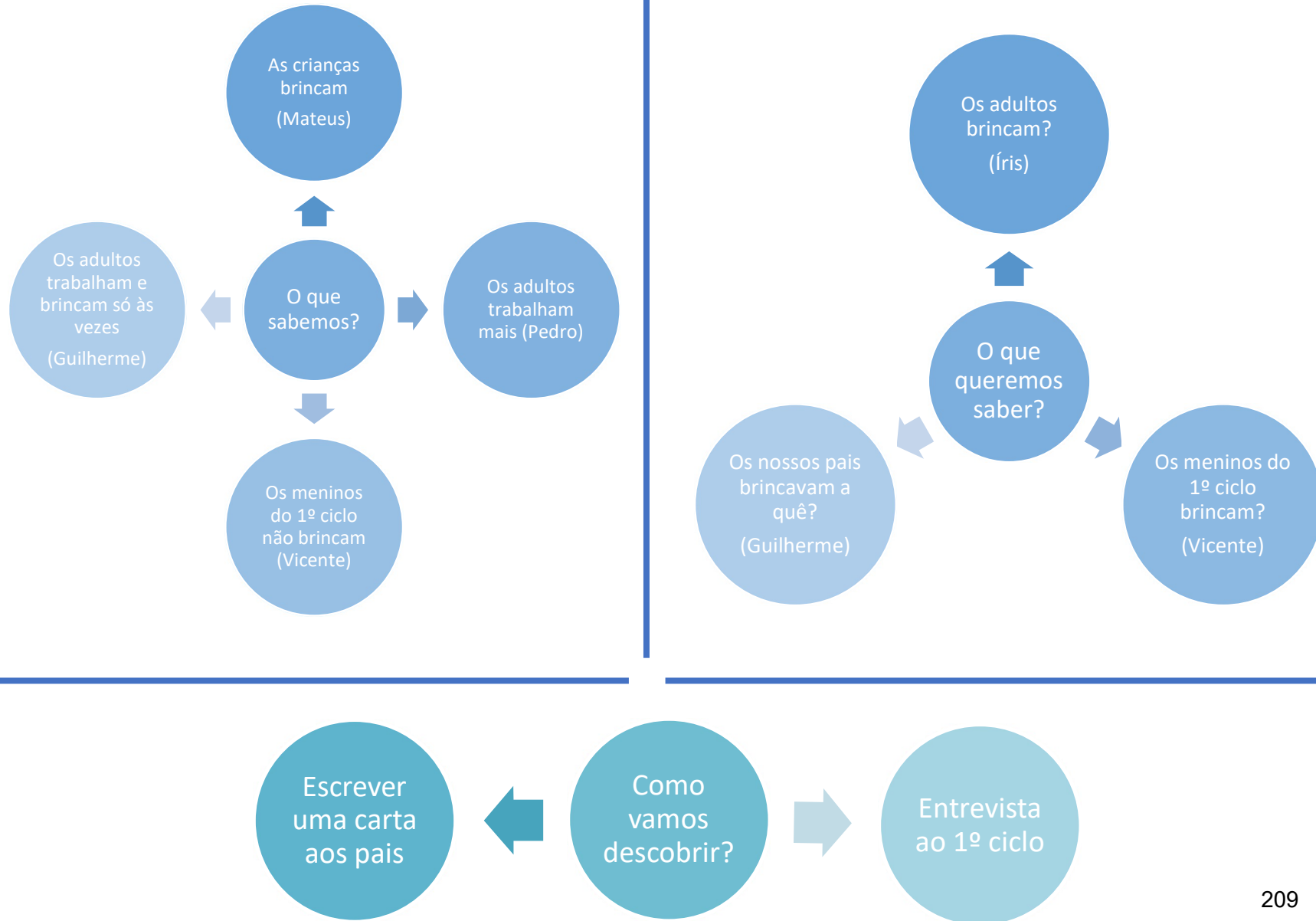
3.3. INTENÇÕES PARA A AÇÃO COM A EQUIPA EDUCATIVA

No que respeita às minhas intenções para com a equipa educativa, considero de extrema importância cooperar com a mesma na realização das atividades das crianças, sejam elas parte da rotina ou atividades propostas pela equipa. Como tal, é minha intenção integrar-me e **cooperar com a equipa educativa**, não apenas da sala em que realizo a PPS I, mas também do estabelecimento educativo no seu geral, de forma a estabelecer relações de respeito, entreajuda e cooperação. “O trabalho em equipa é um

processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.130)

Para além disso pretendo ainda **partilhar experiências e conhecimentos, numa perspetiva de aprendizagem contínua**, junto dos diversos elementos da equipa. Seguindo esta ideia, Likert (citado por Hohmann e Weikart, 2011, p.132) afirma que “as competências importantes não estão contidas num indivíduo particular, mas são facilmente partilhadas e melhoradas num contexto cooperante.” Neste sentido, “os membros da equipa partilham aquilo que estão a aprender sobre as crianças e sobre estratégias curriculares” numa perspetiva de partilha de aprendizagens e conhecimentos.

ANEXO B - TEIAS INICIAL E FINAL



TEIA DA ESTAGIÁRIA

