



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A ATIVIDADE LÚDICA DA CRIANÇA**

*O brincar em crianças com desenvolvimento atípico*

**CATARINA ALEXANDRA RODRIGUES CALHOCA**

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

**MARÇO DE 2019**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A ATIVIDADE LÚDICA DA CRIANÇA**

*O brincar em crianças com desenvolvimento atípico*

**CATARINA ALEXANDRA RODRIGUES CALHOCA**

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

Orientadora: Professora Especialista Ana Simões

**MARÇO DE 2019**

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**

## AGRADECIMENTOS

De modo a findar o presente relatório, quero agradecer profundamente a todos aqueles que me acompanharam e caminharam comigo ao longo deste desafio, ajudando-me a alcançar mais uma etapa na minha vida, contribuindo para a sua realização, por todo o apoio prestado, carinho, colaboração e auxílio, na medida em que a realização do presente estudo só se tornou possível através da colaboração e do apoio de todos eles.

- Em primeiro lugar, quero agradecer eternamente aos meus pais por me proporcionarem lutar pelos meus sonhos, apoiarem, acreditarem em mim e nas minhas capacidades, assim como por estarem sempre ao meu lado em todos os momentos e jamais me deixarem desistir ou desanimar.

- Ao meu namorado, por ser o meu porto seguro, a minha tábua de salvação nos dias mais desgastantes. O meu obrigada por me aturares nos dias insuportáveis, com o meu mau feitio e toda a minha insegurança. Obrigada por me fazeres sair de casa, desanuviar e fazeres-me ver a vida de outra forma. Mas acima de tudo, obrigada por nunca duidares de mim e das minhas capacidades, pela força transmitida, pela paciência e pelo amor demonstrado em todo o caminho que já percorremos juntos.

- Ao meu irmão, a toda a minha família e amigos, que me incentivaram neste percurso e que me acompanharam, sabendo respeitar as minhas ausências, acreditando e apoiando-me ao longo de todo o meu trabalho.

- À professora Sónia Cabral, orientadora do primeiro estágio prático no mestrado em educação pré-escolar, pelo apoio, disponibilidade, pelos comentários, esclarecimentos, opiniões e sugestões sempre atenta e valorizadora do trabalho concretizado, bem como pela simpatia demonstrada.

- À professora Ana Simões, que me acompanhou ao longo do presente trabalho, por todo o apoio, orientação e motivação, que se demonstrou disponível para me ajudar a melhorar o meu trabalho e que foi incansável ao longo de todo o processo.

- Um enorme obrigada à educadora cooperante que me acompanhou em ambos os estágios do mestrado e que se demonstrou sempre amiga e disponível para me ajudar e fazer-me crescer. Obrigada, também, a todas as auxiliares com quem tive o privilégio de estar e crescer, por me tratarem como um elemento da equipa e por depositarem em

mim uma confiança total e permitindo, assim, o meu crescimento nos seus contextos educativos. A relação criada com as equipas educativas foi suporte para a concretização positiva da intervenção, gerada de disponibilidade, entreajuda e autêntico trabalho de equipa.

- A toda a equipa de estabelecimento, por todas as surpresas e brincadeiras realizadas, pelo carinho e disponibilidade demonstrados desde o momento em que entrei nas vossas vidas.

- Um enorme obrigada a todas as crianças, de ambos os contextos, por todos os momentos de felicidade que me proporcionaram, por todo o carinho que me deram, por me fazerem refletir sobre todas as minhas ações e pelas aprendizagens que me permitiram realizar.

- Às minhas colegas que me acompanharam ao longo da licenciatura e mestrado, mas em específico à minha colega e amiga Lara Silva, pela amizade e cumplicidade em todos os momentos, pela ajuda incansável, pelas experiências académicas que vivenciámos juntas e pelo esforço conjunto que fizemos para terminar esta etapa.

Sem todas estas pessoas era impossível chegar ao fim desta caminhada.

A todas, o meu mais sincero obrigada!

## RESUMO

Este relatório foi elaborado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), em contexto de jardim de infância, enquadrado no 3º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar. O principal objetivo do presente relatório é exprimir, registar e refletir, de forma sistemática e fundamentada, as ideias, motivações, intenções e processos vividos no estágio realizado como educadora. É também objetivo deste relatório retratar e avaliar a intervenção educativa, bem como evidenciar a atitude investigativa tida durante a PPS II, ao longo de quinze semanas numa sala entre os três e quatro anos, que decorreu de 01 de outubro de 2018 a 21 de janeiro de 2019.

Neste sentido, a problemática que intitula o presente relatório: *A Atividade Lúdica da Criança – O brincar em crianças com desenvolvimento atípico*, surgiu de situações observadas relacionadas com diversos momentos de brincadeira livre, espontânea e/ou estruturada de crianças com desenvolvimento atípico, com tudo o que esta ação acarreta.

Tendo como base uma metodologia de natureza qualitativa, na modalidade de estudo de caso, este relatório foi elaborado à luz de uma investigação sobre a prática no contexto em apreço, que aborda a questão da atividade lúdica em crianças com desenvolvimento atípico. Para chegar a algumas conclusões sobre o tema escolhido, esta investigação contemplou, para além da revisão de literatura sobre a referida problemática, o uso de diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados: observação direta (naturalista e sistemática) e a observação indireta, mais especificamente, a aplicação de inquéritos por questionário aplicados a duas das famílias das crianças, à equipa educativa de sala, assim como à equipa interdisciplinar, entrevista semidiretiva à educadora cooperante, à observação participante, à recolha de dados referentes às brincadeiras observadas das crianças com desenvolvimento atípico e, ainda, à recolha de fotografias destas crianças em diversos momentos da rotina diária.

Os referidos dados foram recolhidos e analisados a partir de um ponto de vista sociológico e pedagógico do que é relativo à infância, tendo sempre presente um roteiro ético, de forma a realizar a prática com o máximo rigor e responsabilidade.

**Palavras-chave:** Atividade Lúdica, Crianças, Desenvolvimento atípico, Jardim de Infância.

## **ABSTRACT**

This report was prepared within the framework of Supervised Professional Practice II (PPS II), in the context of kindergarten, which is part of the 3rd semester of the Master's Degree in Pre-School Education. The main objective of this report is to systematically and reasonably express, record and reflect the ideas, motivations, intentions and processes experienced during the internship as an educator. It is also the objective of this report to portray and evaluate the educational intervention, as well as evidence the investigative attitude taken during the PPS II, during fifteen weeks in a room between three and four years, that took place from October 1, 2018 to January 21 of 2019.

In this sense, the problematic that this report calls: **The Play Activity of the Child - Playing in children with atypical development**, arose from observed situations related to several moments of free, spontaneous and/ or structured play of children with atypical development, with everything what this action entails.

Based on a methodology of a qualitative nature, in the case study modality, this report was prepared in the light of an investigation about the practice in this context, which addresses the issue of play activity in children with atypical development. In order to arrive at some conclusions about the chosen theme, this research contemplated, in addition to the literature review on the mentioned problem, the use of different data collection techniques and instruments: direct observation (naturalistic and systematic) and indirect observation, more specifically, the application of questionnaire surveys applied to two of the children's families, the classroom educational team, as well as the interdisciplinary team, a semi-directing interview with the cooperating educator, participant observation, data collection regarding observed games of children with development atypical, and also to collect photographs of these children in various moments of the daily routine.

These data were collected and analyzed from a sociological and pedagogical point of view of what is related to childhood, always bearing in mind an ethical road map, in order to carry out the practice with the utmost rigor and responsibility.

**Keywords:** Play Activity, Children, Atypical Development, Kindergarten.

## ÍNDICE GERAL

<b>Introdução</b> .....	1
<b>1. Caracterização Reflexiva do Contexto Socioeducativo</b> .....	3
<b>1.1. Meio Envolvente</b> .....	3
<b>1.2. Organização Socioeducativa</b> .....	4
<b>1.3. Equipa Educativa</b> .....	6
<b>1.4. Ambiente Educativo</b> .....	7
<b>1.5. Famílias</b> .....	12
<b>1.6. Crianças</b> .....	15
<b>2. Análise Reflexiva da Intervenção</b>	
<b>2.1. Planificação</b> .....	19
<b>2.2. Intenções para a ação</b> .....	20
<b>2.2.1. Com as Crianças</b> .....	20
<b>2.2.2. Com as Famílias</b> .....	26
<b>2.2.3. Com a Equipa</b> .....	28
<b>2.3. Processo de Intervenção da PPS II</b> .....	29
<b>3. Introdução à investigação em Jardim de Infância</b>	
<b>3.1. Identificação da Problemática Emergente</b> .....	31
<b>3.2. Fundamentação Teórica da Problemática Emergente</b> .....	32
<b>3.2.1. Atividade Lúdica (Brincar e Jogar) e a sua Importância</b> .....	32
<b>3.2.2. O Brincar em Crianças com Desenvolvimento Atípico</b> .....	36

<b>3.2.3. Papel e Participação do Adulto na Atividade Lúdica da Criança</b> .....	37
<b>3.3. Opções Metodológicas</b> .....	41
<b>3.3.1. Natureza e método de investigação</b> .....	41
<b>3.3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados</b> .....	42
<b>3.3.3. Participantes no estudo</b> .....	45
<b>3.3.4. Roteiro Ético e Metodológico</b> .....	45
<b>3.3.5. Análise de conteúdo</b> .....	46
<b>3.4. Apresentação e Discussão dos Dados</b> .....	46
<b>3.4.1. Perspetiva sobre o brincar</b> .....	47
<b>3.4.2. Preferência dos brinquedos/áreas na atividade lúdica</b> .....	49
<b>3.4.3. Interações (criança-criança, criança-adulto) existentes na atividade lúdica</b> .	52
<b>4. Construção da Profissionalidade Docente</b> .....	57
<b>Considerações Finais</b> .....	61
<b>Referências</b> .....	64
<b>Anexos</b> .....	73

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo A.</b> Portefólio de Jardim de Infância.....	74
<b>Anexo B.</b> Inquérito por Questionário – Famílias .....	446
<b>Anexo C.</b> Inquérito por Questionário – Equipa Educativa.....	452
<b>Anexo D.</b> Guião de Entrevista – Educadora Cooperante.....	460
<b>Anexo E.</b> Tabela – A Atividade Lúdica da Criança com Desenvolvimento Atípico...	467
<b>Anexo F.</b> Assentimento Informado – Participação no Estudo (A e MM).....	469
<b>Anexo G.</b> Consentimento Informado – Participação no Estudo (Famílias).....	473
<b>Anexo H.</b> Roteiro Ético .....	475
<b>Anexo I.</b> Respostas e Análise dos Dados Obtidos nos Inquéritos por Questionário (Famílias).....	483
<b>Anexo J.</b> Respostas e Análise dos Dados Obtidos nos Inquéritos por Questionário (Equipa Educativa).....	494
<b>Anexo K.</b> Entrevista Educadora Cooperante.....	508
<b>Anexo L.</b> Tabela - Registo da Atividade Lúdica da Criança com Desenvolvimento Atípico.....	523
<b>Anexo M.</b> Análise da Tabela de Registo da Atividade Lúdica da Criança com Desenvolvimento Atípico.....	528
<b>Anexo N.</b> Exemplos de Registos Diários Referentes à Atividade Lúdica das Crianças com Desenvolvimento Atípico.....	536

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

EC	Educadora Cooperante
ELI	Equipa Local de Intervenção
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PE	Projeto de Estabelecimento
PPS	Prática Profissional Supervisionada
RD	Registo Diário
RF	Reflexão Semanal
UC	Unidade Curricular

## INTRODUÇÃO

A iniciação à prática profissional vigente no terceiro semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) consubstancia-se no estágio de intervenção formalizado pela Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) em contexto de jardim de infância que visa “qualificar profissionais com uma formação específica para o exercício da docência na Educação de Infância, intervindo numa diversidade de contextos educativos e respostas socioeducativas (formais ou não formais) para crianças dos 0 aos 6 anos” (Regulamento da PPS, 2018/2019, p.2). Neste sentido, o relatório de estágio que ora se apresenta respeita, assim, a implementação levada a cabo durante quatro meses, de 01 de outubro de 2018 a 21 de janeiro do presente ano letivo, elaborado no âmbito na UC supracitada anteriormente e que fora desenhado para contexto de JI, dos três aos seis anos, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), pertencente à área metropolitana de Lisboa, mais especificamente, localizado num bairro da Freguesia de São Domingos de Benfica, para um grupo de vinte crianças com idades compreendidas entre os três e quatro anos (trinta e seis aos cinquenta e cinco meses de idade).

Este documento pretende apresentar o percurso realizado durante esse tempo, evidenciando as minhas ideias, motivações e intenções relativas às vivências em JI, considerando as crianças, a equipa e as famílias. Propõe, ainda, demonstrar a adequação das competências e atitudes durante toda a minha ação educativa quer em pequenos momentos, como em sessões planificadas, apresentando evidências da participação das crianças, das famílias e da equipa nos mesmos. É também objetivo deste relatório refletir e avaliar a intervenção educativa, bem como evidenciar a atitude investigativa tida durante a PPS II.

No que concerne à estrutura do presente relatório, este encontra-se subdividido em cinco grandes capítulos que norteiam o trabalho realizado durante o período de intervenção educativa, nomeadamente, a caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, a análise reflexiva da intervenção, a introdução à investigação em jardim de infância, a construção da profissionalidade docente e, por fim, as considerações finais.

No primeiro capítulo, intitulado por *Caracterização Reflexiva do Contexto Socioeducativo*, será executada uma caracterização de uma forma reflexiva e fundamentada, do meio envolvente onde o estabelecimento educativo se encontra inserido, da organização socioeducativa, da equipa pedagógica, do ambiente educativo, das famílias e, por último, do grupo de crianças com o qual exerci a minha prática.

O segundo capítulo, *Análise Reflexiva da Intervenção*, destinar-se-á à identificação e procedimentos seguidos para a elaboração das planificações das atividades estruturadas, das minhas intenções para a ação para com os diferentes agentes educativos (com as crianças, com as famílias e com a equipa), bem como à explicitação do processo de intervenção da PPS II.

Na *Introdução à Investigação em Jardim de Infância*, terceiro capítulo, está subjacente a identificação da problemática emergente da PPS II (A Atividade Lúdica da Criança – O brincar em crianças com desenvolvimento atípico), assim como a sua fundamentação teórica baseada em diferentes autores relativamente ao tema em questão. Neste capítulo encontrar-se-á, ainda, presente a metodologia que norteou a investigação, que incluirá a natureza e método de investigação, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, os participantes no estudo, o roteiro ético e metodológico, como se procedeu à análise de conteúdo e, por fim, à apresentação e discussão dos dados, realizada através da análise dos resultados e de algumas conclusões.

No quarto e penúltimo capítulo, *Construção da Profissionalidade Docente*, será evidenciado a minha autoavaliação, isto é, a minha perspetiva relativamente ao processo de prática pedagógica, ao longo da PPS I e II, em creche e JI, analisando a dimensão pessoal e profissional das experiências adquiridas em ambas as valências, bem como, o impacto que estas tiveram na construção da minha identidade profissional como educadora de infância.

Por fim e, não menos importante, serão apresentadas as considerações finais de todo o trabalho desenvolvido, identificando e justificando quais as dimensões mais significativas no trabalho executado em contexto de jardim de infância, perspetivando, simultaneamente, de forma crítica o impacto deste no percurso formativo pessoal desenvolvido ao longo do meu percurso académico, bem como os seus contributos para a construção da minha identidade profissional.

# **1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO**

No presente ponto do trabalho, é efetuada uma caracterização reflexiva do contexto socioeducativo em que decorreu a prática profissional supervisionada, no contexto de Jardim de Infância (JI). Para tal, será apresentado o meio onde este contexto se encontra inserido, bem como a caracterização da equipa educativa, o grupo de crianças interveniente na ação e as respetivas famílias, uma vez que é de extrema importância que o educador de infância conheça a realidade onde exerce as suas funções, assim como as características, fragilidades e potencialidades dos mesmos.

## **1.1. Meio Envolvente**

O estabelecimento educativo B.<sup>1</sup>, no qual decorreu a Prática Profissional Supervisionada em contexto de Jardim de Infância (PPS II), é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), pertencente à área metropolitana de Lisboa, localizado num bairro da Freguesia de São Domingos de Benfica. De acordo com o Projeto de Estabelecimento 2017-2020 (PE 2017-2020), este encontra-se situado num bairro municipal, inaugurado em 1946, no tempo do Estado Novo, servindo populações de origem socioeconómica precária e de baixo nível sociocultural. Atualmente, tem vindo a realojar, gradualmente, a população mais jovem e diferenciada. A área circundante ao estabelecimento está muito bem servida de infraestruturas de transporte(s) público(s) (Comboio, Metro, Carris), aliada a uma proximidade de comércio e serviços, unidades de saúde, bem como espaços verdes, museus, bibliotecas e espaços de diversão e lazer. Apesar de se reconhecer as potencialidades do meio, onde este estabelecimento se encontra inserido, as idas ao espaço exterior ao estabelecimento são pouco frequentes, ou praticamente inexistentes, em parte devido à idade das crianças que frequentam o estabelecimento.

---

<sup>1</sup> Nome Fictício

## **1.2. Organização Socioeducativa**

Tal como foi referido no ponto anterior e de acordo com o PE 2017-2020, o estabelecimento B. é uma IPSS, que visa responder às necessidades de diferentes grupos sociais (crianças e idosos) da freguesia, sendo constituído por dois edifícios, cuja distância entre ambos é muito reduzida, um com as respostas sociais de creche e jardim de infância e o outro com as respostas sociais ao nível de centro de dia, apoio à comunidade e acolhimento social da Freguesia, inaugurado a 17 de julho de 1997, existindo, portanto, há vinte anos.

Este estabelecimento apresenta uma estrutura polivalente onde se desenvolvem serviços e atividades que visam a construção de um polo de animação, objetivando a prevenção das problemáticas sociais, bem como a definição de um projeto de desenvolvimento local coletivamente assumido. Segundo o PE 2017-2020, a missão do estabelecimento educativo tem como princípio essencial “promover respostas sociais de qualidade e dinamizar projetos em parceria, estimulando a cidadania, a solidariedade, a autonomia e a participação ativa e inclusiva, potenciando capacidades” (p.4) e como visão “Constituir um polo de desenvolvimento local com respostas sociais e projetos, sustentados e validados pelas diferentes comunidades que concorram para o seu desenvolvimento e promoção” (p.4). Relativamente aos valores, estes centram-se no “Compromisso, Ética, Rigor e Integridade, Inovação, Valorização das pessoas e da cultura interna da Instituição, Responsabilidade social ambiental e Relações Solidárias e Intergeracionais” (p.4).

Como foi referido anteriormente, este estabelecimento educativo encontra-se subdividido nas valências de creche e jardim de infância, com capacidade para setenta e vinte e três crianças, respetivamente. É composto por cinco salas de creche, três delas localizadas na ala lateral esquerda do edifício (sala de berçário, sala de 1 ano I e sala de 1 ano II) e as outras duas localizadas na ala lateral direita (sala de 2 anos I e sala de 2 anos II), juntamente com a sala de jardim de infância. Possui, ainda, uma receção, cozinha e refeitório para crianças e colaboradores, sala polivalente, espaço exterior de creche, espaço exterior de jardim de infância, sala de pessoal, instalação sanitária de visitantes, três instalações sanitárias de colaboradores, quatro instalações sanitárias de

crianças, centro de recursos e três gabinetes técnicos (coordenação pedagógica, assistente social e creche familiar), tal como ser observado na planta do estabelecimento, em anexo (Anexo A, p.361).

Este estabelecimento presta serviços de setembro a julho (inclusive), de segunda a sexta-feira, das 08.00h às 18.00h, no entanto, para as famílias que comprovadamente necessitem, existe um serviço de prolongamento das 18.00h às 19.00h. Existe também durante o mês de agosto, um programa intitulado Apoiar Agosto, criado para dar resposta às realidades e problemáticas sociofamiliares existentes, das famílias que assim o comprovem. O presente estabelecimento, encontra-se, ainda, encerrado nos feriados nacionais e municipais, dia 24 de dezembro, nos dias de reuniões de avaliação (11 de janeiro; 15 de julho; 2,3 e 4 de setembro de 2019), no dia do encontro de educação da instituição (17 de maio de 2019) e por ventura, em algum dia em que, por motivos imprevisíveis, possam colocar em risco a segurança e o bem-estar das crianças.

No que concerne à organização socioeducativa, a equipa educativa encontra-se organizada em quatro subgrupos: a equipa, a família, o inter e a comunidade, no sentido de: (i) potenciar o desenvolvimento global das crianças, tendo por base as suas necessidades e interesses e, (ii) reforçar a intervenção das famílias que são “chamadas a participar na ação do estabelecimento, planificando, desenvolvendo e avaliando enquanto agentes educativos” (PE 2017-2020, p.8). Neste sentido, ao longo da minha PPS II pude constatar que foram realizadas várias reuniões, em que a partir delas foram criados projetos nos respetivos grupos. Para além das reuniões dos grupos, são ainda realizadas reuniões mensais entre auxiliares e entre educadoras. Aparte disto, a instituição preocupa-se bastante com as competências académicas e profissionais dos seus colaboradores, sendo que aposta bastante, em formações externas e internas e, ainda, na partilha de conhecimentos/formação entre colaboradores, na maioria divulgados na hora não letiva, um exemplo disto mesmo são as constantes palestras realizadas no estabelecimento educativo com as enfermeiras e com autoras prestigiadas do mundo da educação.

### **1.3. Equipa Educativa**

No que diz respeito à equipa educativa, esta é constituída por vinte e seis elementos: seis educadoras de infância (cinco de creche e uma de jardim de infância), onze auxiliares de educação (nove de creche e duas de jardim de infância), uma ajudante de ação educativa, duas auxiliares de serviços gerais e uma rececionista. Para além destes recursos humanos fixos, existe ainda uma equipa interdisciplinar composta por uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma assistente social, uma técnica de educação e uma psicóloga, sendo que estas últimas três apenas se encontram no estabelecimento às sextas-feiras. Tal como, o apoio de uma Equipa Local de Intervenção (ELI) Norte, composta por uma educadora de intervenção precoce e uma terapeuta da fala, sendo que esta intervenção ocorre às segundas e terças feiras, respetivamente, com a duração de 45 minutos cada sessão (por criança).

Relativamente à equipa de sala onde foi realizada a PPS II, a mesma é composta por três elementos, uma educadora de infância e duas auxiliares de educação. Quanto ao percurso profissional da educadora, a mesma tem a formação de educadora de infância pela Escola Superior de Educadores Maria Ulrich e já exerce há dezasseis anos, sendo que, há oito anos neste estabelecimento educativo, tal como pode ser constatado na entrevista realizada a esta (Anexo A, p.362). Ambas as auxiliares, possuem experiência na área, sendo que a auxiliar 1 exerce há vinte anos, dos quais há dez neste estabelecimento e, a auxiliar 2, há quatro anos, sendo que apenas há um ano neste estabelecimento educativo. No entanto, é de constatar que a segunda possui ainda como formação uma licenciatura em dança e formação especializada em Necessidades Educativas Especiais (NEE), onde foi por diversos anos docente de expressão dramática com crianças/adolescentes/adultos/idosos com desenvolvimento típico e atípico.

Considero importante referir que o ambiente vivido no estabelecimento educativo, assim como na sala onde efetuei a PPS II é muito positivo, harmonioso e cooperativo. As relações e interações existentes entre estas é bastante positiva e funcionam muito bem, pois existe espírito de partilha e ajuda, bem como, a preocupação e necessidade de se realizarem reuniões de estudo de caso, sala, valência e de estabelecimento onde se debate os progressos, constrangimentos, estratégias e ações a

desenvolver para a resolução de problemas. Esta relação torna a equipa mais coesa e motivada, tornando-se, neste sentido, numa mais-valia para todos aqueles que frequentam o estabelecimento educativo: crianças, famílias, equipa e comunidade. No que diz respeito à sala, é notório que a educadora considera muito importante a opinião das auxiliares na planificação e na tomada de decisões, e como tal são realizadas reuniões semanais, sempre que possível, entre a equipa de sala para se tomarem algumas decisões que sejam necessárias bem como para planificar a semana seguinte. Desta forma, todos os elementos da sala participam, ativamente em todos os momentos, sejam eles de transição ou de atividades estruturadas, uma vez que, “partes sucessivas derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras... ligadas entre si de tal arte que o resultado é um movimento continuado para um fim comum” (Dewey, citado por Antunes, 2016, p.15).

#### **1.4. Ambiente Educativo**

As crianças são agentes ativos e, como tal, necessitam que o ambiente educativo no qual estão inseridas seja um elemento promotor disso mesmo. Este ambiente é algo que tem de ser planeado na íntegra tendo em conta alguns aspetos fundamentais, relacionados com a organização do estabelecimento e do ambiente educativo da sala, nomeadamente, a organização do espaço e dos materiais, do tempo e do grupo. Sendo o ambiente educativo considerado o *terceiro educador* (cf. Edwards, Gandini & Forman, 2008), este deve ser bem pensado e focado nas diferenças e necessidades individuais de cada criança, promovendo o seu progresso em termos de desenvolvimento físico, comunicacional, cognitivo e relacional (cf. Post & Hohmann, 2011). Desta forma, é importante ter em consideração vários aspetos quando se cria um ambiente de aprendizagem, tais como uma organização flexível dos materiais, proporcionar o conforto e segurança tanto às crianças como aos adultos e apoiar a abordagem construtivista das crianças à aprendizagem.

No que concerne ao espaço educativo, Forneiro (1998) refere que o mesmo deverá ser “constituído como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas” (p. 236), devendo estar organizado de maneira a responder às

necessidades da criança, fomentando o desenvolvimento holístico de todas, em geral, e de cada uma, em particular. Nesta perspectiva, para a organização do mesmo importa saber quais são as oportunidades educativas que o ambiente oferece às crianças, devendo este estar organizado de forma a ter em conta aspetos relacionados com o desenvolvimento cognitivo e psicomotor das crianças, assim como deverá ser uma “expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.26). Deste modo, devemos estruturar o ambiente da forma mais completa possível, realizando todas as alterações necessárias. Tal como defende Zabalza (1992), “o próprio facto de manusear o ambiente, de usá-lo educativamente, supõe que o professor tem consciência do papel que o meio desempenha no desenvolvimento da criança e da necessidade profissional de controlar o ambiente como contexto de aprendizagem” (p. 157). Para tal, cabe ao educador estruturar cuidadosamente o espaço, selecionando meticulosamente os materiais e a disposição destes na sala, contribuindo para o cumprimento das finalidades e intenções educativas, dando como garantida a participação das crianças, uma vez que para criar “um ambiente de qualidade, promotor do seu desenvolvimento e aprendizagem, há que pensar naquilo que os bebés ou as crianças muito pequenas necessitam” (Portugal, 2000, p. 89).

Neste sentido e, tendo em conta o acima descrito, para efetuar a presente caracterização e avaliação do ambiente educativo do meu contexto da PPS II, procedi a observações diretas, orientando-me, também, por indicadores da *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância*<sup>2</sup> (Harms, Clifford & Cryer, 2008).

Desta forma, a sala onde foi realizada a PPS II é ampla, existe pouco mobiliário e o que existe encontra-se maioritariamente encostado às paredes ou têm função de divisor de áreas, o que proporciona, às crianças, muito espaço livre para brincarem, assim como permite uma supervisão total por parte dos adultos. Esta é, ainda, bastante iluminada, devido à quantidade de janelas que possui, sendo este um fator que proporciona uma continuidade entre os espaços, neste caso exterior e interior, facilitando a comunicação entre todos os membros da comunidade educativa. A

---

<sup>2</sup> Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R)

organização da sala, oferece, ainda, condições de conforto e segurança a partir do ambiente arejado, da luz natural proveniente das janelas existentes e que se propaga pela sala, do pavimento, assim como de outras superfícies fáceis de limpar, tal como pode ser constatado em anexo (cf. Anexo A, p.371).

Além disso, em cada um dos espaços encontram-se diferentes materiais organizados por uso semelhante, originando, assim, áreas de interesse. Entre estas áreas encontram-se a área do faz de conta, a área dos jogos de mesa, a área da modelagem e expressão plástica, a área da biblioteca, a área da escrita e dos desenhos, a área dos jogos de chão e, por fim, a área dos instrumentos de pilotagem, tal como pode ser constatado no esquema da sala de atividades e a sua respetiva legenda, colocado em anexo (cf. Anexo A, p.92). Cada uma destas áreas encontra-se organizada com espaços de jogo bem definidos, possibilitando o jogo individual, bem como em pequenos e grandes grupos. Estas áreas apresentam-se bem explícitas de maneira a que as crianças consigam autonomamente identificá-las, assim como os próprios materiais, existindo algumas fotografias reais dos mesmos no sítio onde se devem guardar, pois como afirma Cardona (1992) “a organização do equipamento tem de ser suficientemente funcional e acessível às crianças para que estas consigam encontrar sozinhas aquilo de que necessitam para o desenvolvimento das actividades que escolheram” (p.12), tornando-as progressivamente autónomas. Todos os materiais disponíveis nesta sala foram escolhidos de maneira a estimular os sentidos das crianças, não sendo todos estruturados, de modo a não restringir a criatividade destas e sem esquecer que devem ser tidas em conta as *affordances* dos equipamentos, de forma a estimular o desenvolvimento psicomotor das mesmas.

Neste sentido, é de salientar que o espaço em apreço foi organizado no início do ano pela equipa de sala, de acordo com a mobilidade, as características das crianças e o desenvolvimento das mesmas e, é mudado sempre que haja necessidade ou sempre que as crianças manifestem interesse por outras áreas ou por outros materiais. Desta forma, se demonstra a adequação e a alteração do contexto em função das intenções do educador ou dos interesses, o que vão ao encontro de Lino (1998) quando a autora afirma que o espaço “deve ser flexível, estar aberto às mudanças das crianças e

educadores de modo a dar resposta às suas necessidades e permitir-lhes ser protagonistas do seu conhecimento” (p.111).

O espaço exterior à sala faz também parte do ambiente educativo e, como tal, deve ser tirado o maior partido do mesmo de forma a proporcionar novas experiências às crianças e novas aprendizagens. Assim, na zona do corredor, encontra-se um armário que tem inserido, um cabide para cada criança, devidamente identificado com as fotografias de cada uma. No corredor, encontra-se, ainda, na parte superior da parede expostos alguns trabalhos das crianças e, na porta, informações mais burocráticas de ordem funcional do estabelecimento.

É importante lembrar que as paredes fazem parte do espaço, e estas devem ser utilizadas para expor os trabalhos, uma vez que, “ao verem exposto o que criaram, as crianças de tenra idade adquirem um sentimento de pertença” (Post & Hohmann, 2011, p. 114), visto que também são consideradas formas de comunicação, que incutem nas mesmas o prazer e a vontade de ler e escrever, assim como valoriza os trabalhos que realizam. A educadora cooperante (EC) valoriza esta ideia e, na sala de atividades assim como no corredor, estão expostos os trabalhos realizados pelas crianças. Os trabalhos não se encontram ao nível dos olhos das crianças, no entanto, não considero por isso que as crianças não os consigam visualizar. Cadima et al (1997) defendem que as paredes são um “espaço útil de grande potencialidade” (p.25), pelo que devem ser aproveitadas para a afixação/ exposição de materiais como forma de divulgação das atividades elaboradas a toda a comunidade escolar e famílias.

É de frisar, tal como foi referido anteriormente, que o espaço educativo não se cinge apenas à sala de atividades, na medida em que, todos os espaços (sala, corredores, WC's, refeitório, entre outros) devem contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, retirando, desta forma, o máximo proveito de cada um destes (cf. Anexo A, p.376).

Assim, na casa de banho, o mobiliário (lavatórios, sanitas) tem o tamanho adequado às crianças e localizam-se relativamente perto uns dos outros, permitindo, deste modo, desenvolver a autonomia e interação das crianças. O chão da casa de banho é de mosaico, o que facilita a limpeza, garantindo as condições de higiene.

Quanto ao espaço exterior, este é partilhado pelas crianças de outras duas salas, o que lhes permite, ao longo do dia, desfrutar da oportunidade de estabelecer diferentes tipos de interação. Sempre que as condições meteorológicas o permitem, a equipa de sala assente que as crianças se desloquem para o espaço exterior para brincar, uma vez que, tal como é defendido por Post & Hohmann (2011), este espaço é “um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira... riquíssimo em vistas, texturas, sons, cheiros e oportunidades para movimento, o espaço exterior de recreio alarga em muito o repertório das experiências sensorio-motoras das crianças” (p.161).

Relativamente ao refeitório, este também é partilhado com mais três salas do estabelecimento educativo. Neste espaço, o grupo em apreço é distribuído por duas mesas, devidamente identificadas com a sua fotografia, facilitando, mais uma vez, a autonomia das mesmas. Durante estas horas de refeição, são estabelecidos momentos privilegiados entre os adultos e as crianças, pois existe uma grande proximidade entre ambos e em que o adulto se pode focar numa criança de cada vez, de forma a observar atentamente cada criança, bem como reforçar os laços de afetividade.

No que concerne à organização do tempo, este relaciona-se com a rotina, sendo intencionalmente planeada pelo educador com a participação ativa da criança, tornando-a numa rotina pedagógica. O planeamento desta é crucial para a criança, na medida em que estas se comecem a aperceber que o dia é dividido em diferentes momentos e, então, saibam o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão. Este tempo pode ser estruturado e flexível, pois embora haja tempos definidos e que aconteçam todos os dias, rotina diária do grupo, tal como pode ser observado em anexo (cf. Anexo A, p.95), estes também se podem alterar e modificar consoante as necessidades do grupo.

Assim, posso afirmar que, no grupo em questão, as rotinas já se encontram interiorizadas por todas as crianças e, que através de algumas canções ou ações, as crianças já conseguem antecipar o que vai acontecer *à posteriori*. No entanto, é importante referir que, para além desta rotina diária, existe ainda uma planificação semanal, elaborada pela educadora cooperante com o auxílio da restante equipa de sala,

que é exposta na porta da sala para que a família possa ter conhecimento das atividades que irão ser realizadas no decorrer de cada semana.

Em suma, posso concluir, que o espaço educativo está muito bem organizado e ajustado às necessidades das crianças, que facilmente reconhecem a utilidade e os afazeres em cada espaço. A disposição da sala de atividades e da sala de higiene facilita a criação de rotinas, bem como os acessos rápidos ao refeitório e ao recreio, o também ajuda na frequente utilização daqueles espaços.

## **1.5. Famílias**

De modo a existir um conhecimento mais completo da criança, em que seja possível compreender as suas características, experiências anteriores e adequar a ação às suas necessidades, deve-se recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, uma vez que, de acordo com Costa (citado em Ferreira, 2004), a família é um “espaço social onde as crianças até então viveram, continuam a viver e onde de forma intensa e contínua se partilham recursos e experiências, se formam disposições e projectos, se desenvolvem práticas quotidianas e estratégias de vida” (p.65). Neste sentido, conhecer e caracterizar as famílias facilita o processo de integração da criança na escola, visto que a família é portadora dos principais vínculos afetivos, sendo que, é com esta que a criança estabelece uma relação mais forte, revelando-se nas suas atitudes e comportamentos que mais não são do que reproduções e adaptações daquilo que ela está habituada a ver e a vivenciar.

Fazendo agora uma análise aos traços estruturantes dos contextos familiares deste grupo de crianças, especificamente no que diz respeito à nacionalidade, é de constatar, através dos dados recolhidos (cf. Anexo A, p.100), que estas apresentam uma grande diversidade cultural, dado que, embora na sua maioria, as famílias sejam de nacionalidade portuguesa existem, também, famílias de outras nacionalidades, tais como angolana, brasileira, indiana, napolesa, romena e ucraniana. No entanto, apesar desta diversidade, não existem constrangimentos na comunicação existente entre família-jardim de infância, pois a maior parte fala a língua portuguesa, à exceção de um pai, que apenas fala inglês.

No que concerne à estrutura familiar, das vinte famílias, dezoito apresentam uma estrutura nuclear, uma caracteriza-se por ser monoparental feminina e, uma possui guarda partilhada entre pai e mãe. Em termos de perfil etário, as idades variam entre os 23 e os 56 anos, sendo as idades predominantes das mães entre os 31 e os 35 anos e dos pais também entre 31 e os 35 anos de idade.

Ainda de acordo com a tabela apresentada em anexo (cf. Anexo A, p.100), podemos observar que as famílias pertencem, maioritariamente, a um nível socioeconómico médio, uma vez que devido à situação laboral, 17,5% das famílias se encontram no desemprego e as restantes possuem trabalhos nos mais diversos setores, como no comércio, serviços de limpeza, restauração, entre outros. No que diz respeito às habilitações literárias, a maioria possui o ensino secundário, sendo que os restantes possuem o 3º ciclo do ensino básico ou até o 1º e 2º ciclo, é ainda de referir, que doze possuem um curso superior.

É de salientar que, o estabelecimento educativo, dá importância à colaboração das famílias, uma vez que, de acordo com Henriques (2009), é fulcral que as instituições abram as portas às famílias e “à comunidade, dando-lhes espaço e oportunidade, fazendo-os sentir elementos cooperantes dentro da mesma e que ao participarem estarão a velar pelos seus interesses e dos seus filhos” (p.90), o que contribuirá para o desenvolvimento holístico das crianças. A educadora cooperante valoriza o citado anteriormente e considera que a família é a base da educação e que o jardim de infância é o prolongamento da mesma, sendo que a encara, também, como parceiro ativo, podendo partilhar cuidados e responsabilidades nesta árdua tarefa que é educar. Como tal, existe um trabalho de parceria com as famílias, onde estas se envolvem naturalmente nas atividades dinamizadas na sala ou no estabelecimento em si, trocando observações das crianças e informações de forma a existir um maior conhecimento da criança no seu todo. Esta troca de informações aproxima a educadora e a restante equipa de sala, fortalecendo a relação entre ambos, criando também um clima de maior confiança e segurança para as famílias. O facto de no estabelecimento existirem pelo menos cinco momentos (uma entrevista de anamnese, através da qual é efetuada uma ficha de avaliação e diagnóstico, de modo a elaborar o diagnóstico da criança; reuniões de Plano Individual – PI, elaborado apenas para as crianças que suscitem dúvidas em

qualquer uma das áreas de desenvolvimento e que para tal necessitam de ser estimuladas; reuniões de avaliação trimestral, onde contempla a avaliação de cada criança a cada uma das áreas de conteúdo e, ainda, uma reunião onde é entregue o portefólio, onde constam as evidências, desenvolvimento e aprendizagens significativas das crianças), em que a educadora se encontra sozinha com as famílias, faz com que estas desabafem de situações mais concretas sobre as vidas pessoais, bem como dos assuntos que mais os preocupam no desenvolvimento das crianças. No entanto, para além destes cinco momentos referidos, existem ainda conversas formais e/ou informais durante o decorrer do ano, em que a educadora aproveita para sensibilizar as famílias a envolverem-se no contexto educativo, valorizando os seus interesses, saberes e necessidades e, ainda reuniões individuais, sempre que o estabelecimento educativo e/ou família assim o entendam, uma vez que a avaliação das aprendizagens e desenvolvimento das crianças não deve ser somente transmitido às famílias, mas sim estes devem fazer parte integrante do processo e devem poder contribuir para o mesmo.

O estabelecimento educativo, apresenta, ainda, como norma de funcionamento, às famílias que se encontrem desempregadas, a entrega das respetivas crianças no estabelecimento educativo a partir das 9h00, tendo depois que as ir buscar até às 16h30. Para garantir que o horário estabelecido se cumpre, todas as salas, têm uma pasta onde são anotados os horários de acolhimento, bem como os de despedida das crianças, sendo os mesmos assinados pelas respetivas famílias e equipa de sala. Nessa pasta, são também anotadas as faltas dadas pela criança, (motivos: doença, folga dos pais ou faltas não justificadas), se teve alguma alteração no comportamento que seja importante referir, e/ou outras anotações importantes como quedas, febres, alguma outra doença, entre outros) (cf. Anexo A, p.379). É importante anotar estes acontecimentos, pois é algo que fica registado para a família poder consultar e para que não haja esquecimentos por parte da equipa educativa.

Em suma, e de acordo com o que é referido no Projeto Curricular de Grupo 2018-2019 (PCG 2018-2019), a maioria das famílias, deste grupo de crianças, tem interesse pelo desenvolvimento dos/das seus/suas filhos/filhas, onde observam, leem, fazem questões sobre o contexto educativo, as aquisições dos seus filhos, elogiam as suas conquistas e aquisições, assim como o empenho e dedicação da equipa de sala. Ao

existir esta partilha, educadores e famílias podem partilhar a avaliação, bem como, dúvidas e/ou preocupações que existam, contribuindo, assim, de melhor forma para o desenvolvimento e aprendizagem plena de cada criança (cf. Parente, 2006), uma vez que “o diálogo e as trocas são elementos fundamentais na construção de uma escola que se sustenta nas interações, colaboração e comunicação” (Lino, 1998, p.118).

## **1.6. Crianças**

Para a caracterização do grupo de crianças, recorri às observações realizadas de forma direta e participante, às conversas formais e informais ocorridas com a educadora cooperante, assim como à análise da tabela, elaborada por mim (cf. Anexo A, p.106).

Neste sentido, a sala onde realizei a PPS II integra um grupo de vinte crianças, catorze do género feminino e seis do género masculino, atualmente, com idades compreendidas entre os três e quatro anos, mais especificamente entre os trinta e seis aos cinquenta e cinco meses de idade. Destas vinte crianças, catorze são de nacionalidade portuguesa, duas de nacionalidade brasileira e quatro crianças com dupla nacionalidade, sendo estas, ucraniana e romena. No entanto, tendo em conta a nacionalidade da cada uma, todas possuem como língua materna o português, embora existam três famílias bilingues que mantêm o contacto com a língua materna, falando-a habitualmente em casa.

Relativamente à frequência do ano anterior, a maior parte das crianças já frequentava este estabelecimento educativo, sendo que dezoito transitaram da sala dos dois anos (onze da sala de 2 anos II e, as restante sete crianças da sala de 2 anos 1), uma permaneceu na sala de jardim de infância e, a outra criança entrou no presente ano letivo para o estabelecimento, proveniente de uma creche familiar.

O facto de dezanove crianças em vinte já frequentarem o estabelecimento e conhecerem a educadora do ano anterior, permite realizar um trabalho contínuo e um conhecimento mais aprofundado no que concerne às crianças, bem como às suas famílias, originando uma relação mais próxima entre todos e uma resposta mais imediata e fortalecida às necessidades de cada uma, sendo este aspeto essencial ao desenvolvimento global de cada criança. Esta afirmação vai ao encontro de Portugal (2012), quando esta defende a existência de “educadores sensíveis e calorosos,

estimulantes e promotores de autonomia, com formação específica sobre o desenvolvimento e características da criança muito pequena, que compreendam a importância das relações precoces e sejam capazes de estabelecer verdadeiras parcerias com as famílias” (p.7).

De acordo com o que foi referido pela educadora cooperante na entrevista realizada (cf. Anexo A, p.362), relativamente às características de desenvolvimento do grupo de crianças, o mesmo encontra-se ao nível de desenvolvimento típico para esta faixa etária, à exceção da CC e do MP, que se encontram acima dos níveis de desenvolvimento e do MM e da A, que se encontram abaixo, devido às características e limitações das suas NEE. Ao nível da área de desenvolvimento pessoal e social, este grupo caracteriza-se por ser bastante *interessado, curioso, enérgico e afetuoso*, apresentando, regularmente, comportamentos de apoio e ajuda, entre criança-criança e criança-adulto, seja por iniciativa própria ou quando solicitada. Demonstram, também, interesse na interação com os pares de forma positiva, estabelecendo relações afetuosas e de proximidade com todos que os rodeiam, incluindo os adultos de sala.

É de salientar, que este grupo de crianças evidencia muito interesse pelo mundo que os rodeia, tentando explorar todos os objetos e espaços à sua volta, assim como é bastante receptivo a momentos de novas aprendizagens. Demonstram prazer pelas atividades que lhes são propostas, e revelam uma especial preferência por atividades de leitura de histórias, canções, dança, exploração e manipulação de objetos.

Em relação às competências físicas e motoras, o grupo domina movimentos que impliquem deslocamentos, tais como, correr, saltar, gatinhar, rastejar, marchar, andar para a frente e para trás e, andar em bicos dos pés, cada um à sua maneira. A maioria possui, ainda, facilidade em executar alguns movimentos que envolvam a perícia e manipulação de objetos, participando com bastante empenho nas sessões de expressão motora, sendo estes, momentos de alguma *agitação e entusiasmo*, dinamizados com música e com materiais de motricidade que promovem a curiosidade e *affordances*.

Ao nível da linguagem, caracterizam-se por ser um grupo comunicativo, tendo um discurso fluente, sendo capazes de construir frases simples e facilmente verbalizam as suas necessidades, interesses e pequenas notícias do seu quotidiano, de forma perceptível e com um fio condutor. A maioria das crianças é capaz de participar em

diálogos e responder a questões que lhes são colocadas, participando muito no reconto das histórias, à exceção da A, devido às suas características (perturbação na linguagem e comunicação). No entanto, de acordo com o PCG 2018-2019, existe um número reduzido de crianças que apresenta um vocabulário pobre e reduzido, tal como dificuldades ao nível da articulação, dicção e compreensão da linguagem (verbal e não verbal).

No que concerne à autonomia, a maioria das crianças são autónomas no uso da sanita, uma vez que já não utilizam fralda, a exceção do MM, da A e da E que a utilizam exclusivamente no repouso. A higiene, lavagem de mãos e cara, é realizada de um modo autónomo pelas crianças, apesar de necessitarem sempre da supervisão de um adulto.

Nos momentos de refeição, a maioria revela autonomia na utilização da colher, garfo e faca para comer e do copo ou garrafa de água para beber, embora, por vezes, seja necessário o auxílio do adulto para apoiar na finalização da refeição (prato principal ou sopa). Quanto à hora da sesta, também são muito autónomos, encaminhando-se para a sua cama, deitando-se e adormecendo sozinhos. Além disso, descalçam-se e, se necessário, retiram a sua roupa. No que diz respeito ao uso da chucha ou da existência de qualquer tipo de objetos securizantes ou transicionais, é de referir que já nenhuma criança utiliza chucha na altura do repouso, no entanto, seis dispõem da existência de bonecos.

Em suma, tendo por base a caracterização efetuada às crianças do grupo da minha PPS II, é de salientar a importância que o educador tem ao reconhecer que todos os grupos de crianças apresentam as suas especificidades e características e que, dentro destes, cada criança tem as suas próprias particularidades, sendo importante reconhecer cada criança, assim como o seu temperamento e por sua vez os seus sentimentos, de modo a respeitar a diferenciação pedagógica, tendo sempre em consideração que a criança é um ser humano com capacidade de escolha e que essas mesmas escolhas devem ser valorizadas e respeitadas. Para tal e, de acordo com Post e Hohmann (2011), os/as educadores/as devem ter em conta

que o temperamento de cada criança afecta o modo como esta interage com pessoas e materiais. Sabem que as crianças variam em termos de nível de actividade, ritmo biológico, aproximação ou retirada,

adaptabilidade, qualidade do humor, intensidade da reação, limiar de sensibilidade, resistência à distração e persistência (p.75).

Neste sentido, devemos conhecer bem o grupo com que estamos a trabalhar e verificar se estes se encontram predispostos ou não a realizar determinado tipo de tarefas e porquê, assim como saber respeitar as escolhas e os ritmos de cada criança, recorrendo, ao longo de todo o dia, à observação, interação e, por sua vez, à aprendizagem das crianças que temos à nossa responsabilidade (cf. Post & Hohmann, 2011).

## 2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

### 2.1. Planificação

No que concerne ao trabalho desenvolvido ao longo deste período de intervenção, é de salientar que as atividades realizadas foram preparadas e organizadas, ou seja, foram alvo de reflexão e planificação, uma vez que

Planear permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas. Planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016, p.15).

Neste sentido, é fulcral ter sempre em conta a individualidade de cada criança, de forma a conseguir-se dar resposta às questões inicialmente levantadas por estas, uma vez que não existem fórmulas para nós, enquanto profissionais de educação, mas sim que temos que nos adaptar aos diferentes grupos, no geral e, a cada criança, em particular. Tentei, com as atividades, proporcionar momentos de aprendizagem significativos, trabalhando com um cariz mais lúdico, uma vez que as atividades práticas são um complemento à teoria, permitindo, desta forma, dar às crianças oportunidades de visualizarem e explorarem situações com as que não encontram tão familiarizadas. De facto, o grupo de crianças, a meu ver, participou e envolveu-se com interesse e entusiasmo na realização das atividades por mim propostas, demonstrando ser um grupo *empenhado, ativo, comunicativo e curioso*, uma vez que as crianças nesta idade possuem uma curiosidade natural e um desejo de querer saber mais e compreender o “porquê das coisas”. Para tal, cabe-nos a nós, enquanto educadores/as de infância, apoiar e estimular o desenvolvimento e aprendizagem de cada uma e, ainda, “ajudar as crianças a avaliar e valorizar o trabalho uma das outras” (Katz & Chard, 2009, p.119), proporcionando-lhes situações que possibilitem experimentar e manipular

materiais, pensar e conjecturar acerca do possível resultado, princípios esses que tive como referência e sustentei a minha intervenção.

## **2.2. Intenções para a ação**

Relativamente às minhas intencionalidades para a ação como futura educadora e, de acordo com o que foi abordado no presente documento, é de salientar que a minha visão relativamente a alguns aspetos alterou, visto que me comecei a aperceber de algumas questões que, enquanto pessoa e também como profissional de educação, são indispensáveis para o bom funcionamento da sala, tal como para o bem-estar do grupo.

Desta forma e, após a realização do meu estágio no contexto da PPS II, posso admitir que começo a identificar algumas das minhas intencionalidades enquanto futura educadora, uma vez que, de acordo com Lopes da Silva et al. (2016),

a intencionalidade do/a educador/a, [que] caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática . . . Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar (p. 13),

sendo assim mais fácil refletir acerca do dia-a-dia, sobre o que pode ser melhorado e como ajudar as crianças no seu desenvolvimento, tratando-se este de um ciclo interativo, onde se deve “observar, planear, agir, avaliar” (Lopes da Silva et al., 2016, p.5).

Neste sentido e, tendo por base o supracitado, é de destacar que defini um conjunto de intenções e finalidades educativas que orientaram e orientam toda a minha prática educativa e que me definem enquanto profissional na área da educação, relativamente ao grupo de crianças, às famílias e à equipa educativa, tendo sempre em conta as necessidades e particularidades apresentadas por cada um.

### **2.2.1. Com as Crianças**

É importante salientar que, para mim, primeiro que tudo, e desde que comecei a trabalhar com crianças, está o seu envolvimento e bem-estar. De acordo com Calheiros

e Piscalho (2013), quando um criança se encontra “bem consigo mesma, com o ambiente que a rodeia e com os outros, facilmente está motivada, facilmente se interessa pela descoberta e pelas novas experiências, deixando-se levar, deixando-se envolver, saboreando, deliciando-se, tirando proveito de cada momento que vive” (p.260). Deste modo, sendo as crianças o meu principal foco na prática profissional, uma das minhas principais intencionalidades para com estas prendeu-se com o **estabelecer relações de proximidade baseadas no afeto, carinho, segurança e respeito**, tendo em conta que a minha principal preocupação, quando estou com as crianças, é de garantir que as mesmas se encontrem bem, em termos físicos e mentais, e que faço tudo o que está ao meu alcance para garantir esse mesmo bem-estar.

A criação desta relação de proximidade, foi a minha primeira intenção, até porque, desde o primeiro dia que tive contacto com este contexto e com este grupo de crianças, em específico, tive o cuidado de estabelecer uma relação de segurança e de afetividade, para que estas se sentissem confortáveis com a minha presença nas suas rotinas diárias, bem como nas interações<sup>3</sup>. Tal como Post e Hohmann defendem, “em todas as interações, estas crianças precisam de ser tratadas com muito cuidado e um profundo respeito” (2011, p.61), estabelecendo desta maneira relações de confiança que possibilitem o desenvolvimento físico e equilíbrio emocional das mesmas, uma vez que “interações emocionais com bebés e crianças baseadas no apoio, carinho e afecto contribuem para o desenvolvimento adequado do sistema nervoso central” (Brazelton & Greenspan, 2006, p.27).

Uma das minhas intenções que se encontrou igualmente presente foi a **promoção e resolução de conflitos de forma autónoma**, por parte das crianças, na medida em que, estas não conseguiam resolver os conflitos de outra maneira, partindo para o confronto físico, como forma de obterem aquilo que pretendiam. Ainda que esta

---

<sup>3</sup> Com as crianças já reunidas no tapete, juntamente com a equipa de sala, a educadora apresentou-me às crianças que ainda não me conheciam do estágio anterior . . . Durante este momento pude constatar que as crianças se demonstraram focadas no que a educadora dizia e entusiasmadas com a minha presença . . . No decorrer das atividades a desenvolver, ajudei algumas crianças a realizar o seu trabalho, assim como brinquei com algumas destas nas diversas áreas existentes na sala, a pedido das mesmas, começando assim a interagir mais com elas (Registo Diário - RD, 01 de outubro de 2018, Atividades Pedagógicas / Brincadeira Livre (Sala), p.169).

seja uma característica comportamental normal nestas idades, é importante que o adulto saiba intervir, ajudando as crianças a arranjar soluções e estratégias para ultrapassar o conflito, bem como é importante que a criança aprenda, desde pequena, que não é suposto magoar os outros e que os conflitos se podem resolver de outras maneiras. Posto isto, foi um dos meus objetivos fazer com que as crianças encontrassem alternativas para a resolução de conflitos e ajudá-las na concretização dos mesmos, caso fosse necessário, uma vez que os conflitos podem ser encarados como aprendizagens significativas. De acordo com Sobral (citado por Batista, 2014), a resolução de conflitos por parte das crianças não é considerada uma tarefa fácil, na medida em que estas, aos três anos, ainda se encontram numa “fase egocêntrica, logo, incapazes de ter em consideração o ponto de vista do outro” (p.39); para tal é importante que os prestadores de cuidados tenham um papel interventivo e de ajuda, para auxiliar as crianças, na medida em que os conflitos e a superação dos mesmos são fundamentais para o seu processo de desenvolvimento. Neste sentido, tendo em conta a minha prestação em jardim de infância, considerei fundamental assumir uma postura ativa e de auxílio neste tipo de situações, apostando numa atitude de “resolução de conflitos, implementando estratégias diferenciadas de forma a fomentar no grupo, e em cada criança em particular e, em específico, uma reflexão sobre as suas ações” (excerto da 14ª Reflexão Semanal, Anexo A, p.345), assim como em toda a minha ação foi possível verificar-se “um olhar atento, um sentimento de confiança e uma manifestação de apoio na resolução do problema, onde predomina o afeto e respeito pela individualidade” (excerto da 13ª Reflexão Semanal, Anexo A, p.335).

A **promoção e estimulação da autonomia, iniciativa e tomada de decisões** foi também uma das minhas intencionalidades, que procurei desenvolver ao longo de toda a prática, já que pretendia que as crianças fossem capazes de alcançar uma autonomia gradual e progressiva, a partir das suas rotinas diárias, dado que será essencial para o seu desenvolvimento como ser humano. Esta ideia vai ao encontro do que é defendido por Hohmann e Weikart (1997), que referem que as crianças com esta idade necessitam “simultaneamente de desenvolver um sentido de identidade própria enquanto pessoas autónomas e independentes, com capacidade para efectuar escolhas e tomar decisões” (p.66). Desta maneira, é fundamental ajudar as crianças a fortalecer esta competência,

proporcionando-lhes, para isso, diversas oportunidades, ao longo do dia, para que desenvolvam a sua autonomia (comer sozinha, calçar/descalçar os sapatos, despir/vestir), bem como, resolver os problemas que possam surgir de forma autónoma, uma vez que nesta idade as crianças já têm perceção daquilo que conseguem ou não executar sozinhas<sup>4</sup>.

Para além destas estratégias, é essencial e foi, também, uma das minhas prioridades proporcionar tempo e espaço para que as crianças refletissem sobre as suas escolhas e ações, onde gradualmente, fossem capazes de estruturar e expressar o seu pensamento com maior clareza, complexidade e independência, na medida em que cada criança é sujeito e agente no seu processo educativo e das relações que estabelece (Lopes da Silva et al., 2016). De acordo com Tomás (2007), é fulcral a “criação e implementação de um tempo onde as crianças sejam consideradas cidadãs ativas e, por isso, tenham o direito de fazer escolhas informadas, tomar decisões relativas à organização dos seus quotidianos e influenciar a tomada de decisões dos adultos” (p.121), tornando-se este um processo de ponderação das suas atitudes, desenvolvimento e aprendizagens e, por sua vez, gerador de maior autonomia. Neste sentido e, tal como é defendido por Freire (2011), a promoção destes tempos e espaços que visam a participação da criança, tornam-se fulcrais, dado que, permitem a “inserção social das crianças e o acesso aos seus direitos de cidadania e de participação ativa” (p.19), uma vez que a participação não diz respeito apenas ao facto da criança participar nas propostas educativas selecionadas pelo/a educador/a, mas sim, ao seu contributo para a construção dessas mesmas propostas.

Posto isto, tentei ao longo de toda a prática incentivar as crianças a pensar e refletir, não lhes apresentando as respostas concretas e imediatas, mas sim, permitindo um desenvolvimento das suas capacidades de raciocínio e pensamento crítico. Exemplo disto mesmo foi a realização de um projeto à luz da metodologia de trabalho de projeto<sup>5</sup>,

---

<sup>4</sup> Após irem à casa de banho, as crianças retiram os seus sapatos e colocam-nos no móvel existente à entrada da sala, bem como vão aos seus cacifos buscar algum objeto securizante (algumas crianças). De seguida, deslocam-se para as suas camas, retiram os calções/calças ou até algum casaco/camisola que seja mais grosso . . . Posto isto, as crianças deitam-se, cada uma na sua cama . . . e aguardam que algum adulto as venha tapar. (RD, 01 de outubro de 2018, Sesta (Sala), p.170-171).

<sup>5</sup> Realizado no âmbito da UC de Conhecimento e Docência em Educação de Infância, intitulado como - *À descoberta da Vida na Natureza (Ninhos/Pássaros)*.

que se reforçou em torno das questões da participação das crianças e em que tentei envolver cada participante na tomada de decisões. O desenvolvimento daquele projeto em sala de atividades, possibilitou que, em conjunto e através de um processo de diálogo e consenso entre mim e o grupo, se desenvolvesse um tópico que era do interesse destes e que para a sua resolução exigiu um grande envolvimento de todos os participantes, o que permitiu que estes passassem a ser encarados como seres competentes e capazes de reger o seus próprios processos de aprendizagem (cf. Vasconcelos et. al., 2011).

Para além disso, através da elaboração do portefólio de uma criança, tive sempre presente estes pressupostos que nortearam a minha prática. Desta forma, antes de iniciar este processo, conversei com a criança em questão, expliquei os objetivos e questioneei-a sobre quer realizar o presente trabalho<sup>6</sup>, o que ficou registado também num assentimento informado (cf. Anexo A, p.380). Neste sentido, após a criança concordar na execução do mesmo, em conjunto, escolhemos os trabalhos/fotografias/evidências a colocar no seu portefólio, assim como a organização, formato e decoração do mesmo, envolvendo-a sempre na tomada de decisões, naquilo que esta julgava que sabia, entre outros aspetos. Através da elaboração deste instrumento de avaliação da criança em questão e das suas evidências, ao nível das suas aprendizagens e desenvolvimento, pude observar o seu crescimento/evolução ao longo dos quatro meses de PPS II. Assim, este portefólio permitiu que eu iniciasse, em conjunto com a CS, um percurso de observação e reflexão sobre as suas escolhas, interesses e vivências, assegurando sempre o seu direito de tomar decisões e de se envolver ativamente no processo de construção e organização (cf. Marchão & Fitas, 2014), dando “voz” à mesma, uma vez que é um “cidadão ativo com direitos” (Silva e Craveiro, 2014, p.36), que pode e deve expressar-se e participar livremente sobre as questões que lhe dizem respeito (cf. Anexo A, p.386).

Outra das minhas intencionalidades para com o grupo de crianças esteve relacionada com o **respeitar a diferenciação pedagógica**. Sabendo que todos os grupos

---

<sup>6</sup> É importante salientar, que antes de ir falar com a mãe da criança em questão, falei com a própria criança, onde lhe explique que teria de realizar um trabalho para a faculdade e teria de escolher uma criança para realizar comigo. Expliquei, também, em que consistia o trabalho e o que poderia conter o mesmo. A CS aceitou de imediato realizar o trabalho comigo e demonstrou interesse por poder começar, pois perguntou-me: “*Sim, eu quero! Quando vamos começar?*” (RD, de 22 de novembro de 2018, Reunião de Pais (Sala), p.276).

de crianças apresentam as suas especificidades e características e que, dentro destes, cada criança tem as suas próprias particularidades, considero importante reconhecer a criança, ou seja, entender que “cada criança [é] um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Lopes da Silva, et al., 2016, p.8), recolhendo informações sobre o contexto familiar e o meio em que estão inseridas, de forma a adequar o processo educativo às necessidades das mesmas. Este conhecimento prévio é necessário e permite uma diferenciação pedagógica, na medida em que possibilita compreender o que as crianças sabem e são capazes de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades.

Considerarei, ainda, fundamental **promover aprendizagens significativas e diversificadas, em função do grupo, do seu desenvolvimento, interesses e necessidades.** De modo a operacionalizar esta intenção e, tendo em consideração que é algo fulcral para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, procurei implementar atividades diversificadas e significativas, para cada criança, ou seja, indo ao encontro dos seus níveis de desenvolvimento, das suas faixas etárias, bem como dos seus interesses e necessidades, pois uma criança apreende melhor aquilo que está empenhada em aprender (cf. Planificações de Atividades Estruturadas, p.118). Tal como é referido por Fonseca, Rodrigues e Dias (2015), cabe a cada educador/a de infância adotar “a planificação à sua realidade educativa e ao seu grupo de crianças, preferencialmente sustentando-se na premissa de que deverá haver um ajustamento entre pensamento/ação e entre teoria/prática” (p.156).

Por último, estipulei como intenção **incentivar e dar continuidade à brincadeira das crianças,** na medida em que o brincar é fundamental na vida de qualquer Ser Humano, uma vez que contribui para o seu desenvolvimento e aprendizagem, tanto a nível físico, cognitivo, emocional e social, promovendo a troca de conhecimentos, saberes e partilhas de aprendizagens. É de ressaltar que, através do brincar, a criança faz as suas próprias escolhas, dando o significado que deseja a qualquer brinquedo ou objeto, dando largas à sua imaginação, sem serem incutidas regras. Segundo Brock et al. (2011), brincar “permite aos bebés e às crianças pequenas aprenderem sobre si mesmas e o mundo ao seu redor. Elas não separam o momento de

brincar do de aprender ou qualquer outro momento. Sua brincadeira é a sua aprendizagem e vice-versa” (p.130). Neste seguimento, uma vez que o tema da minha investigação é relativo ao brincar, este foi um tema ao qual dei maior atenção e, por essa razão, será por mim melhor explicitada a sua importância e as minhas ações ao longo da investigação realizada.

### **2.2.2. Com as Famílias**

Uma das minhas principais intencionalidades, como futura educadora, para com as famílias, prende-se com o facto de **contactar com as famílias, estabelecendo uma relação de confiança, empatia e de partilha.**

Durante o decorrer da minha PPS II, constatei que a relação existente entre as famílias e a equipa educativa era muito positiva, dado que as famílias reconheciam o trabalho da equipa e participavam, sempre que possível, nas atividades propostas. A equipa apresentava, ainda, o cuidado de transmitir tudo o que se passava na sala ou no desenvolvimento de cada criança aos pais, através do contacto diário com os mesmos, com a apresentação de tudo o que acontecia naquele espaço, concretamente ao colocar trabalhos e fotografias nos placardes exteriores à sala, a verbalização dos acontecimentos em conversas informais e a promoção de atividades direcionadas para as famílias. Estas atividades promovidas pela equipa de sala e pelo estabelecimento, possibilitam que se crie uma relação de proximidade e de confiança, uma vez que pretendem envolver os pais nas atividades que fazem na sala, fortalecer relações entre pais e filhos, desenvolver competências parentais e a autorresponsabilização pelo desenvolvimento dos seus filhos. Desta forma, os pais “podem contribuir de forma significativa para o trabalho que é desenvolvido com vista a alcançar objetivos comuns para as suas crianças” (Siraj-Blatchford, 2004, p.15).

Segundo Berk e Winsler (citado por Vasconcelos, 2000), “as pessoas são produto dos seus mundos sociais e culturais e, para compreendermos as crianças, temos que compreender os contextos sociais, culturais e sociais em que elas se desenvolvem” (p.10). As relações que se constroem com as famílias das crianças, auxiliam o/a educador/a, a conhecer as vivências, experiências das crianças, o que permite um maior conhecimento da criança, em relação ao seu todo, e não somente em

contexto institucional. Ao conhecer melhor a criança, é possível perceber os seus comportamentos, nas diversas situações do dia-a-dia, valorizando, por este motivo, a equipa educativa e o estabelecimento, na construção destas relações.

Considero que consegui estabelecer laços com as famílias, assim como reconheci a importância de que “os pais não devem ser encarados como adversários ou irritantes, mas como co-actores do teatro da educação infantil” (Post & Hohmann, 2011, p. 340). Para tal, na minha prática, tive e, terei sempre em conta todos os pressupostos anteriormente referidos e darei a maior importância, dado que o trabalho realizado com as famílias é fundamental e trará enormes benefícios para a igualdade de oportunidades, para questões relacionadas com a diferenciação, bem como para a aprendizagem das crianças.

Outra das minhas intenções foi a de **informar as famílias da minha presença e de algumas questões fundamentais inerentes à minha prática**. Assim sendo, foi meu preceito, logo no início da PPS II, informar as famílias sobre a minha presença, Para tal, elaborei uma carta de apresentação (cf. Anexo A, p.382) e apresentei-me individualmente a cada família, quando estas vinham entregar ou buscar as suas crianças, colocando-me à disposição para o esclarecimento de qualquer dúvida existente. Para além disto, elaborei dois documentos, um para explicitar e oficializar o consentimento dos encarregados de educação para a captação de fotografias para efeitos académicos (cf. Anexo A, p.383); apesar de não os ter utilizado porque apenas foi conversado com as mesmas. E, ainda outro, onde foi elaborado um consentimento informado (cf Anexo A, p.384), especificamente, à família da CS, pedindo autorização para realizar o portfólio de desenvolvimento individual, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos dados da criança e que, no final, o mesmo documento seria entregue à família (cf. Anexo A, p.386).

Para além disso, foram, também, entregues inquéritos por questionário a duas das famílias das crianças, tendo em conta a problemática em estudo, de modo a explicitar e dar conhecimento da investigação em curso, pedindo-lhes a colaboração no preenchimento dos mesmos. Com estes procedimentos, garanti o anonimato e a confidencialidade dos dados, uma vez que iriam ser utilizados, apenas, para fins

académicos. Deste modo, foi possível, manter o sigilo relativamente às informações recolhidas, garantindo assim a ética na investigação realizada.

### **2.2.3. Com a Equipa**

No que concerne à equipa educativa, defini duas intencionalidades, que se interligam, sendo elas: a **criação de uma ligação positiva e de proximidade, baseada no diálogo e confiança** e, ainda, **trabalhar em equipa, estabelecendo uma relação de parceria e de cooperação**.

Refletindo sobre a minha prática na PPS II, é de referir, que me foi dada a oportunidade de participar em diversas reuniões e palestras existentes no estabelecimento educativo, considerando que estas foram uma mais-valia na minha formação e no meu crescimento enquanto profissional. A equipa educativa deve funcionar em cooperação, tornando-se um processo mais rico onde todos se envolvem de uma forma saudável, partilhando as suas ideias e experiências, de maneira a trabalhar e procurar em conjunto condições ideais ao bem-estar e desenvolvimento pleno e holístico de toda e qualquer criança, uma vez que, de acordo com Dewey (citado por Antunes, 2016), as “partes sucessivas derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras... ligadas entre si de tal arte que o resultado é um movimento continuado para um fim comum” (p. 15). Para tal, é essencial a existência de “momentos de reflexão não só por parte da educadora, mas também da sua equipa, pois uma educadora não trabalha sozinha numa sala, seja ela de que valência for. Deste modo, defende-se a existência de momentos de reflexão em equipa” (Antunes, 2016, p.16), sendo este um elemento fulcral que marca a diferença no processo educativo, uma vez que, de modo a proporcionar um bom ambiente, é essencial que todos os elementos se respeitem e que colaborem, de maneira a que cada um veja no outro “uma fonte de informação e recurso” (Spaggiari, citado por Lino, 1998, p.100).

De modo a operacionalizar estas duas intenções e, tendo em consideração que já existia um trabalho colaborativo tanto no decorrer do dia-a-dia como no planeamento do mesmo, toda a minha prática se pautou pela partilha de informações, bem como no apoio em todos os momentos da rotina, existindo um diálogo aberto e positivo, tal como pode ser observado no seguinte excerto de um Registo Diário (RD):

Realizou-se, durante o período da sexta, uma reunião de sala, onde estive presente com a educadora e as duas auxiliares. No decorrer desta reunião falou-se do que ficou acordado na reunião de educadoras decorrida na presente semana, assim como, da reunião de pais a realizar. Para além disto, em grupo, falámos também das atividades realizadas e de sugestões e/ou ideias para futuras atividades, tendo por base a história trabalhada. A educadora aproveitou, ainda, esta reunião para abordar outros assuntos importantes, como também, se existiam dúvidas ou questões importantes para falar (RD, 26 de outubro, de 2018, Sesta (Sala), p.223-224).

### **2.3. Processo de Intervenção da PPS II**

Durante as quinze semanas de PPS II e para a minha prática educativa e pedagógica, procurei ter sempre presente alguns princípios pedagógicos que considero fazerem parte de uma educação de qualidade e que valorizem a educação dos três aos seis anos na vida das crianças, dados os impactos positivos que acarretam: priorizei uma pedagogia de compreensão, afetividade, união e alegria proporcionadas, através de um ambiente calmo, disponível e acolhedor, para que cada criança se sinta amada, segura e conhecedora de si própria e das suas capacidades potenciando, assim, um melhor desenvolvimento e autonomia nas suas decisões e tarefas. Para tal, numa fase inicial na PPS II, a minha intervenção passou essencialmente pela adoção de uma postura de apoio às atividades e rotinas da sala e do grupo, de forma a integrar-me e compreender melhor como estas funcionavam, estabelecendo relações de proximidade com as crianças, baseadas no afeto, carinho, segurança e respeito, tendo em conta que era um elemento novo na sala, assim como observar e registar os interesses e necessidades manifestados, aspetos fundamentais para o decorrer da minha prática. Tal como é referido por Parente (2014), “observar as crianças, recolher informação enquanto interagem e documentar o que estão a aprender sobre as crianças são um conjunto de etapas presentes em todas as abordagens e estabelecem a base para a tomada de decisões ao nível da planificação” (p.176).

Assim, tendo por base o acima descrito, no decorrer do estágio em jardim de infância, planeei e desenvolvi um conjunto de atividades e momentos de interação com

o grupo de crianças, considerando as suas características, interesses, necessidades observadas a nível físico, cognitivo, linguístico, emocional e social, contando sempre com o apoio da equipa educativa. As planificações foram sempre desenvolvidas tendo como ponto de partida os interesses e necessidades manifestados pelo grupo de crianças e a aprendizagem ativa das mesmas, sem nunca descurar o plano de atividades estruturado pela educadora cooperante e, ainda, o plano anual de atividades elaborado pela equipa educativa da instituição.

É de salientar, que no final de cada semana, era realizada uma reunião de equipa, onde se refletia e se avaliava as atividades que decorreram durante a semana, bem como eram discutidas as propostas de atividade para a semana seguinte. Desta forma, ao trabalhar em conjunto, o trabalho concretizado torna-se mais rico na troca de ideias, sugestões e experiências, criando um ambiente de confiança e segurança.

A partir de cada atividade desenvolvida ou de cada momento proporcionado ao grupo de crianças em questão procedi a uma observação, documentação e, por sua vez, a uma avaliação. De acordo com Basford & Bath (citado por Parente, 2014), esta é “uma componente central em qualquer etapa educativa” (p.169), tratando-se, ainda, de um processo contínuo, que auxilia o educador de infância na sua prática, devendo este privilegiar mais “o desenvolvimento e o progresso das crianças do que os resultados obtidos” (Gaspar e Silva, 2010). Neste sentido, a observação e registo permitem recolher informações para uma avaliação, questionamento e reflexão sobre as práticas pedagógicas de todos os fundamentos e princípios educativos presentes no quotidiano da infância. Assim, para observar devemos ter uma atitude ativa, ouvindo e estando sempre disponível para as crianças, respeitando o seu espaço, uma vez que através da observação, conseguimos perceber o que a criança aprende, quais os interesses que manifesta e, ainda, “elaborar hipóteses de pesquisa, partindo da formulação de interrogações e perguntas generativas que não exigem respostas imediatas” (Malavast & Zoccatelli, 2013, p.10).

### **3. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA**

#### **3.1. Identificação da Problemática Emergente**

A PPS II pretende, entre outros objetivos, desenvolver uma atitude investigativa, nos/as estagiários/as, “promotora de mudanças nas práticas pedagógicas através do desenvolvimento de competências e saberes de investigação”<sup>7</sup>. Assim, desde que iniciei o terceiro semestre, fui integrada numa sala de atividades de um estabelecimento educativo, de modo a desenvolver a componente da PPS II com um grupo de crianças, com idades compreendidas entre os três e quatro anos (trinta e seis aos cinquenta e cinco meses de idade).

Ao iniciar este estágio foi possível conhecer o estabelecimento, a equipa educativa, a equipa de sala, as crianças, as rotinas, bem como a prática pedagógica desenvolvida pela educadora cooperante. Neste seguimento, com o passar das primeiras semanas, fui recolhendo um conjunto de observações, convertidas em registos diários, que me permitiram identificar situações que me suscitaram interesse e que, na minha opinião, se revelam importantes para desenvolver uma investigação. Deste modo, as situações observadas relacionaram-se, sobretudo, com os diversos momentos de brincadeira livre, espontânea e/ou estruturada das crianças com desenvolvimento atípico, com tudo o que esta ação acarreta, contando com a participação ativa do adulto, sem nunca esquecer e respeitando o ritmo de cada criança, bem como, sem nunca serem intrusivos. Neste sentido, perante tais situações e, como futura profissional na área da educação e por sentir necessidade e interesse em investigar esta temática junto destas crianças, considero fulcral refletir sobre o brincar em crianças com desenvolvimento atípico, como são as suas interações (criança-criança, criança-adulto), quais os brinquedos/áreas que escolhem com maior frequência, bem como, a participação do adulto nas atividades lúdicas da criança (interação criança-adulto e adulto-criança), sendo este um aspeto por vezes esquecido e pouco valorizado por certos profissionais. Pretendo, ainda, refletir relativamente à importância do brincar da criança, de maneira a estudar estratégias para participar no mesmo e prestigia-lo como um meio de

---

<sup>7</sup> Documento orientador da Prática Profissional Supervisionada (Módulo II - Jardim de Infância), 2018/2019, p.1

desenvolvimento e de aprendizagens significativas, uma vez que este é essencial na vida de qualquer ser humano. A meu ver, estes momentos são fulcrais, pois é com estes que as crianças (com desenvolvimento típico ou atípico) reproduzem as suas vivências, saberes e conhecimentos, daí a importância do papel e participação do adulto no brincar das crianças.

Face a esta informação e pelo facto de este – o brincar – ser um aspeto valorizado no meu contexto de PPS II, foi possível identificar um tema sobre o qual centrei a minha investigação, *A Atividade Lúdica da Criança – O brincar em crianças com desenvolvimento atípico*.

### **3.2. Fundamentação Teórica da Problemática Emergente**

No presente capítulo, após realizar uma leitura cuidada e reflexiva referente à temática em estudo, passarei agora a caracterizar e analisar o papel da atividade lúdica (brincar e jogar) na educação de infância, a importância do brincar no desenvolvimento da criança, com desenvolvimento típico e atípico, assim como o papel e a participação do adulto na atividade lúdica das mesmas.

#### **3.2.1. Atividade Lúdica (Brincar e Jogar) e a sua Importância**

Relativamente às conceções de brincar e jogar, estas não apresentam uma definição concreta, tratando-se assim de conceitos polissémicos, ou seja, noções que apresentam diversos significados e que poderão ser compreendidos com diferentes perspetivas por diferentes autores, devido à dificuldade destes ao definir estas ações. Segundo Bettelheim (1994), o conceito de brincar remete “a um estágio mais precoce”, ao contrário do conceito de jogar, que se refere “a um estágio mais maduro” (pp.322-323), tratando-se assim de atividades que surgem e evoluem em diferentes alturas no desenvolvimento humano.

No que diz respeito ao brincar, apresento de seguida algumas definições e perspetivas, que se interligam e complementam, de vários autores de referência. Segundo Kishimoto e Freyberger (2012), brincar é “repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras

peças, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se, e participar da cultura lúdica para compreender seu universo” (p.11). Vygotsky (1991), completa esta ideia, acrescentando que o brincar é encarado como uma “atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos” (p.35).

Neste sentido e, tendo por base o acima descrito, é de salientar que o brincar é uma ação inerente à criança, é uma atividade essencial à sua vida, assim como é a sua atividade primordial, encontrando-se este intimamente associado a situações de entretenimento, lazer, fantasia, criatividade e aprendizagem, uma vez que quando as crianças brincam estão a representar situações do seu quotidiano ou da sociedade em que se encontram inseridas, ou até situações imaginárias.

É importante referir que o brincar é uma atividade fundamental na vida de qualquer Ser Humano, devendo esta ser privilegiada no decorrer da infância, contribuindo para o seu desenvolvimento e aprendizagem, tanto a nível físico, cognitivo, emocional e social, na medida em que o brinquedo representa o elemento dialogante com a imaginação e fantasia infantil.

É a brincar que as crianças crescem, exprimem sentimentos, desejos, medos, vontades, interesses, resolvem conflitos e, ainda, experimentam, falham e voltam a tentar. Através do ato de brincar, a criança faz as suas próprias escolhas, dando o significado que deseja a qualquer brinquedo ou objeto, dando largas à sua imaginação, sem ter que cumprir regras pré-estabelecidas. É, ainda, através desta ação que as crianças desenvolvem inúmeras capacidades, sendo uma delas a linguagem, na medida em que, enquanto brincam, estabelecem diversas formas de comunicar, seja por gestos, expressões faciais ou por palavras, dependendo também da idade de cada uma ou até mesmo do meio em que se encontram inseridas. No entanto e, seguindo uma linha temporal do referido anteriormente, conforme estas crescem e se desenvolvem, as suas conceções de brincar também se alteram, dado que “vão construindo novas e diferentes competências, no contexto das práticas sociais, que irão lhes permitir compreender e atuar de forma mais ampla no mundo” (Queiroz, Maciel & Branco, 2006, p.170).

Tendo por base a alínea 1 do artigo 31 da *Convenção dos Direitos da Criança* de 2004, todas as crianças têm o direito de brincar, uma vez que esta ação faz parte do cotidiano das mesmas, seja livre, espontâneo ou estruturado. O ser humano não tem uma idade definida para começar a brincar, pois normalmente começa a fazê-lo ainda dentro da barriga da mãe, nem para o deixar de fazer, devendo ser este um aspeto que deverá acompanhar o mesmo até ao fim da vida, uma vez que a noção de brincar não deve ser apenas associada a momentos de diversão e descontração, como também ser considerado uma forma de libertar energias e promotor de estímulos no processo de aprendizagem, na medida em que “o lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento de dificuldade no processo de ensino-aprendizagem” (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008, p. 177).

Para a sociedade em geral, o brincar é visto como algo para passar o tempo ou para a criança se encontrar entretida, não existindo trabalho na sua ação, o que é completamente errado, pois como já foi referido, esta ação não é o oposto de aprendizagem, até pelo contrário, pois complementam-se e através do auxílio de uma podemos melhorar a outra, independentemente da idade, dado que o brincar “é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem” (Moyles, 2002, p.21).

No que concerne ao conceito de jogo e, de acordo com Böhm (2015), este encontra-se correlacionado com “divertimento, distração ou passatempo . . . [podendo] ser tanto individual, como coletivo” (p.6), voluntário e que necessita de tempo e de espaço para ser realizado. Este não deve ser apenas associado a uma atividade das crianças, como também a uma ação dos adultos, visto que é usual observar os mesmos a jogar. No entanto, não é exequível comparar esta ação nas diferentes idades, dado que “para a criança trata-se de um momento em que, em geral ocorre aprendizagem e, em geral, para o adulto, é recreação” (Bueno, citado por Böhm, 2015, p.7). Desta forma, os jogos são extremamente importantes para o desenvolvimento e aprendizagem do ser, pois implicam a presença de regras, assim como compreendem a ocupação do jogador no espaço e a sua perceção no lugar. Na sua maioria, são competitivos e apresentam um objetivo, ganhar o jogo, definindo desta maneira um indivíduo (ou um grupo) vencedor e outro perdedor (cf. Bettelheim, 1994). Neste sentido, através destes, as crianças

aprendem as regras inerentes aos mesmos, os conceitos implícitos do jogo, tal como a saber ganhar e perder, aceitando a sua posição.

De acordo com Soler (2005), o jogo, assim como a literatura e a música, também faz parte de uma cultura popular, visto que os jogos podem configurar-se com diferentes variantes e podem transformar-se no tempo e no espaço. Assim, o jogo é, por excelência, integrador, tem sempre um carácter de novidade, o que é fundamental para despertar o interesse da criança e, à medida que se vai jogando, a criança vai se conhecendo melhor, construindo interiormente o seu mundo. A importância do jogo no desenvolvimento integral do Ser Humano é um fator extremamente importante e é algo que tem acompanhado a evolução da humanidade. Desde as origens primitivas que os estudiosos da educação de infância dão importância ao jogo como elemento fulcral para o desenvolvimento psicológico da criança. Como é possível constatar e, segundo Pellegrin e Boyd (2002) “através do jogo obtemos uma visão aprofundada da competência cognitiva, emocional e social das crianças; por outras palavras, ela é uma janela aberta para a mente das crianças” (p.253).

Neste sentido é, de evidenciar que as brincadeiras e os jogos constituem-se como atividades lúdicas interativas, sendo entendidas como um traço fundamental das culturas infantis. Segundo Sarmiento (citado por Faria, 2015), estas ações não são “exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas actividades sociais mais significativas” (p.119), posto que estas “durante os jogos e/ou brincadeiras são expostas a pensar, refletir, analisar, experimentar, criar, dominar a angústia e ansiedade, além de conhecer o próprio corpo” (Böhm, 2015, p.6), ou seja, vão conhecendo e construindo a sua identidade.

Em suma, todas estas conceções e definições, na minha opinião, se complementam, fazem sentido e elucidam o verdadeiro significado e importância que as atividades lúdicas acarretam no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, em particular e, de toda a população, em geral. Tendo em consideração estes conceitos, a educação de infância tem um papel fundamental na promoção de tempos e espaços para brincar e jogar, uma vez que os momentos de jogo e brincadeira parecem estar menos presentes no dia a dia das crianças, caindo no esquecimento de que estes momentos apresentam diversas vantagens para o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas. Os

tempos destinados para brincar e jogar são, na maior parte das vezes, ocupados por atividades curriculares e extracurriculares, condicionadas a espaços fechados, orientadas e estruturas pelo adulto, sem que a criança tenha uma voz ativa para fazer as suas próprias escolhas, no que respeita à sua aprendizagem (cf. Bento, 2015). Cabe então aos profissionais de educação de infância contrariar estes pressupostos, de forma a criar tempo e espaços adequados às escolhas livres das crianças, sem que estas sejam geridas pelos adultos.

### **3.2.2. O Brincar em Crianças com Desenvolvimento Atípico**

Antes de iniciar a fundamentação do presente capítulo, considero importante referir que o desenvolvimento e aprendizagem do ser humano ocorre de duas maneiras: de forma típica ou atípica; desta forma torna-se essencial identificar, primeiramente, a distinção de ambos os conceitos. Neste sentido, o desenvolvimento típico, tal como o nome indica, ocorre no ser humano dentro dos padrões da normalidade, caracterizado por apresentar “uma estrutura biológica perfeita em conjunto com um ambiente que propicia o desenvolvimento das capacidades físicas e cognitivas do indivíduo” (Lopes, 2016, p.23). Por outro lado, o desenvolvimento atípico, caracteriza-se por um “desenvolvimento fora do que é esperado para a sua faixa etária, seja desenvolvimento, físico ou emocional.” (Lopes, 2016, p.20), ou seja, apresenta “uma estrutura biológica limitada, podendo-se conjugar com um ambiente que não estimula ou é limitador do desenvolvimento” (Lopes, 2016, p.24).

Sendo o brincar uma atividade inerente ao ser humano e fundamental para todas as crianças, para uma criança com desenvolvimento atípico, esta necessidade acresce e carece de mais atenção e importância pois, para além de contribuir para a melhoria de diversos aspetos salientados anteriormente, este é também considerado “um recurso terapêutico, relacional, lúdico e com foco no investimento de todo o seu potencial de desenvolvimento” (Cipriano & Almeida, 2016, p.80). Mafra (2008), corrobora o que anteriormente foi citado, salientando que as crianças com desenvolvimento atípico “também necessita[m] de atividades lúdicas no seu dia a dia. Talvez até mais do que outras crianças, por necessitar[em] de muito mais estímulos para desenvolver suas habilidades cognitivas, motoras e sensoriais” (p.15).

Apesar da atividade lúdica ser considerada um fenômeno natural na infância, por vezes esta, não apresenta a mesma aceção para crianças com desenvolvimento atípico, tendo em conta que, para as crianças com desenvolvimento típico, o brincar se desenrola de forma natural, onde as interações, com outras crianças ou adultos, são uma constante. Já para crianças com desenvolvimento atípico este pode não se desenrolar de uma forma simples, nem existir interações com os pares ou até mesmo com o meio envolvente, uma vez que, segundo Gamelas (2003), “(i) desenvolvem menos actividades de estilo cooperativo e até mesmo paralelo” (p.214). No entanto, é de salientar que cada caso é um caso, uma vez que “existência ou não de problemas relacionados com a própria criança, a nível do seu desenvolvimento físico, cognitivo, psicológico vai influenciar a prática do lúdico” (Fonseca, citado por Carneiro, 2012, p.61), podendo até, em alguns casos, esta ação estar comprometida ou até inibida. Contudo, segundo o mesmo autor, estas atividades não deverão ser uma privação, sendo que esta é uma ação “importante para qualquer criança, independentemente das características que apresente” (Carneiro, 2012, p.62). Neto (2001), acrescenta, ainda, que brincar/jogar não é somente um direito das crianças, mas também uma necessidade. Para tal, é primordial que se disponibilize “espaço, tempo, material, orientação e segurança necessária para que a atividade lúdica aconteça, e que essa seja adequada às necessidades, competências e nível de desenvolvimento da criança” (Barros, 2014, p. 24).

Neste contexto, segundo Duarte e Piovesan (2013), “a ludicidade tornou-se uma ferramenta pedagógica capaz de promover uma aprendizagem mais dinâmica, interativa e, conseqüentemente, mais eficaz, contribuindo significativamente, para o aprender de crianças com dificuldades” (p.22), sendo que esta ação tem desencadeado uma maior motivação, promovendo resultados positivos e significativos para o desenvolvimento e aprendizagem para estas crianças.

### **3.2.3. Papel e Participação do Adulto na Atividade Lúdica da Criança**

Tendo em consideração os conceitos e a explicitação da importância do brincar e do jogar referidos anteriormente, torna-se fulcral refletir e fundamentar a importância do adulto na participação das atividades lúdicas da criança assim como o papel e a intenção

do mesmo em relação ao contexto do brincar e do jogar na educação das crianças ao longo de toda a infância, uma vez que o desenvolvimento e aprendizagem destas encontra-se dependente da maneira de como estes lidam e interagem na atividade lúdica, tornando-se, deste modo, mediadores.

Tal como é referido por Alves e Sommerhalder (2006), na maior parte das vezes, os adultos encaram o brincar como algo fútil e supérfluo. Esta realidade não corresponde a uma metodologia correta, havendo a necessidade de consciencializar as famílias, educadores e sociedade, em geral, dos benefícios que a ludicidade imprime nas crianças, dado que existe “uma criança que fica a morar para sempre em cada um de nós mesmo depois de crescer” (Silva, 2013, p. 6). Neste sentido, cabe ao adulto compreender as necessidades de cada uma, tendo como papel estimular a imaginação destas, despertando ideias e questionando-as de forma a que estas procurem soluções para os problemas que surjam, proporcionando-lhes momentos diversos de brincadeira, tanto com um cariz mais livre, deixando espaço para que a criança explore livremente as brincadeiras, como com um cariz mais estruturado, recorrendo à ludicidade, à sua capacidade de imaginação e de ser, novamente, criança para criar momentos de aprendizagem significativos e prazerosos.

De forma a compreender a importância do brincar, cabe também aos adultos participarem ativamente naquilo a que as crianças propõem, experimentando, criando e desenvolvendo estas vivências junto das mesmas. Para tal, é imprescindível “que um número mais alargado de adultos seja alegre e brincalhão quando trabalha com crianças pequenas, e esteja pronto a aceitar alguma acção inesperada ou uma qualquer alternativa aos seus propósitos com bom humor e paciência” (Fromberg, citado por Hohmann & Weikart, 1997, p. 88).

Para Zabalza (1992), é de considerar que o educador é o modelo e responsável pelo seu grupo de crianças, devendo este fomentar momentos articulados, instruídos e estruturados, de forma lúdica, dando oportunidade à criança de se expressar e fazer as suas próprias escolhas, respeitando o seu ritmo e individualidade, oferecendo situações de desafio que motivem diferentes respostas, estimulando a criatividade e a descoberta.

O/A educador/a deverá igualmente assumir uma postura que permita observar as diversas brincadeiras e jogos das crianças, tendo em conta que esta observação lhe dará

a vantagem de reunir todas as informações necessárias através das brincadeiras mobilizadas pelas crianças, durante o momento de exploração livre, de forma a compreender e avaliar o seu nível de desenvolvimento e conhecimento. De acordo com Lino (2014), a observação permite ao/à educador/a identificar as potencialidades e possíveis fragilidades do seu grupo, adaptando-as ao seu currículo educacional, uma vez que ao “observarmos as crianças a brincar, podemos obter informações essenciais a seu respeito, relacionadas com a formação pessoal e social, . . . , a expressão e a comunicação e o conhecimento do mundo” (Ferreira, 2010, p.12).

Este/a deverá ser também participativo nas brincadeiras das crianças, não impondo a sua participação, mas sim sempre que estas o solicitem, tornando-se num agente ativo e submisso, na medida em que devem fazer o que as crianças solicitam. Como referem Hohmann e Weikart (1997), "participar nas brincadeiras das crianças é uma das formas dos adultos lhes demonstrarem que valorizam e apoiam os seus interesses e intenções." (p.316). No entanto, deve ter-se em consideração o brincar de cada criança e verificar se estas preferem realizar estas ações sozinhas, sem o “intrometimento” do adulto, pois caso o/a educador/a interrompa um destes momentos, sem o consentimento da criança, poderá colocar em risco e perturbar o desenvolvimento e aprendizagem da mesma inerente àquele momento do brincar. De acordo com os mesmos autores, "quanto mais os adultos tomam a iniciativa de se juntarem à brincadeira das crianças de uma forma respeitadora, mais as crianças estão aptas a convidá-los" (Hohmann e Weikart, 1997, p.317), princípios que devem estar presentes na prática pedagógica de qualquer educador/a de infância.

Associado a este fator, torna-se fulcral referenciar uma ação dos adultos que se torna pouco evidente em diversos contextos de educação enquanto brincam com as crianças. Estes terão de ter a capacidade junto das mesmas de brincar equiparando-se à forma que estas têm de o fazer, colocando-se assim ao seu nível, tal como é mencionado por Hohmann e Weikart (1997), “associar-se com sucesso às brincadeiras das crianças depende da possibilidade de ver as coisas da perspectiva delas e de permitir às crianças manter o controlo sobre a situação lúdica" (p.316).

De forma a motivar as ações das crianças, no decorrer das suas brincadeiras, o/a educador/a de infância deverá pedir-lhes que lhe expliquem o que se encontram a

realizar, demonstrando interesse pelo mesmo, nunca efetuando questões como «*O que é?*» ou «*O que estás a fazer?*», na medida em que “pode deixar a criança com uma sensação de inadaptação em relação à sua expressão” (Schiller & Rossano, 1990, p.15). O/a educador/a deve pedir às crianças que estas lhe façam a explicação da sua ação, questionando-as de forma assertiva e pertinente, com o objetivo de conceder um *feedback* positivo. O oposto destas ações, terá como consequência uma menor perceção do que está a acontecer, pois questões que não sejam realizadas corretamente e, ainda, feitas no seu devido momento, deixam as crianças sem tempo para explorar livremente as suas ideias.

Por fim, mas não menos importante, para além do que já foi referido, cabe também ao/a educador/a proporcionar ambientes estimulantes e divertidos, com recurso a materiais diversificados. Brougère (citado por Monteiro & Delgado, 2014), refere que quanto mais diversidade de materiais existirem, mais a criança desenvolve a sua criatividade e mais facilmente garante a sua aprendizagem. Deste modo, um ambiente rico e promotor de aprendizagens

envolve todos os ingredientes da aprendizagem activa - **materiais** para brincar e manipular; **escolhas** acerca do que, onde, como, e com quem brincar; **linguagem da criança** enquanto brinca; e **apoio do adulto** durante a brincadeira, apoio esse que vai desde a preparação de um contexto em que seja possível brincar, até à participação real nessa brincadeira (Hohmann & Weikart, 1997, p. 87).

No que concerne à participação do adulto na atividade lúdica da criança com desenvolvimento atípico, para além do que já foi mencionado anteriormente neste ponto, é fulcral ter em conta outros aspetos, uma vez que estas crianças, por vezes, podem carecer de ajuda para a realização destas atividades. Para tal, enfatiza-se a importância do contato e interajuda das crianças com desenvolvimento típico para com estas, na medida em que, com esta interação ambas as crianças “desenvolvem competências necessárias para a sociabilidade e intimidade, intensificam relações sociais e adquirem um sentimento de pertença. Estão motivadas para a realização e atingem um sentido de identidade. Aprendem competências de liderança, comunicação,

cooperação, papéis e regras” (Feldman, Olds & Papalia, 2001, p. 484). Assim, este processo de interação e relação, contribui para as crianças, em geral, “viver em sociedade, a saber respeitar o outro, a ter uma maior noção sobre a diferença, ou seja, a formar-se enquanto indivíduo e cidadão” (Bentes, 2014).

Neste sentido, este tipo de interações deve ser estabelecido antecipadamente, uma vez que é desta forma que se criam as relações mais importantes para as crianças com desenvolvimento atípico, tendo em conta que se estabelecem de uma forma verdadeira. As relações criadas por todas as crianças, no geral, ajudam-nas a prepará-las para saber viver e estar em cidadania, a tomar consciência de si e do outro, mas também para as preparar a saber fazer e a saber estar. As interações com crianças com desenvolvimento típico, para crianças com desenvolvimento atípico são, sem dúvida, significativas, já que são estas interações que ajudam estas crianças a superar diversos entraves causados pelas limitações que estas detêm, permitindo-lhes desenvolver uma série de competências quer a nível emocional, social e, principalmente, escolar (cf. Feldman, Olds & Papalia, 2001). É também de referir que as crianças com desenvolvimento típico têm oportunidade de compreender as diferentes características do ser humano, assim como a sua multiplicidade e, perceber aquilo que o outro sente, podendo partilhar os seus saberes, respeitando as diferenças (cf. Nielsen, 1999).

No entanto, para que todos estes princípios sejam cumpridos e de modo a efetuar uma prática pedagógica coerente e consistente, é fulcral a existência de um trabalho colaborativo com as famílias e equipa interdisciplinar, caso exista, sendo estas peças fundamentais para o processo de desenvolvimento da criança, de modo a efetuar um processo contínuo e adequado às necessidades e características de cada criança em específico.

### **3.3. Opções Metodológicas**

#### **3.3.1. Natureza e método de investigação**

Face à problemática descrita anteriormente, optei por realizar um estudo de natureza qualitativa, na modalidade de estudo de caso. Explicitando o que se entende por estudo de caso, Merriam (citado por Bogdan & Biklen, 1994), refere que este

consiste “na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p.89). Yin (2001), refere, ainda, que este “é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes” (p. 27), onde se efetuam “questões do tipo «como» e «por que»” (p.19). Amado (2014), complementa esta informação mencionando que devido ao carácter interativo, dinâmico e naturalista, 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), além de que é fulcral a identificação dos contextos, bem como a obtenção de permissão e do apoio de sujeitos relevantes.

A presente investigação é de natureza qualitativa, uma vez que se trata de uma abordagem mais explicativa, rigorosa e aprofundada, que se fundamenta em "dados descritivos a partir de documentos, entrevistas e da observação" (Hortas, Campos, Martins, Cruz & Vohlgemuth, 2014, p. 13). Bogdan e Biklen (1994), consideram que esta abordagem permite descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos, pois há sempre uma tentativa de capturar e compreender, com pormenor, as perspetivas dos indivíduos sobre determinado assunto. Assim, a investigação qualitativa privilegia, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação.

A investigação é de natureza qualitativa, também, porque os dados analisados e tratados são, na sua maioria, qualitativos. No tratamento de dados, foi possível relacionar os dados com as ações dos participantes da investigação, assim como com as observações realizadas.

### **3.3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Tal como é referido por diversos autores (Yin, 1989; Amado, 2014), num estudo de caso, devido ao seu carácter holístico, é fulcral recorrer a um amplo conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados.

Segundo Many e Guimarães (2006), a utilização de técnicas e instrumentos para a recolha de dados deve ser sempre adaptada ao perfil do grupo com quem se irá trabalhar, bem como à especificidade do trabalho. Neste sentido, no caso em apreço, e

tendo em consideração que a recolha de informação se constitui como “o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou representação de uma dada situação” (De Ketele & Roegiers, 1999, p.17), importa referir que para a recolha de informação de dados, recorri a diferentes técnicas e instrumentos. No que concerne às técnicas de recolha de dados, recorri à observação direta (naturalista e sistemática) e à observação indireta, mais especificamente, utilizei o inquérito por questionário, aplicados a duas das famílias das crianças, à equipa educativa de sala (à educadora e às duas auxiliares), assim como à equipa interdisciplinar, recorri também à entrevista semidiretiva realizada à educadora cooperante, à observação participante, à recolha de dados referentes às brincadeiras observadas das crianças com desenvolvimento atípico e, ainda, à recolha de fotografias destas crianças em diversos momentos da rotina diária. Os instrumentos utilizados que suportaram estas técnicas dizem respeito, respetivamente, aos guiões de inquéritos por questionário (Anexos B e C), ao guião de entrevista (Anexo D), à tabela de registo da atividade lúdica da criança com desenvolvimento atípico (Anexo E), às notas de campo, consulta documental, tanto dos documentos oficiais do estabelecimento para a caracterização, como de bibliografia especializada para fundamentar e complementar todo o trabalho e às fotografias.

Estas técnicas revelaram-se imprescindíveis, possibilitando a aquisição, a sistematização e a explicitação de informação sobre o estabelecimento educativo, bem como sobre o grupo de crianças, indispensáveis à identificação de evidências, permitindo, de forma clara e direta, conhecer as principais particularidades do grupo de crianças, bem como desenvolver de forma rigorosa a problemática, os objetivos da investigação projeto e a ação educativa a implementar e a avaliar, dotando-os de intencionalidade educativa.

Face ao exposto, optei por realizar uma observação direta, presente nas notas de campo e observação naturalista, por esta ser uma forma de recolha de dados atual, pertinente, objetiva e credível “do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana” (Faisse, citado por Estrela, 1994, p.45). Como afirma Coutinho (2013), “através da observação o investigador consegue documentar atividades,

comportamentos e características físicas (p.126), uma vez ser esta uma “estratégia privilegiada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação” (p.56). Com a utilização desta técnica, pretendi observar os vários comportamentos das crianças de forma naturalista. Associada à observação, recorri, ainda, à análise documental, uma vez que a partir desta “os investigadores podem ter acesso à «perspectiva oficial», bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica” (Bogdan & Biklen, 1994, p.180). Através do acesso aos documentos normativos oficiais do JI, como o PE 2017/2020 e o PCG 2018/2019, tive a possibilidade de recolher informações necessárias sobre o estabelecimento, bem como as individualidades do grupo. Por outro lado, a entrevista semidiretiva realizada à educadora cooperante permitiu aprofundar os dados recolhidos e favoreceu a possibilidade de abordar questões não documentadas, como conhecer os interesses, capacidades e dificuldades do grupo de crianças, bem como, questões relacionadas com o tema de investigação. Tal como esclarecem Many e Guimarães (2006), “o entrevistado irá possivelmente dar esclarecimentos sobre a temática, verbalizando o seu ponto de vista ou expondo dados relacionados com a problemática” (p.50). Através de conversas informais realizadas às crianças, pude, também, recolher informações pertinentes sobre a problemática em estudo, na perspectiva do grupo em questão. Recorri, ainda, ao uso de registo fotográfico, sendo que este, tal como referem Bogdan e Biklen (1994), dá-nos “fortes dados descritivos, [que] são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (p.183).

As notas de campo, segundo Máximo-Esteves (2008), são essenciais, uma vez que incluem "*registos detalhados, descritivos e focalizados* do contexto, das pessoas . . . , suas acções e interacções . . . [e] incluem, ainda . . . *material reflexivo*" (p. 88). Associado a estas técnicas, por fim, recorri também a inquéritos por questionário, aplicados a duas das famílias do grupo de crianças, bem como à equipa de sala e equipa interdisciplinar, de modo a recolher informações quantitativas (gráficos e percentagens) sobre a problemática em estudo.

Em suma, e como já referido, toda esta informação e conhecimentos adquiridos através da aplicação destas técnicas e instrumentos de recolha de dados possibilitou, de

forma intencional, conhecer e compreender, entre outros aspetos, os interesses, potencialidades e fragilidades do estabelecimento e do grupo de crianças, de modo a definir adequadamente os objetivos a alcançar, planear situações de aprendizagem estimulantes, significativas e diversificadas, bem como realizar, de forma rigorosa e fundamentada, a investigação em questão.

### **3.3.3. Participantes no estudo**

No presente ponto deste relatório, importa “indicar *quem* participou na investigação e *quantos* foram esses participantes . . . , como foram seleccionados e quais as suas características” (Tuckman, 1994, p. 430). Neste sentido, no presente estudo, participaram duas crianças com desenvolvimento atípico, mais especificamente uma com perturbação da linguagem e comunicação (A) e outra com um atraso geral no desenvolvimento (MM), ambas com quatro anos de idade. Participaram, ainda, os seus encarregados de educação, equipa de sala (a educadora e as duas auxiliares), bem como a equipa interdisciplinar, composta por uma educadora de intervenção precoce e uma terapeuta da fala, que acompanham as crianças em questão. Assim, após a escolha da presente investigação, todos os intervenientes no estudo foram informados da finalidade e objetivos da mesma, de forma a garantir a compreensão dos participantes envolvidos acerca do que a sua participação acarreta; foram, também, questionados sobre a sua participação, tendo em conta as questões éticas e de confidencialidade, mencionadas no ponto seguinte.

### **3.3.4. Roteiro Ético e Metodológico**

No que concerne à investigação, surge, ainda, uma outra dimensão que diz respeito às questões éticas, sendo estas fulcrais, de forma a respeitar as vontades e decisões das crianças e dos restantes participantes no estudo, ou seja, de modo a não ser intrusiva e a garantir a integridade e o anonimato de todos os intervenientes (cf. Anexo F e G). Para tal, de modo a garantir que a investigação respeite um protocolo de segurança e clareza de informação, foi utilizado um roteiro ético e deontológico (Tomás, 2011), bem como a *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (APEI, 2011) cujos instrumentos foram importantes para a realização do trabalho de

investigação, assim como para a minha prática profissional. Neste sentido, o Anexo H (p.475), explicita, de forma mais concreta, como foram cumpridos os seguintes princípios: custos e benefícios; respeito pela privacidade e confidencialidade; planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação; consentimento informado.

### **3.3.5. Análise de conteúdo**

No presente capítulo, importa referir que a análise de conteúdo é “uma técnica de investigação que permite fazer inferência, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto” (Krippendorf, citado por Vala, 1986, p. 103). Assim, para a análise dos dados recolhidos para a execução desta investigação, procedeu-se à utilização das seguintes técnicas: i) análise dos questionários aplicados às duas famílias (cf. Anexo I), equipa de sala e equipa interdisciplinar<sup>7</sup> (cf. Anexo J); ii) análise da entrevista semidiretiva realizada à educadora (cf. Anexo K); iii) análise dos dados recolhidos da tabela de observação do brincar das crianças com desenvolvimento atípico, através de análise quantitativa e qualitativa<sup>8</sup> (cf. Anexos L e M); e, por fim, iv) análise de conteúdo dos registos diários (cf. Anexo N).

O recurso a este conjunto de técnicas de recolha e tratamento de dados foi fulcral para reunir o máximo de informações possível e identificar e compreender o contexto em estudo, assim como para cruzar com os dados recolhidos da fundamentação teórica, de modo a justificar a problemática em apreço, recorrendo à *triangulação de dados*, complementando-a, uma vez que esta “enriquece a nossa compreensão, permitindo emergir novas ou mais profundas dimensões” (Azevedo, Oliveira, Gonzalez & Abdalla, 2013, p.4).

## **3.4. Apresentação e Discussão dos Dados**

Sendo *A Atividade Lúdica da Criança – O brincar em crianças com desenvolvimento atípico*, o tema escolhido para a realização da investigação em apreço e sendo esta uma ação bastante visível e valorizada no decorrer da PPS II, irei, de

---

<sup>8</sup> Elaboração de matrizes no programa Excel.

seguida, apresentar os dados obtidos, mobilizando a informação recolhida e referenciada no presente capítulo do relatório, Neste sentido, importa agora evidenciar alguns aspetos sobre a temática em estudo, assim como a apresentação e discussão dos dados do mesmo, referente à A (com perturbação da linguagem e comunicação) e ao MM (com atraso geral no desenvolvimento).

#### **3.4.1. Perspetiva sobre o brincar**

No que concerne às repostas obtidas através dos inquéritos por questionário aplicados às duas famílias das crianças em questão (cf. Anexo I), ambas afirmam que costumam brincar com os seus filhos, sendo que uma revela brincar com os mesmos todos os dias e, a outra, afirma brincar 3-4 dias por semana. Na questão “*Considera que o adulto deve participar nas brincadeiras das crianças?*”, ambos os inquiridos responderam afirmativamente, assim como à questão “*Acha que as crianças com desenvolvimento atípico devem ter tempo para brincar?*”. Do ponto de vista dos inquiridos, o brincar é importante para o desenvolvimento infantil, assim como é considerado uma forma de aprendizagem.

Com os resultados obtidos e, pelo que pude constatar através de conversas informais realizadas com as famílias em questão, cheguei à conclusão de que para estas, brincar não é só visto como algo divertido, como também é importante e educativo, tornando-se, neste sentido, uma questão favorável para o desenvolvimento infantil, assim como o adulto apresenta um papel fulcral na promoção de momentos lúdicos. Através da observação direta, ocorrida no momento do acolhimento diário, pude, ainda, concluir, que estes, sempre que possível, oferecem momentos de atividade lúdica aos seus filhos, participando nos mesmos, tanto por iniciativa própria ou por convite destes, dando, na maioria das vezes, continuidade à brincadeira desenvolvida.

No que se refere à opinião da equipa educativa, nas questões gerais sobre a atividade lúdica, estas foram unânimes na maioria das suas respostas dadas nos inquéritos por questionário (cf. Anexo J), uma vez que consideram importante a existência de tempo para brincar, que este apresenta um papel fulcral no desenvolvimento infantil, assim como é encarado como uma forma de aprendizagem, defendendo mais a brincadeira livre à estruturada, bem como a existência de tempo

destinando à brincadeira durante a rotina diária. Com isto, referem, ainda que proporcionam momentos para as crianças brincarem e que participam nessas brincadeiras, seja por iniciativa própria ou quando solicitadas por estas, na medida em que consideram relevante a participação do adulto nestes momentos. As inquiridas referem também que quando participam na brincadeira das crianças é com finalidade *pedagógica e prazerosa*, encarando o brincar como algo indispensável e educativo.

É de salientar, que através destes inquéritos por questionário, bem como por conversa informal ou observação, estas valorizam o brincar e, sempre que possível, brincam com as crianças, sabendo respeitar a individualidade de cada uma, envolvendo-se no seu brincar, na maior parte das vezes, quando solicitadas.

Através da entrevista realizada à educadora cooperante (cf. Anexo K), de conversas informais e pela observação da sua ação, posso constatar que a prática desta vai ao encontro de algumas ideias defendidas por autores referidos na fundamentação teórica do presente relatório (Kishimoto & Freyberger, 2012; Vygotsky, 1991; Moyles, 2002; Böhm, 2015; Silva, 2013.). Para esta o brincar é *“quando atribuímos significado àquilo que nos rodeia. É uma capacidade inata. É algo tão natural e saudável que faz parte do ser”* (EC, 2019, Anexo K, p.516). Tal como os autores, a educadora defende e salienta a importância do brincar no quotidiano das crianças, sendo este um aspeto fulcral para o desenvolvimento global destas, tanto a nível social, emocional e cognitivo, devendo-se disponibilizar tempo na rotina diária destas para brincarem, uma vez que é através destas ações *“que se alicerçam competências, aprendizagens e desenvolvem habilidades físicas e psíquicas que serão os alicerces para a construção da sua identidade”* (EC, 2019, Anexo K, p.517). A educadora refere que uma das preocupações da equipa de sala é que as crianças *“aprendam e apreendam de uma forma lúdica os conceitos / aprendizagens”*. Para tal, defende que o adulto pode e deve participar na brincadeira, na medida em que favorece os laços afetivos com as mesmas, assim como amplifica os seus níveis de interesse e de motivação, do mesmo modo que *“na interação, o adulto tem oportunidade de conter e ajudar a criança na elaboração das inquietações que surgirem durante a brincadeira, bem como enriquecer e estimular a imaginação da criança, despertando-lhe ideias e questionando-a para a descoberta de soluções”* (EC, 2019, Anexo K, p.518). É de salientar que esta prioriza a interação

existente nas brincadeiras, nas quais interage espontaneamente com estas, referindo que, quando brinca com as crianças, é porque surge inesperadamente, seja por convite das mesmas ou por sua iniciativa. Esta profissional de educação enfatiza, ainda, que gosta de participar nas brincadeiras das crianças, sejam elas *calmas, agitadas, minunciosas* ou até “*trapalhonas*”, sempre com uma visão atenta às mesmas e com finalidade prazerosa e pedagógica.

### **3.4.2. Preferência dos brinquedos/áreas na atividade lúdica**

Relativamente às questões mais específicas e, após ter uma noção de como estas famílias assim como a equipa educativa encaram a atividade lúdica e disponibilizam tempo e participam em tais ações, passo agora à análise das questões mais específicas do estudo de caso. Através da análise efetuada aos dados recolhidos dos inquéritos por questionário aplicados às famílias das crianças em questão assim como à equipa educativa, bem como à entrevista realizada à educadora cooperante e ainda, a análise da tabela de observação realizada, pude chegar à conclusão que os momentos de atividade lúdica da A e do MM diferem, tanto na preferência do tipo de atividade, como na duração das suas ações, não existindo, no entanto, distinção na preferência pela escolha dos espaços.

Na opinião da educadora cooperante, ambas as crianças gostam de brincar na rotina diária existente no jardim de infância; contudo, são visíveis algumas diferenças existentes entre a atividade lúdica das mesmas, uma vez que o MM “*consegue manter uma brincadeira em pequeno grupo*”, revelando, no entanto, “*dificuldade em partilhar*”, ao contrário da A que “*gosta de brincar, mas de uma forma mais individual*”, não procurando a presença e participação de outras crianças, dado que a “*presença do outro não a incomoda . . . [é-lhe] indiferente*” (EC, 2019, Anexo K, p.520), ou seja, reage como se o outro não existisse (cf. Martins & Góes, 2013).

De acordo com os dados recolhidos através do inquérito por questionário realizado à equipa educativa, estas crianças tendem a escolher as áreas da sala de acordo com a sua preferência, o que também foi possível constatar através dos dados obtidos na realização da tabela de registo da atividade lúdica destas (cf. Anexos L e M). Com a realização desta, foi possível constatar que, dos quarenta registos da A, trinta e três

correspondem à iniciativa da própria na escolha da área da sala, seis de iniciativa de outras crianças e um por iniciativa dos adultos responsáveis de sala. No caso do MM, trinta e nove dos registos correspondem à própria iniciativa da criança em escolha da área e apenas um registo por iniciativa dos restantes colegas.

Quanto às áreas mais escolhidas por estas crianças com desenvolvimento atípico, em casa, através da análise dos inquéritos por questionário aplicados às duas famílias, podemos concluir que as respostas foram muito dispare, no que diz respeito à participação do adulto nas mesmas, sendo que aquela que apresentou maior frequência foi *idas ao parque infantil*. Já na questão “*Quais as brincadeiras que o(a) seu(sua) filho(a) mais realiza em casa, sozinho?*”, as respostas foram semelhantes, pois ambos responderam *jogos em formato tecnológico*, assim como, *jogos de encaixe e/ou puzzles*.

No caso dos resultados obtidos no jardim de infância, a educadora cooperante refere que dentro da “*sala de atividades, o MM tem como eleição os legos*” e o “*faz de conta*”, ao contrário da A, que “*saltita de uma área para a outra, manifestando mais interesse nos livros*” e “*puzzles (jogos de mesa)*” (EC, 2019, Anexo K, p.520). Tal informação é, também, possível constatar nos dados obtidos dos inquéritos à equipa de sala, dado que estes indicam que o MM apresenta uma escolha mais reduzida nas áreas disponíveis na sala de atividades, sendo estas apenas três (área da garagem, área dos jogos de chão e área do faz de conta), ao invés da A, que apresenta uma maior variedade de opções contando-se no total de cinco, com maior incidência na área da modelagem, seguindo-se a área da biblioteca. De modo a completar o anteriormente descrito, foi possível constatar, através da tabela de observação realizada a ambas as crianças, a tendência destas em relação às áreas/brincadeiras escolhidas. Neste sentido, mediante a análise realizada à mesma, é de salientar que os dados obtidos corroboram com o que anteriormente foi referido, dado que a A evidenciou nos diferentes registos efetuados, uma maior predominância para *outros*, correspondendo estes a “comportamentos de não brincadeira” (cf. Cipriano & Almeida, 2016), ou seja, gestos de carinho manifestados pela criança (abraços, beijos), mantendo-se, ainda, a escolha por *modelagem* e *exploração de livros*, como anteriormente observado, assim como, recorre à seriação

dos objetos (brinquedos/jogos) por cores ou tamanhos<sup>9</sup>. Também no caso do MM as escolhas deste recaem sobre a opinião dada pela equipa, observando-se assim que esta criança mantém coerência nas escolhas realizadas em relação ao tipo/área de brincadeira, recorrendo com bastante frequência a situações de jogo simbólico<sup>10</sup>.

Dado que os diferentes jogos/brinquedos/áreas têm implícitas algumas regras, foi essencial saber a opinião dos envolvidos no estudo relativamente a este assunto, principalmente a opinião da equipa de sala, uma vez que são estes que acompanham o dia a dia destas crianças, em contacto com o restante grupo. Desta forma, através da análise dos inquéritos por questionário aplicados e de toda a observação inerente à temática em estudo, pode-se concluir que as opiniões são divergentes, no entanto, de um modo geral, é de referir que a A, apresenta uma maior dificuldade do que o MM no cumprimento de tais regras; contudo, esta criança já começa a apresentar uma maior noção deste aspeto e quando esta não se “lembra”, as restantes crianças fazem questão de a ajudar, tal como é possível constatar no seguinte registo diário:

A A foi brincar para a área da casa com a CC e KB. Estas duas crianças ao aperceberem-se que a A também queria brincar nesta área, referiram à criança em questão que esta teria que colocar o cartão, neste sentido, ajudaram-na a colocar o cartão ao pescoço e continuaram com a brincadeira. (RD, 15 de outubro de 2018, Atividades Pedagógicas / Brincadeira Livre (Sala), p.203).

No respeitante ao tempo destinado à prática de atividade lúdica, é de salientar a diferenciação existente em ambas as crianças, no sentido em que a A, tal como já foi referenciado pela educadora cooperante (cf. Anexo K, 2019) “*saltita de uma área para a outra*” (p.520), permanecendo, por vezes, pouco tempo na mesma brincadeira, variando entre 1 a 5 minutos, ao contrário do que é possível observar em relação ao

---

<sup>9</sup> A A enquanto se encontrava a realizar este jogo [jogo de enfiamentos], retirou todas as peças vermelhas existentes no seu tabuleiro e colocou-as em cima da mesa. Ao observar este comportamento, chamei discretamente a atenção da educadora, que ficou bastante satisfeita com a evolução visível desta criança. A A realizou o mesmo procedimento com as restantes cores existentes e, por fim, arrumou todas as peças na caixa e deslocou-se para outra área da sala. (RD, 09 de outubro de 2018, - Atividades Pedagógicas / Brincadeira Livre (Sala), p.187).

<sup>10</sup> O MM sentou-se dentro de uma caixa e imaginou que estava dentro de um carro, perante esta ação observada, desloquei-me até à criança em questão e interagi com esta, abanando o “carro” para os lados e para a frente, realizando ainda sons, tais como a criança estava a fazer. (RD, 12 de novembro de 2018, Atividades Pedagógicas / Brincadeira Livre (Sala), p.256).

MM, que permanece mais tempo a brincar com o mesmo material sem o trocar, alternando entre os 5 a 10 minutos, ou mais. No entanto, e tendo por base todos os dados recolhidos dos participantes no estudo, este tipo de alterações existentes na duração de atividade lúdica depende bastante do tipo de brincadeira, do grau de envolvimento de cada uma das crianças em questão, bem como das características desenvolvimentais e necessidades apresentadas por cada uma. Tal afirmação e baseando-nos apenas ao caso da A e das suas características, Bernert (citado por Cipriano & Almeida, 2016), salienta a existência de “baixa permanência em uma brincadeira ou brinquedo (transitando entre uma atividade e outra, com pouca vivência exploratória e manipulando muitos brinquedos)” (p.83).

É, ainda, de referir, através da análise realizada, que as duas crianças reagem bem quando o jogo/brincadeira livre termina, no entanto, o MM perante tais situações, por vezes, sente frustração, começando mesmo a chorar. De acordo com Achenbach e Edelbrock (citado por Silva, 2015), estes comportamentos associados às necessidades apresentadas pela criança em questão são normais, pois este tipo de crianças apresenta dificuldades na exteriorização dos sentimentos e na capacidade de autorregulação, o que provoca “descontrolo comportamental, e a presença de uma carga emocional negativa dirigida aos outros sob a forma de raiva, agressividade ou frustração” (p.15).

### **3.4.3. Interações (criança-criança, criança-adulto) existentes na atividade lúdica**

Após ter efetuado uma análise, apresentação e discussão dos dados referentes às diferentes atividades lúdicas de ambas as crianças e de ter realizado uma análise comparativa entre estas, importa analisar o que diz respeito às interações existentes (criança-criança e criança-adulto) no que à atividade lúdica remete, uma vez que uma pressupõe a outra.

Antes de efetuar uma descrição do presente tema, tornou-se fulcral saber a opinião da educadora cooperante relativamente à inclusão de crianças com desenvolvimento atípico na educação regular. Neste sentido, a mesma referiu que considera “*muito importante a sua inclusão no ensino regular, pois promove a aquisição de competências. Também há ganhos para as outras crianças pois despertam o sentido de solidariedade, respeito e responsabilidade, interajuda e partilha*” (EC,

2019, Anexo K, p.520). Através desta afirmação, infiro o quão importante é a inclusão de crianças com desenvolvimento atípico num grupo dito regular, assim como a criação de situações de interação entre estas e o restante grupo, de modo a que estas se sintam mais à vontade com os colegas, ainda que nada deva ser excessivamente forçado. De acordo com Wolery e Wilbers (citados por Brandão & Ferreira, 2013), estas interações, para além de auxiliarem as crianças com desenvolvimento atípico a ultrapassarem as barreiras impostas e desenvolver terminadas competências, possibilitam ainda, que se desenvolvam novas competências e capacidades e, para além disso, se vivenciem novas experiências, o que as tornará mais aptas para viverem em grupo. Para o resto do grupo, por sua vez, esta integração é essencial para que estas aprendam a respeitar e a lidar com a diferença.

Desta forma e atendendo às crianças em apreço e ao restante grupo, é crucial saber como estas reagem à presença e participação das crianças com desenvolvimento atípico nas suas brincadeiras, destacando-se este aspeto como algo muito importante para a inclusão da A e do MM no jardim de infância. Corroborando esta ideia, a educadora cooperante realça o facto de o restante grupo demonstrar grande preocupação pelas crianças em questão, no entanto, relativamente ao MM “*o grupo tem maior facilidade em integrá-lo nas suas brincadeiras*”, contrariamente com o que se passa com a A, pois “*apenas duas crianças revelam preocupação e cuidado, puxando-a para as suas brincadeiras e/ou integrar-se na brincadeira dela*” (EC, 2019, Anexo K, p.521). Esta informação é também possível certificar nos dados recolhidos através da análise dos questionários à equipa educativa, nos quais estas mencionam uma maior facilidade de inclusão perante o MM, bem como à reação do restante grupo face às intervenções destas duas crianças em momentos de atividade lúdica.

Para além do que foi mencionado, ao longo de toda a prática, pude observar uma maior discriminação e rejeição por parte do restante grupo à A, talvez por esta não comunicar e por apresentar comportamentos incomuns para as outras crianças. No entanto, uma evidencia presente na minha observação, debate-se com a questão da entreajuda de outras crianças para com esta, onde estas comunicam com a A sem barreiras, dão-lhe “conselhos”, indicam-lhe as regras da sala (exemplo: indicar que tem de colocar o cartão da área da casa ao pescoço enquanto brinca nesta área), tal como, a

auxiliam na rotina diária da sala de atividades e chamam a atenção de um adulto, sempre que julgarem ser pertinente ou sempre que esta esteja a colocar a sua própria vida em perigo (exemplo(s): subir para o telhado da casa de brincar, presente no espaço exterior; colocar coisas na boca – plasticina, paus, terra, entre outros objetos). Desta forma e corroborando da opinião de toda a equipa educativa, é fundamental incentivar as restantes crianças do grupo a ajudarem a criança em questão, seja por solicitação ou vontade própria. Através da implementação e valorização desta estratégia, estamos a fomentar e a promover, situações bastante benéficas, pois para além de permitir o estabelecimento de uma interação extremamente positiva entre estas duas ou mais crianças, evidencia que o restante grupo já apresenta capacidade para compreender quando é que o outro pode precisar de ajuda e, neste sentido, um claro desejo para ajudar o seu par. Para além disso, importa salientar que a ocorrência destas situações se torna também pertinente, na medida em que a A compreende que existem outras pessoas, para além dos adultos de sala, que a podem ajudar em determinadas tarefas. Segundo Lopes da Silva et al. (2016), um dos objetivos a atingir nos primeiros anos de vida da criança é o de esta demonstrar comportamentos de apoio e entreaajuda, não só quando solicitado, mas também por iniciativa própria. Neste sentido, é possível afirmar que a grande maioria do grupo de crianças do contexto da PPS II já demonstrava este tipo de comportamentos, algo fundamental para o presente e futuro das crianças, a nível social, bem como também para a criança que está a ser ajudada.

Recorrendo a toda a análise dos dados reunidos, estes permitem-nos perceber que a A brinca sobretudo de forma solitária, ainda que, esporadicamente, interaja com os seus pares, por iniciativa de outras crianças, resultando em interações instáveis, por vezes positivas ou negativas, apresentando esta competências sociais de partilha para com as restantes crianças. É de referir, ainda, que esta, ao longo de toda a rotina diária, procura com bastante frequência a orientação e/ou atenção dos adultos de sala, recorrendo a uma componente mais afetiva e de demonstração de afeto, do que de brincadeira.

Com o estudo dos dados obtidos, podemos concluir que, no que concerne ao MM, que este para além de realizar brincadeiras de forma solitária, realiza com bastante incidência brincadeiras com os seus pares, tanto por iniciativa deste como do restante

grupo, originando, na sua maioria, reações positivas por parte das restantes crianças, apesar de este apresentar poucas competências sociais de partilha e de começar a chorar sempre que lhe tiram algum objeto ou lhe pedem que este empreste o mesmo. Relativamente à procura de orientação e/ou atenção dos adultos, os dados obtidos não foram coerentes, pois na opinião da equipa de sala, os resultados foram inconclusivos, não existindo unanimidade nas respostas obtidas, ao contrário do que foi observado e registado por mim, na tabela realizada para o efeito, onde os dados obtidos demonstram pouca procura à presença ao adulto.

É ainda de salientar, que através das respostas obtidas aos inquéritos por questionário realizados às duas famílias, podemos perceber que estas crianças brincam, normalmente, em casa com as restantes pessoas que a ocupam (pai, mãe, irmãos), assim como sozinhos, procurando, por vezes, a orientação e/ou atenção do adulto.

Perante o que foi mencionado, e sempre que existe exclusão por parte do restante grupo às crianças em apreço, a equipa educativa aposta em algumas estratégias e medidas de inclusão, nomeadamente: *“solicitar às crianças que brinquem e ajudem os colegas, pois todos sabem das dificuldades das referidas crianças”*, *“conversas em grande grupo, jogos, histórias, músicas, dinamização de projetos, registos escritos, etc”*, *“explicar que se deve ajudar a partilhar com todos, mesmo as crianças com desenvolvimento atípico, pois merecem as mesmas oportunidades”*, assim como, tentar *“mostrar ou valorizar as competências das crianças com desenvolvimento atípico, para que os outros percebam que também são capazes de fazer coisas. Integrar todos o mais possível dentro de cada uma das atividades. Valorizar e reforçar o esforço de cada um”* (cf. Anexo J, p.507), valorizando bastante o diálogo, de modo a preparar todas as crianças para a diferença.

Considerando as características e necessidades apresentadas por ambas as crianças, é fundamental que se continue a estimulá-las para que estas continuem a mostrar evidências no seu desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que, através deste estímulo, será possível, de acordo com a Declaração de Salamanca (citada por Alexandre, 2010), satisfazer as necessidades dessas crianças, especificamente, adaptando-se ao seu ritmo de aprendizagem e desenvolvimento e garantindo, assim, *“um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa*

organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades” (p. 18). Desta forma, o estímulo deve ser facultado não só pela equipa de sala, como também pelos pais e por outros profissionais, algo que foi possível observar ao longo de toda a prática pedagógica, exceto por parte de alguns elementos das famílias, que desvalorizam os progressos das crianças, colocando em questão a sua evolução.

Posto isto, importa referir que foi minha prioridade dar sucessão ao trabalho desenvolvido com aquele grupo de crianças e apostar em ações, dando continuidade e estimulando o brincar destas crianças, sendo este um aspeto que valorizo de forma significativa, como pode ser observado nos exemplos dos registos diários colocados em anexo (cf. Anexo N). No entanto, importa ressaltar que tentei sempre não ser intrusiva no brincar das crianças, procurando respeitar os seus ritmos e individualidades, procurei, também, antes de qualquer intervenção observar o brincar das mesmas, de modo a participar positivamente, uma vez que este é um grupo bastante ativo e valoriza a participação dos adultos nas suas brincadeiras.

#### **4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE**

Concluídas as intervenções realizadas em contexto de creche e jardim de infância, torna-se fundamental fazer uma autoavaliação e reflexão do processo pelo qual passei na iniciação à prática pedagógica, assim como refletir acerca da construção da minha identidade profissional, uma vez que esta “corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmiento 2002, p.48).

Deste modo, considero que o presente momento de ponderação de todo o trabalho concretizado é de extrema importância, uma vez que, segundo Perrenoud (citado por Piccoli & Moraes, 2006, p.98), “(i) a autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais”. Foi também pela reflexão que pude modificar a minha prática, dado que é “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p.44).

Assim, primeiramente, gostaria de salientar que, para além das experiências e aprendizagens realizadas no decorrer da PPS I e PPS II, das intencionalidades pedagógicas definidas para as crianças, famílias e equipas educativas de ambos os contextos, também a elaboração dos respetivos relatórios e, por sua vez dos portefólios de estágio, veio constituir-se como um instrumento fulcral para, através da sua construção e análise, refletir sobre a minha evolução na prática, bem como os aspetos que, futuramente, terei de melhorar para que, progressivamente, me vá tornando numa melhor profissional, tendo sempre em vista que este é um processo contínuo e, na minha perspectiva, infundável.

De acordo com Basford e Bath (citados por Parente, 2014), a avaliação “é uma componente central em qualquer etapa educativa. Avaliação e a documentação da aprendizagem na educação de infância é uma questão pertinente e discutida a nível internacional” (p.169). Neste sentido, esta é um elemento chave na educação de infância, uma vez que a mesma ajuda o/a educador/a a conhecer o grupo de crianças e

cada uma individualmente, de modo a promover-lhes experiências educativas mais desafiadoras e oportunidades no sentido de melhorar o seu desenvolvimento pleno e holístico. É através da avaliação destes e de outros parâmetros que o/a educador/a “poderá avaliar a prática pedagógica e qual o seu impacto nas crianças” (Gaspar e Silva, 2010, p. 2). De facto, posso afirmar que a avaliação na educação de infância pode ser definida como “o processo de observar, registar e outros modelos de documentar o trabalho que a criança faz e como o faz como base para a variedade de decisões educacionais que afectam a criança” (Bredenkamp & Rosengrant, citados por Parente, 2001, p. 26). Este processo de observação e posterior análise, tem implicações diretas na forma como o/a educador/a planifica e atua, uma vez que, de acordo com a avaliação das crianças, as planificações podem sofrer alterações, devido aos interesses e necessidades das mesmas. No entanto, é de salientar que

não avaliar a criança, de uma forma compreensiva e sistemática significa limitar o potencial de desenvolvimento de cada criança (Hills, 1993), não valorizar o trabalho profissional da educadora de infância, restringir o potencial de comunicação com os pais e com a comunidade educativa (Hills, 1993) e, deste modo, contribuir para uma menor valorização da educação (Parente, 2004, p.1).

Para tal, a ação educativa do/a educador/a deve ter uma intencionalidade na qual estejam expressos os objetivos do mesmo para o grupo de crianças, bem como para a organização da sua ação, princípio este que terei sempre em atenção no desenrolar da minha prática profissional. Tal como é referido por Lopes da Silva et al. (2016), a intencionalidade do/a educador/a, que determina a sua ação profissional, requer que este “reflita sobre as finalidades da sua prática, as suas conceções e valores: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem” (p. 14). Esta intencionalidade implica uma constante reflexão que incide num ciclo interativo - observar, planear, agir, avaliar - dos quais são necessários alguns instrumentos para auxiliar o/a educador/a nesta prática. A reflexão da prática deve ser sustentada por fundamentação teórica baseada em autores de referência que nos auxiliem na tomada de decisões e na nossa atuação, princípios que tive sempre

em conta ao longo de ambas as intervenções, visível através das minhas reflexões semanais e até nos registos diários, na medida em que este processo de avaliação ajuda a “tomar decisões educativas em relação à criança, ao currículo e à intervenção educativa” (Parente, 2001, p.26).

Deste modo, a observação e registo permitem recolher informações para uma avaliação, questionamento e reflexão sobre as práticas pedagógicas de todos os fundamentos e princípios educativos presentes no quotidiano. Neste sentido, para observar, devemos ter uma atitude ativa, ouvindo e estando sempre disponível para as crianças e respeitando o seu espaço.

Neste seguimento, como processo de autoavaliação, ao longo da PPS I e II, elaborei reflexões semanais que descrevem, de forma reflexiva, a minha ação educativa no dia-a-dia com o grupo de crianças e a equipa educativa. Atendendo a todas as reflexões semanais realizadas, centrei-me na avaliação da minha intervenção ao longo da semana, falando também das atividades que desenvolvi com o grupo, comportamento das crianças, equipa e famílias e, ainda, sobre assuntos que considere pertinentes na semana em questão. É de salientar que, estas reflexões foram realizadas tendo em conta uma revisão de literatura de autores de referência nos mais diversos temas da educação, fundamentando os temas e as questões que foram surgindo durante a semana, revelando-se extremamente importantes para que me pudesse autoavaliar todas as semanas, e que me apercebesse do que poderia ser melhorado nas semanas seguintes. Este mesmo procedimento possibilitou que eu me inteirasse de diversos assuntos inerentes à educação de infância, ajudando-me na reflexão sobre os mesmos, permitindo-me realizar uma intervenção com qualidade, concretizando todas as minhas intenções delineadas e construindo a minha identidade profissional.

Desta forma, aquando os períodos de intervenção, foi notória uma clara evolução nas relações com os diferentes atores educativos (crianças, equipa e famílias), bem como na minha prática. Para esta evolução ter sido conseguida, as reflexões diárias e semanais sobre tudo o que fazia, foram apoiadas pela educadora cooperante e pelas orientadoras da PPS I e II, que se disponibilizavam para ler, comentar e responder às questões que eu colocava, com o intuito de compreender, aprender e melhorar a minha prática, assim como se tornaram essenciais, na medida em que o saber de qualquer

educadora é construído no dia-a-dia, a partir da reflexão constante da prática (Vasconcelos, 1993 citada por Sarmiento, 2002).

Continuando a presente reflexão sobre a minha prática pedagógica, agora a um nível mais específico, considero importante destacar que, olhando para todas as minhas intencionalidades, reflexões, registos diários e planificações, existiu, de facto, uma evolução bastante positiva. No caso das reflexões, particularmente, aprendi a ser mais crítica e a refletir, efetivamente, sobre alguns aspetos específicos da prática, algo que, no início da mesma, não era tão capaz de fazer. Já, relativamente às planificações, atendi às características, necessidades e interesses reais do grupo.

Em suma, gostaria de frisar que no decorrer de ambos os estágios, fui construindo a minha identidade profissional, determinando os princípios que me definem enquanto educadora e, mantendo uma postura de continuação de reflexão da minha prática, apresentando-me sempre motivada e esforçada de forma a procurar saber e aprender sempre mais e melhor, junto dos profissionais de educação que me acompanharam, o que me permitiu evoluir em diversos níveis e contactar com uma realidade cada vez mais próxima. Por muito proveitosos que estes meses tenham sido, na minha opinião, tenho ciente que esta profissão é construída através da constante formação e prática vivenciada, de forma a desenvolver e crescer enquanto pessoa e educadora de infância e, ainda, atingir a identidade profissional que idealizo, uma vez que a “qualidade de um bom professor: [caracteriza-se por] aquele que nunca se acomoda e que sabe que tem sempre muito para aprender” (Sarmiento, 2002, p. 31).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo a finalizar a redação deste relatório pretendo, neste momento, resumir o impacto da minha intervenção no contexto de jardim de infância e refletir sobre a construção da minha identidade profissional. Neste sentido, iniciarei o presente tópico, abordando a minha intervenção e mencionando aquilo que, na minha visão, a mesma teve de mais positivo, mas também, as principais dificuldades sentidas. Posteriormente, irei refletir sobre o trabalho desenvolvido com as crianças, bem como o próprio tema de investigação.

Assim, antes de proceder ao acima descrito, torna-se fulcral mencionar a importância do percurso académico, uma vez que, no decorrer dos três anos de licenciatura bem como de dois anos de mestrado na ESELx, foram inúmeras as UC's presentes, cada uma com as suas metodologias, práticas, técnicas e os seus conteúdos, mas todas com a mesma finalidade: “dotar os estudantes das competências necessárias para intervir, de forma abrangente e integrada, na organização e apoio a projetos inovadores em contextos educativos formais e não formais” (Leite & Arez, 2011, p.80). Independentemente dos conteúdos abordados ao longo do meu percurso académico, nada se compara à verdadeira experimentação, a iniciação à prática profissional. No entanto, é de salientar que com este percurso, iniciado há cinco anos, consolidei muitas aprendizagens e aprendi muita informação da minha área, indispensável para o meu futuro, tornando-me, deste modo, uma educadora mais atenta e reflexiva.

No que concerne à intervenção, este período de prática pedagógica foi pautado por diversos momentos de autodescoberta e de reflexão interior, onde os pensamentos e as ações se alicerçaram na teoria aprendida e onde as experiências vivenciadas me proporcionaram um contacto mais direto com as diversas práticas de ensino-aprendizagem, alcançando uma melhor e maior consciência de como trabalhar as mesmas de uma forma mais ciente, coerente e pertinente. Tendo em conta o percurso realizado, não poderei deixar de mencionar o prazer que tive em sentir-me parte integrante do estabelecimento educativo onde realizei este estágio, pois “senti-me em casa” e bastante acompanhada, não só pela equipa de sala, como também pelos restantes

elementos da equipa educativa e pelas próprias famílias das crianças, com as quais tive o privilégio de estar.

Não poderei também deixar de salientar outros dois pontos gratificantes neste trabalho, sendo eles a fase de implementação e desenvolvimento das planificações das atividades realizadas, através das quais pude vivenciar a satisfação, o envolvimento, as progressões e as próprias expressões daquele grupo relativamente ao seu desenvolvimento, assim como a etapa de identificação do tema da investigação a realizar - **A Atividade Lúdica da Criança - O brincar em crianças com desenvolvimento atípico**, com o qual me apercebi que me cabia, enquanto elemento da intervenção, apurar a riqueza existente na brincadeira destas crianças, bem como priorizar e reconhecer a importância que o brincar exerce no desenvolvimento destas, sendo este um dos meus ideais, pretendendo priorizar a brincadeira no quotidiano das crianças, uma vez que é brincando que estas demonstram os seus interesses, desejos e vontades.

No que respeita ainda aos pontos positivos, importa também referir a importância das relações estabelecidas com o grupo de crianças, as quais me acolheram tão bem, considerando-me como um elemento da sua sala. Destas “colhi” ainda “deliciosos” momentos e preciosos ensinamentos que irei sempre guardar e lembrar-me com carinho. Sem este tipo de relacionamento de ambas as partes a prática profissional estaria em risco uma vez que é com e para as crianças que eu pretendo trabalhar como futura educadora de infância. Gostaria ainda antes de finalizar os pontos positivos desta intervenção, de fazer referência ao *grandioso* trabalho realizado pela minha educadora cooperante, sendo esta uma *excelente* profissional; demonstrava um *enorme* empenho e dedicação na sua profissão, manifestava uma apresentação cuidada das tarefas, tendo em conta o desenvolvimento de todo o grupo, bem como a aprendizagem e desenvolvimento pleno e holístico de todas as crianças, tendo em conta os seus interesses e necessidades, através de uma postura segura e de uma enorme tenacidade, sem nunca esquecer a sua principal prioridade, o bem-estar das crianças. Princípios estes, que como futura profissional na área da educação, me pretendo inspirar e seguir, tendo sido a mesma um modelo para mim.

No decorrer deste processo formativo, foi construída a minha atitude e identidade profissional que, como futura educadora de infância, devo assumir, tornando-me numa profissional *competente*, com uma visão integradora dos saberes, articulando os conhecimentos e vivências das crianças com as novas aprendizagens e, não menos importante, saber ouvir e respeitar a opinião de toda a equipa pedagógica e das próprias crianças, escutando-as e tornando-as autónomas na tomada de decisões, valorizando-os como sujeitos ativos e críticos.

Para o sucesso conseguido, foi fundamental a cooperação e envolvimento de todos os elementos da equipa educativa do estabelecimento, bem como o apoio manifestado pela minha supervisora institucional pois, sem o apoio destes, o resultado do presente trabalho não teria sido o mesmo. Considero que as minhas respostas/attitudes perante os diversos desafios que enfrentei, assim como os imprevistos, sem este trabalho mútuo, teriam sido diferentes. Neste sentido, faço um balanço bastante positivo relativamente à realização deste trabalho, bem como sobre a prática profissional, tratando-se de uma experiência gratificante que me fez crescer e evoluir, não só a nível profissional como pessoal. Estamos sempre a aprender e aperfeiçoar-nos enquanto profissionais e pessoas, sem nunca nos esquecermos de insistir, persistir, resistir e, nunca desistir.

Em suma, considero que estes dois últimos semestres foram recheados de aprendizagens significativas e de UC's que me ofereceram um conjunto de conteúdos e ferramentas, para me preparar ainda melhor para o período de intervenção. As UC's da PPS I e II, em especial, foram fundamentais para o meu desenvolvimento como futura profissional na área da educação, pois através destas experiências comprovei o verdadeiro papel do/ educador/a de infância e a sua influência para com o grupo de crianças e pude tomar consciência da complexidade de algumas situações educativas, prover-me de alguns instrumentos e/ou metodologias utilizados, bem como, e não menos importante, perceber que a observação e intervenção tomam um papel fundamental para a interpretação e compreensão de algumas situações educativas.

## REFERÊNCIAS

- Alexandre, M. J. (2010). *A criança com autismo: desafios na inclusão escolar* (Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa). Consultado em <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2707/tese%20pdf.pdf?sequence=1>
- Alves, F. D. & Sommerhalder, A. (2006). O brincar: linguagem da infância, língua do infantil. *Motriz*, 12(2), 125-132.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade Coimbra.
- Antunes, A. S. (2016). *Trabalho em Equipa - A importância dos momentos de reflexão na creche e no jardim-de infância*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal). Consultada em <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/4417>
- APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa: APEI
- Azevedo, C. E., Oliveira, L. G., Gonzalez, R. K. & Abdalla, M. M. (2013). *A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo*. Brasília: IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade.
- Barros, F. (2014). *As Crianças com Necessidades Educativas Especiais nas Atividades de Enriquecimento Curricular* (Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense, Porto). Consultado em [repositorio.uportu.pt:8080/bitstream/11328/2022/1/TME%20588.pdf](http://repositorio.uportu.pt:8080/bitstream/11328/2022/1/TME%20588.pdf)
- Batista, D. F. (2014). *O papel do adulto na resolução de conflitos entre crianças do jardim de infância* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3979/1/O%20papel%20do%20adulto%20na%20resolu%C3%A7%C3%A3o%20de%20conflitos.pdf>

- Bentes, C. I. C. (2014). *A inclusão de uma criança com NEE no jardim de infância: um estudo de caso* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação e Comunicação, Faro). Consultado em <https://sapiencia.ualg.pt/handle/10400.1/8093>
- Bento, G. (2015). Infância e Espaços Exteriores – Perspetivas Sociais e Educativas na Atualidade. In *A Infância na Educação, Investigar em Educação*, 4, 127-140.
- Bettelheim, B. (1994). *Bons Pais: O Sucesso na Educação dos Filhos*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Böhm, O. (2015). *Jogo, Brinquedo e Brincadeira na Educação*. Santa Catarina: Unochapecó.
- Brandão, M. & Ferreira, M. (2013). Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(4), 487-502.
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S.I. (2006). *A criança e o Seu Mundo - Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem* (5.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Brock A., Dodds, S., Jarvis, P. & Olusoga, Y. (2011). *Brincar – Aprendizagem para a vida*. Porto: Artmed Editora SA.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C. & Horta, N. (1997). *Diferenciação pedagógica no Ensino Básico: Alguns itinerários*. Lisboa: IIE.
- Calheiros, M. C. & Piscalho, I. (2013). Quefazeres... Um percurso de reflexão e ação na formação inicial. *Interações*, 27, 257-282. Consultada em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3411/2725>
- Cardona, M. J. (1992). A Organização do Espaço e do Tempo no Jardim-de-Infância. In *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 8-16.

- Carneiro, C. R. T. (2012). *A Perceção dos professores sobre a importância da atividade lúdica na Educação Especial* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa). Consultado em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2596/1/CarlaCarneiro.pdf>
- Cipriano, M., & Almeida, M. (2016). O Brincar como intervenção no transtorno do espectro do autismo. *Extensão em Ação*, 2 (11), 78-81.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina, S.A. Coimbra.
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Duarte, M. S. & Piovesan, J. C. (2013). Dificuldades de Aprendizagem e Ludicidade: Brincando eu Aprendo. *Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI*, 9(17), 21-32.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (2008). *As Cem Linguagens da Criança*. São Paulo: Arted Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes* (3ª ed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Faria, E. (2015). Ações de crianças: práticas lúdicas no espaço-tempo. In *A Infância na Educação, Investigar em Educação*, 4, 113-16.
- Feldman, R. D., Olds, S. W. & Papalia, D. E. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ferreira, M. (2004). *Agente gosta é de brincar com os outros meninos!. Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, D. (2010). O Direito a Brincar. In *Cadernos de Educação de Infância*, Nº 90 (pp. 12-13). Lisboa: APEI.
- Fonseca, V., Rodrigues, E. & Dias, I. S. (2015). A planificação em creche: evidências da prática (Portugal). *Zero-a-seis – Revista Eletrónica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância*, 17 (32), 154-169.

- Forneiro L. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In Zabalza, M. (org.) *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed. 229-281.
- Freire, I. (2011). Cidadania da criança: Escola e sociedade como palcos de participação. *EDUSER: Revista de educação*, 3, 17-26.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gamelas, A. M. (2003). Contributos para o estudo da qualidade de contextos pré-escolares inclusivos. *Psicologia*, 17(1), 195-226. Consultado em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/psi/v17n1/v17n1a10.pdf>
- Gaspar, D. & Silva, A. M. C. (2010). A avaliação na Educação Pré-Escolar e a utilização do Portfólio. In J. C. Morgado et al (orgs.), *Actas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação: Aprender ao Longo da Vida. Contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da Avaliação*. Braga: Universidade do Minho, pp. 1104-1121.
- Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D. (2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Edição Revista*. Porto: Livpsic / Legis Editora
- Henriques, M. E. (2009). *Relação Creche / família: uma visão sociológica* (Dissertação de Mestrado, Instituto de Estudos da Criança, Braga). Consultado em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11037/1/tese.pdf>
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hortas, M. J., Campos, J., Martins, C., Cruz, C. & Vohlgemuth, L. (2014). *Introdução às metodologias de investigação e intervenção: recolha e análise de dados*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Katz, L. G. & Chard, S. C. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T & Freyberger, A (Org.) (2012). *Brinquedos e Brincadeiras de Creches: Manual de Orientação Pedagógicas*. Brasília: Ministério da Educação.

- Leite, T., & Arez, A. (2011) A Formação através de Projetos na Iniciação à Prática Profissional. *Da Investigação às Práticas, I (3)*. 79-99. Consultado em: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1684/1/A%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20atrav%C3%A9s%20de%20Projetos%20na.pdf>
- Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma Apresentação. In. J. Oliveira-Formosinho (coord.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2.<sup>a</sup> ed.) (pp. 93-136). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspectivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances*, 25(3), 137-154.
- Lopes, A. (2016). *Desenvolvimento atípico, acesso à educação de qualidade*. (Dissertação de Mestrado, Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, São Carlos). Consultada em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/55/55136/tde-24112016-202747/pt-br.php>
- Lopes da Silva, I. (coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mafra, S. (2008). *O Lúdico e o Desenvolvimento da Criança Deficiente Intelectual*. Secretaria de Estado de Educação.
- Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos* (1.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: APEI.
- Many, E. & Guimarães, S. (2006) *Como Abordar... A metodologia de Trabalho de Projecto*. Lisboa: Areal Editores.
- Marchão, A. J. & G; Fitas, A. C. P. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar: o portfólio da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*. 64, 27- 41.
- Martins, A., & Góis, M., (2013). Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. *Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17 (1), 25-34.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação – Acção*. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, C. & Delgado, A. (2014). Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: uma análise dos estudos da infância. *Saber & Educar*, 19, 107- 114.
- Moyles, J. R. (2002). *Só Brincar? – O Papel do Brincar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Neto, C. (2001) A criança e o jogo – perspectivas de investigação. In B. Pereira & A. Pinto (Coord.). *A escola e a criança em risco- intervir para prevenir* (pp.31-51). Lisboa: Edições ASA.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora.
- Parente, M. C. (2001). A avaliação Leitmotiv da interação e colaboração entre a escola e a família. In M. C. Parente, *Encontros Internacionais “Portfólios: uma estratégia de avaliação alternativa”*. Braga: Universidade do Minho. Consultada em [http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/e107\\_files/downloads/formacoes/Reflex%F5es%20sobre%20portf%F3lio/Apostila\\_Maria\\_Cristina\\_Parente.pdf](http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/e107_files/downloads/formacoes/Reflex%F5es%20sobre%20portf%F3lio/Apostila_Maria_Cristina_Parente.pdf)
- Parente, M. C. (2004). *A Construção de Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia da Infância: Sete Jornadas de Aprendizagem* (Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga). Consultada em [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE\\_CD\\_IEC\\_UM.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE_CD_IEC_UM.pdf)
- Parente, M. C. (2006). *Portfólios - como Metodologia de Avaliação em Educação de Infância*. Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Parente, M. C. (2014) Avaliação na Educação de Infância: Itinerários de uma Viagem de Educadores de Infância na Formação Inicial. *Interações*, 32, 168-182.
- Pellegrin, A. D. & Boyd, B. (2002). – O Papel do Jogo no Desenvolvimento da Criança e na Educação de Infância: Questões de Definição e Função. In B. Spodek

- (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 225-264). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Piccoli, S. M., & Moraes, R. (2006). *Ensinar e Aprender pela Pesquisa: Um Desafio para uma Formação Continuada de Professores*. Consultado em: <http://www.revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/284/524>
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em Creche – Perspetivas de Formação Teóricas e Práticas. In *Infância e Educação Investigação e Práticas – Revista do GEDEI Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância*, 1, 85-105.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. e Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Queiroz, N. L, Maciel, D. A. & Branco, A. U. (2006). Brincadeira e Desenvolvimento Infantil: Um Olhar Sociocultural Construtivista. *Paidéia*, 16(34), 169-179.
- Rolim, A. A., Guerra, S. S. & Tassigny, M. M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista de Humanidades*, 3(2), 176-180.
- Sarmiento, T. (2002). *Histórias de vida de educadoras de infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Schiller, P., & Rossano, J. (1990). *Guia Curricular - 500 Actividades Curriculares Apropriadas à Educação das Crianças*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos (Instituto Piaget).
- Silva, A. (2013). Brincadeira: Marcos Temporais e Memória. *Da Investigação às Práticas*, 4(1), 4-30.
- Silva, B. & Craveiro, C. (2014). O Portefólio como Estratégia de Avaliação das Aprendizagens na Educação de Infância: Considerações sobre a sua Prática. In *Revista Zero-a-Seis*, 1 (29), 33-53.

- Silva, N. J. (2015). *Atraso global do desenvolvimento: ambiente familiar, aptidões sociais e comportamento da criança* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa). Consultado em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/23079/1/ulfpie047643\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/23079/1/ulfpie047643_tm.pdf)
- Siraj-Blatchford, I. (2004). Critérios para Determinar a Qualidade na Aprendizagem das Crianças entre os Três e os Seis Anos. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp.10-20). Lisboa: Texto Editora.
- Soler, R. (2005). *Brincando e Aprendendo com os Jogos Cooperativos*. Rio de Janeiro: Editora Sprint Ltda.
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem idade”: Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto & Educação*, 22(78), 45-68.
- Tomás, C. (2011) «*Há muitos mundos no mundo*» *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamentos.
- Tuckmann, B. (1994). *Manual de investigação em educação* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1986). A análise de Conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp.101-128). Porto: Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2000). Encontrar as formas de ajuda necessária: O conceito de “scaffolding” (pôr, colocar andaimes). Implicações para a intervenção em educação pré-escolar. *Inovação*, 12, 2: 7-24.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vygotsky, L. S. (1991). *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos* (2.ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.

### **Documentos Oficiais do Estabelecimento da PPS II**

Projeto de Estabelecimento. 2017/2020.

Projeto Curricular de Grupo. 2018/2019.

## **ANEXOS**

## **Anexo A. Portefólio de Jardim de Infância**

Por questões éticas e de confidencialidade o presente documento (da página 75 à 445), não se encontra presente.

## **Anexo B. Inquérito por Questionário – Famílias**

**ANO LETIVO 2018/2019**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

**PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA II**

### **Inquérito por Questionário – Famílias**

O presente inquérito por questionário surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa e tem como principal objetivo conhecer e compreender qual a opinião do(a) entrevistando(a) sobre as brincadeiras do(a) seu(sua) educando(a), ou seja, como é que ele(a) brinca, com quem? Onde gosta mais de brincar?, entre outras questões. Pretende-se, assim, recolher informações sobre o que as famílias das crianças pensam sobre o tema.

Peço assim a sua colaboração para o preenchimento deste inquérito por questionário, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos dados, que serão exclusivamente utilizados para fins académicos.

Assinale, com um **X**, as respostas adequadas ao seu caso. (Selecione apenas uma opção, exceto nas questões que lhe é pedido e/ou permitido selecionar mais do que uma)

#### **I. Caracterização do Sujeito:**

1. **Género:** Feminino  Masculino

#### **2. Idade**

20 -30 anos	31- 40 anos	41-50 anos	51 - 60 anos	+ 60 anos

### 3. Número de filhos

1	2	3	4	5	Mais de 5

## II. Questões Gerais:

### 1. Costuma brincar com o(a) seu(sua) filho(a)?

Sim  Não

#### 1.1.) Se respondeu "Sim" à questão anterior, com que regularidade brinca com o(a) seu(sua) filho(a)?

Todos os dias	5 – 6 dias por semana	3 – 4 dias por semana	1 – 2 dias por semana

### 2. Que brincadeiras realiza com o(a) seu(a) filho(a)? (assinale com X as suas respostas, num máximo de 3 respostas)

Jogos de encaixe e/ou puzzles	
Jogos de faz de conta (Jogo Simbólico)	
Contar histórias	
Modelagem (Plasticina e/ou massas)	
Desenhos e/ou pinturas	
Idas ao parque infantil	
Jogos Tradicionais (ex.: <i>apanhada, escondidas, o rei manda, macaquinho do chinês, entre outros</i> )	
Jogos em formato tecnológico (ex.: <i>tablet, computador, telemóvel, entre outros</i> )	

**3. Considera que o adulto deve participar nas brincadeiras das crianças?**

Sim  Não  Quando Solicitado

**4. Acha que as crianças com desenvolvimento atípico devem ter tempo para brincar?**

Sim  Não

**5. Considera que o brincar é importante para o desenvolvimento infantil?**

Sim  Não  Não sei  Às vezes

**6. Considera a brincadeira como uma forma de aprendizagem?**

Sim  Não  Não sei  Às vezes

**7. Defende mais a brincadeira:**

Livre  Estruturada

**8. Proporciona tempos para brincar?**

Sim  Não

**9. Considera que o adulto deve participar nas brincadeiras das crianças?**

Sim  Não  Quando Solicitado

**10. Quando brinca com a(s) criança(s) é por:**

Iniciativa Própria  Convite da(s) criança(s)  Ambas

**11. Quando brinca com a(s) criança(s) é com finalidade:**

Pedagógica  Prazerosa  Ambas

### III. Questões de Estudo de Caso:

1. No geral, como caracteriza o momento de jogo/brincadeira livre do(a) seu(sua) filho(a)?

Nada Satisfatório	
Pouco Satisfatório	
Satisfatório	
Muito Satisfatório	

2. O(A) seu(sua) filho(a) brinca de forma independente?

Sim  Por vezes  Não

3. Com quem brinca o(a) seu(sua) filho(a) em casa? (Pode seleccionar mais do que uma hipótese)

Sozinho	
Com a mãe	
Com o pai	
Com os irmãos	
Outros	

3.1. Se indicou “outros” especifique com quem: \_\_\_\_\_

4. O(A) seu(sua) filho(a) costuma brincar com as outras crianças por iniciativa própria?

Sim  Por vezes  Não

5. O(A) seu(sua) filho(a) procura orientação e/ou atenção do adulto?

Sim  Por vezes  Não

6. **Quais as brincadeiras que o(a) seu(sua) filho(a) mais realiza em casa, sozinho:** (assinale **3 opções** com um X).

Jogos de encaixe e/ou puzzles	
Jogos de faz de conta (Jogo Simbólico)	
Explorar livros	
Modelagem (Plasticina e/ou massas)	
Desenhos e/ou pinturas	
Brincar com carros	
Seriações (Organizar os materiais por critérios)	
Jogos em formato tecnológico (ex.: <i>tablet, computador, telemóvel, entre outros</i> )	

Muito obrigada pela sua colaboração.

---

(A estagiária)

Lisboa, 07 de janeiro de 2019

## **Anexo C. Inquérito por Questionário – Equipa Educativa**

ANO LETIVO 2018/2019

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA II

### Inquérito por Questionário – Equipa Educativa

O presente inquérito por questionário surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa e tem como principal objetivo conhecer e compreender qual a opinião do(a) entrevistado(a) sobre a *Atividade lúdica da criança - O brincar em crianças com desenvolvimento atípico*. Pretende-se, assim, recolher informações sobre o que a equipa educativa pensa sobre o tema, relativamente a duas crianças em específico com as quais trabalham.

Peço assim a sua colaboração para o preenchimento deste inquérito por questionário, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos dados, que serão exclusivamente utilizados para fins académicos.

Assinale, com um **X**, as respostas adequadas ao seu caso. (Selecione apenas uma opção, exceto nas questões que lhe é pedido e/ou permitido selecionar mais do que uma)

#### I. Caracterização do Sujeito:

1. Género: Feminino  Masculino

#### 2. Idade

20 -30 anos	31- 40 anos	41-50 anos	51 - 60 anos	+ 60 anos

## II. Questões Gerais:

1. Acha que as crianças com desenvolvimento atípico devem ter tempo para brincar?

Sim  Não

2. Considera que o brincar é importante para o desenvolvimento infantil?

Sim  Não  Não sei  Às vezes

3. Considera a brincadeira como uma forma de aprendizagem?

Sim  Não  Não sei  Às vezes

4. Defende mais a brincadeira:

Livre  Estruturada

5. Proporciona tempos para brincar?

Sim  Não

6. Considera que o adulto deve participar nas brincadeiras das crianças?

Sim  Não  Quando Solicitado

7. Costuma brincar com as crianças?

Sim  Não

8. Quando brinca com a(s) criança(s) é por:

Iniciativa Própria  Convite da(s) criança(s)  Ambas

9. Quando brinca com a(s) criança(s) é com finalidade:

Pedagógica  Prazerosa  Ambas

### III. Questões de Estudo de Caso:

1. No geral, no grupo de crianças em apreço, como caracteriza o momento de jogo/brincadeira livre?

Nada Satisfatório	
Pouco Satisfatório	
Satisfatório	
Muito Satisfatório	

2. As crianças com desenvolvimento atípico gostam de brincar?

	Alice	Martim
Sim		
Por vezes		
Não		

3. As crianças com desenvolvimento atípico brincam de forma independente?

	Alice	Martim
Sim		
Por vezes		
Não		

4. As crianças com desenvolvimento atípico costumam brincar com as outras crianças por iniciativa própria?

	Alice	Martim
Sim		
Por vezes		
Não		

5. **As crianças com desenvolvimento atípico procuram orientação e/ou atenção do adulto?**

	<b>Alice</b>	<b>Martim</b>
Sim		
Por vezes		
Não		

6. **As crianças com desenvolvimento atípico escolhem as áreas de sala de acordo com a sua preferência?**

	<b>Alice</b>	<b>Martim</b>
Sim		
Por vezes		
Não		

7. **Os colegas incluem as crianças com desenvolvimento atípico nas suas brincadeiras?**

	<b>Alice</b>	<b>Martim</b>
Sim		
Por vezes		
Não		

8. **Os colegas reagem bem às intervenções das crianças com desenvolvimento atípico nestes momentos?**

	<b>Alice</b>	<b>Martim</b>
Sim		
Por vezes		
Não		

**9. As crianças com desenvolvimento atípico cumprem as regras estabelecidas para cada uma das áreas?**

	<b>Alice</b>	<b>Martim</b>
Sim		
Por vezes		
Não		

**10. As crianças com desenvolvimento atípico apresentam competências sociais de partilha?**

	<b>Alice</b>	<b>Martim</b>
Sim		
Por vezes		
Não		

**11. As crianças com desenvolvimento atípico reagem bem quando o jogo/brincadeira livre termina?**

	<b>Alice</b>	<b>Martim</b>
Sim		
Por vezes		
Não		

**12. As crianças com desenvolvimento atípico permanecem algum tempo a brincar com o mesmo material?**

	<b>Alice</b>	<b>Martim</b>
Sim		
Por vezes		
Não		

**13. Quais as áreas mais utilizados pelas crianças com desenvolvimento atípico? (Deve seleccionar 3 opções)**

	<b>Alice</b>	<b>Martim</b>
Área da Biblioteca		
Área dos Jogos de mesa (encaixe e/ou puzzles)		
Área do Faz de Conta (Jogo Simbólico)		
Área da Escrita e dos Desenhos		
Área da Modelagem (Plasticina e/ou massas)		
Área dos Jogos de Chão (Legos)		
Área da Garagem (Carros)		
Área da Pintura		

**14. As crianças com desenvolvimento atípico preferem brincar em qual dos espaços?**

	<b>Alice</b>	<b>Martim</b>
Sala de Atividades		
Espaço Exterior		
Ambos		

**15. O estabelecimento educativo dispõe de material adequado às necessidades das crianças com desenvolvimento atípico?**

	<b>Alice</b>	<b>Martim</b>
Sim		
Não		
Não Aplicável		

**16. Que estratégias adota aquando observa a exclusão das crianças com desenvolvimento típico para com as crianças com desenvolvimento atípico nas brincadeiras?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Muito obrigada pela sua colaboração.

---

(A estagiária)

Lisboa, 07 de janeiro de 2019

## **Anexo D. Guião de Entrevista – Educadora Cooperante**

## GUIÃO DE ENTREVISTA

### Destinatário: Educadora Cooperante

#### Objetivo:

A entrevista que se segue surge no âmbito da Unidade Curricular da Prática Profissional Supervisionada – Jardim de Infância, em contexto profissional (estágio).

Tenho como objetivo caracterizar tema de investigação de forma rigorosa e com informações relevantes para o Relatório da Prática Profissional Supervisionada – Jardim de Infância, mais especificamente sobre *A Atividade lúdica da criança - O brincar em crianças com desenvolvimento atípico*.

Blocos	Objetivos Específicos	Formulário de Questões	Observações
<b>A. Legitimação da entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimar a entrevista;</li> <li>- Motivar o entrevistado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS Ii;</li> <li>- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido;</li> <li>- Pedir autorização para gravar áudio;</li> <li>- Informar devolução das transcrições.</li> </ul>	
<b>B. Definição do perfil do/a entrevistado/a</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o percurso profissional do/a educador/a</li> </ul>	<p><b>B1.</b> Qual a sua formação nesta área profissional?</p> <p><b>B2.</b> Onde e quando terminou o seu curso?</p> <p><b>B3.</b> Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?</p>	

		<p><b>B4.</b> Quando terminou o curso quais as principais dificuldades sentidas?</p> <p><b>B5.</b> Há quanto tempo está nesta instituição?</p> <p><b>B6.</b> Já trabalhou no JI? Como influenciou a sua prática pedagógica com as crianças de creche e vice-versa?</p> <p><b>B7.</b> Fale-me um pouco sobre o seu percurso profissional.</p> <p><b>B8.</b> Fale-me do seu percurso nesta organização.</p> <p><b>B9.</b> Ocupa, ou ocupou, algum cargo nesta organização?</p> <p><b>B10.</b> Frequentou alguns cursos/ações de formação?</p>	
<b>C. Trabalho em equipa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relações e interações entre atores;</li> <li>- Conhecer o conceito de equipa;</li> <li>- Compreender como é realizado o trabalho em equipa.</li> </ul>	<p><b>C1.</b> Como são as relações e interações entre agentes educativos?</p> <p><b>C2.</b> Na sua opinião, como caracteriza a equipa que trabalha no estabelecimento educativo?</p> <p><b>C3.</b> Pode falar sobre o que pensa do trabalho em equipa na educação de infância?</p> <p><b>C4.</b> Existe articulação entre salas? De que tipo? Em que âmbitos?</p> <p><b>C5.</b> As educadoras da organização socioeducativa trabalham em cooperação?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existe trabalho colaborativo? Como é a comunicação? Processos e dificuldades?</li> <li>- O trabalho em equipa é uma mais valia? Para quê? Para quem?</li> </ul>
<b>D. Grupo de crianças</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar as crianças enquanto grupo;</li> <li>- Conhecer as principais preocupações por parte da educadora em relação ao grupo;</li> <li>- Conhecer o funcionamento do grupo.</li> </ul>	<p><b>D1.</b> Há quanto tempo está com este grupo?</p> <p><b>D2.</b> Como caracteriza, em termos gerais, o nível de desenvolvimento e aprendizagem das crianças?</p> <p><b>D3.</b> Quais são as suas principais preocupações relativamente ao grupo?</p> <p><b>D4.</b> Quais os maiores interesses destas crianças?</p> <p><b>D5.</b> O contexto socioeconómico e familiar destas crianças tem, de algum modo, consequências sobre o seu comportamento e desenvolvimento? (as crianças chegam a horas ao jardim de infância? Estão bem nutridos? Têm higiene? Têm conforto familiar afetivo e material?)</p>	

		<b>D6. Quais são as rotinas diárias?</b>	
<b>E. Relação com as Famílias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a participação das famílias das crianças no jardim de infância;</li> <li>- Conhecer as estratégias utilizadas pelo educador de modo a promover o contacto com as famílias e entre famílias.</li> </ul>	<p><b>E1.</b> Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização? Que mecanismos e estratégias existem na organização? As suas?</p> <p><b>E2.</b> Quantas reuniões são realizadas com as famílias? Com que objetivo? Quem participa? As famílias podem solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões relativas à vida das crianças no jardim de infância?</p> <p><b>E3.</b> Potencialidades e dificuldades que tem nesta dimensão?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o tipo de participação.</li> <li>- Compreender se as famílias têm possibilidade (tempo, espaços e mecanismos) para participarem na vida educativa das crianças.</li> <li>- Compreender quais os meios de comunicação que a instituição tem com as famílias?</li> </ul>
<b>F. Relação com a Comunidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a participação da comunidade no estabelecimento educativo;</li> <li>- Conhecer as estratégias utilizadas pelo educador de modo a promover o contacto com a comunidade.</li> </ul>	<p><b>F1.</b> Existe alguma relação com a comunidade?</p> <p><b>F2.</b> De que forma pensa que a comunidade enquanto agente educativo contribui para o processo de desenvolvimento da criança?</p>	
<b>G. Conceção e lugar da(s) criança(s) no jardim de infância</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar concepções de criança e infância</li> <li>- Compreender e situar o(s) lugar(es) das crianças no jardim de infância</li> </ul>	<p><b>G1.</b> Como define criança? E criança no jardim de infância?</p> <p><b>G2.</b> Que lugar ocupa a criança no jardim de infância, na sua opinião?</p> <p><b>G3.</b> Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?</p>	
<b>H. Abordagem Pedagógica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela educadora.</li> <li>- Identificar o modelo</li> </ul>	<p><b>H1.</b> Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?</p> <p><b>H2.</b> Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual? Como o implementa?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber se a escolha do modelo pedagógico é da responsabilidade da educadora ou se é uma decisão institucional ou individual.</li> <li>- Identificar se o modelo pedagógico é</li> </ul>

	pedagógico implementado pela educadora.		implementado de forma integral ou se é implementado parcialmente. - Perceber qual a formação da educadora no modelo pedagógico que adota.
<b>I. Organização do ambiente educativo</b>	- Conhecer a organização do ambiente educativo. - Compreender como o profissional de educação gere o ambiente educativo.	<b>I1.</b> Como organiza o ambiente educativo para que seja profícuo para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças? <b>I2.</b> Quais são as suas prioridades relativamente à organização do tempo educativo? Como as define? <b>I3.</b> Como se organiza o grupo nos diferentes momentos da rotina? Porquê?	- Perguntar se é o estabelecimento (organização) que gere a organização do tempo, espaço e materiais. - Perceber se as crianças participam na organização do espaço e dos materiais. - Perguntar se as famílias participam nas decisões sobre a organização do ambiente educativo (espaços, materiais, rotinas).
<b>J. Observação, Planificação / Documentação / Avaliação</b>	- Conhecer os procedimentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo. - Compreender como é elaborada a planificação educacional.	<b>J1.</b> Como planifica o seu trabalho durante o ano letivo (através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc.)? <b>J2.</b> Pode falar-me sobre os critérios que usa para selecionar os conteúdos para as suas planificações? <b>J3.</b> Como é feita a avaliação das crianças e a avaliação do ambiente educativo?	- Perguntar se é o estabelecimento (organização) que determina os procedimentos e instrumentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo, assim como da planificação educacional. - Perceber se são usados instrumentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo. - Perceber se a planificação é sustentada na observação e avaliação das crianças.
<b>K. A importância do brincar no desenvolvimento integral da criança</b>	- Conhecer a opinião do/a educador/a sobre a importância do brincar para as crianças.	<b>K1.</b> Para si, o que significa brincar? <b>K2.</b> Para si, qual a importância do brincar no dia a dia das crianças? <b>K3.</b> Acha que as crianças devem ter tempo para brincar? Porquê? <b>K4.</b> 4. Considera que o brincar é importante para o desenvolvimento infantil? Porquê? De que forma? <b>K5.</b> Considera a brincadeira uma forma de aprendizagem? Em que sentido(s)?	

		<b>K6.</b> Proporciona tempos para o brincar? Quais? Como?	
<b>L. Participação do adulto na brincadeira(s) da(s) criança(s)</b>	<p>- Conhecer a opinião do/a educador/a sobre a participação do adulto na brincadeira(s) da(s) criança(s);</p> <p>- Apurar sobre o tipo de brincadeira que o/a educador/a realiza com a(s) criança(s): regularidade, iniciativa da interação, finalidade(s), participantes.</p>	<p><b>L1.</b> Para si, em que consiste brincar com as crianças? Identifica-se com este conceito? Porquê?</p> <p><b>L2.</b> Considera que o adulto deve participar nas brincadeiras das crianças?</p> <p><b>L3.</b> Costuma brincar com as crianças? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p> <p><b>L4.</b> Quando brinca com a(s) criança(s) é por: Iniciativa Própria <input type="checkbox"/> Convite da(s) criança(s) <input type="checkbox"/> Ambas <input type="checkbox"/></p> <p><b>L5.</b> Quando brinca com a(s) criança(s) é com finalidade: Pedagógica <input type="checkbox"/> Prazerosa <input type="checkbox"/> Ambas <input type="checkbox"/></p> <p><b>L6.</b> Em que tipo de brincadeiras prefere participar? Porquê?</p> <p><b>L7.</b> Pensa que as crianças gostam de brincar consigo e/ou com os outros adultos? Porquê?</p> <p><b>L8.</b> Para si, quais são as vantagens /desvantagens de brincar com a(s) criança(s).</p>	- Dar exemplos de episódios ilustrativos.
<b>M. Crianças com desenvolvimento atípico</b>	<p>- Apurar as características de cada um dos casos de desenvolvimento atípico</p> <p>- Conhecer a opinião do/a entrevistado/a sobre a inclusão de crianças com desenvolvimento atípico na educação regular.</p>	<p><b>M1.</b> Como caracteriza o desenvolvimento atípico de cada uma das crianças em estudo (A e MM)? Em que medida estas características influenciam a rotina diária do grupo de crianças?</p> <p><b>M2.</b> Quais as limitações de cada uma das crianças?</p> <p><b>M3.</b> Qual a sua opinião sobre a inclusão de crianças com desenvolvimento atípico na educação regular? Porquê?</p>	
<b>N. O brincar das crianças com desenvolvimento</b>	- Conhecer a opinião do/a educador/a sobre as brincadeiras das crianças com	<p><b>N1.</b> Considera que ambas as crianças gostam de brincar?</p> <p><b>N2.</b> Onde habitualmente costumam brincar na sala de atividades e no recreio?</p>	

<p><b>atípico</b></p>	<p>desenvolvimento atípico</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Averiguar o tempo de permanência na atividade das crianças com desenvolvimento atípico</li> <li>- Conhecer a percepção do/a educador/a acerca das semelhanças e diferenças existentes no brincar das crianças com desenvolvimento atípico.</li> <li>- Identificar os brinquedos usados pelas crianças com desenvolvimento atípico.</li> </ul>	<p><b>N3.</b> Com quem costumam brincar?</p> <p><b>N4.</b> Quanto tempo costumam permanecer na mesma brincadeira?</p> <p><b>N5.</b> Na sua opinião, quais as semelhanças e as diferenças existentes entre as brincadeiras de ambos?</p> <p><b>N6.</b> Quais os brinquedos mais utilizados por estas duas crianças durante a sua brincadeira?</p> <p><b>N7.</b> Como reagem as crianças com desenvolvimento típico à presença e participação das crianças com desenvolvimento atípico?</p>	
<p><b>O. Relação Família / Estabelecimento Educativo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o processo de envolvimento e comunicação existente entre as famílias com o estabelecimento educativo.</li> </ul>	<p><b>O1.</b> Como se processa a comunicação entre a família de ambas as crianças e o estabelecimento educativo?</p> <p><b>O2.</b> Que tipos de estratégias de comunicação com a família destas crianças são utilizados? Como? Com que finalidade?</p> <p><b>O3.</b> As famílias de ambas as crianças são participativas? Envolvem-se nas atividades?</p> <p><b>O4.</b> Considera que as famílias valorizam o trabalho realizado diariamente com cada uma das crianças em questão? E as progressões existentes no desenvolvimento destas?</p>	
<p><b>P. Conclusão da entrevista</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Finalizar a entrevista.</li> </ul>	<p><b>P1.</b> De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Termina a nossa entrevista, mas antes gostaria de lhe agradecer a sua disponibilidade e participação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar.</li> <li>- Agradecer a disponibilidade.</li> </ul>

**Anexo E. Tabela – A Atividade Lúdica da Criança com  
Desenvolvimento Atípico**



## **Anexo F. Assentimento Informado – Participação no Estudo (A e MM)**

A



**ANO LETIVO 2018/2019**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

**PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA II**

### **Assentimento Informado**

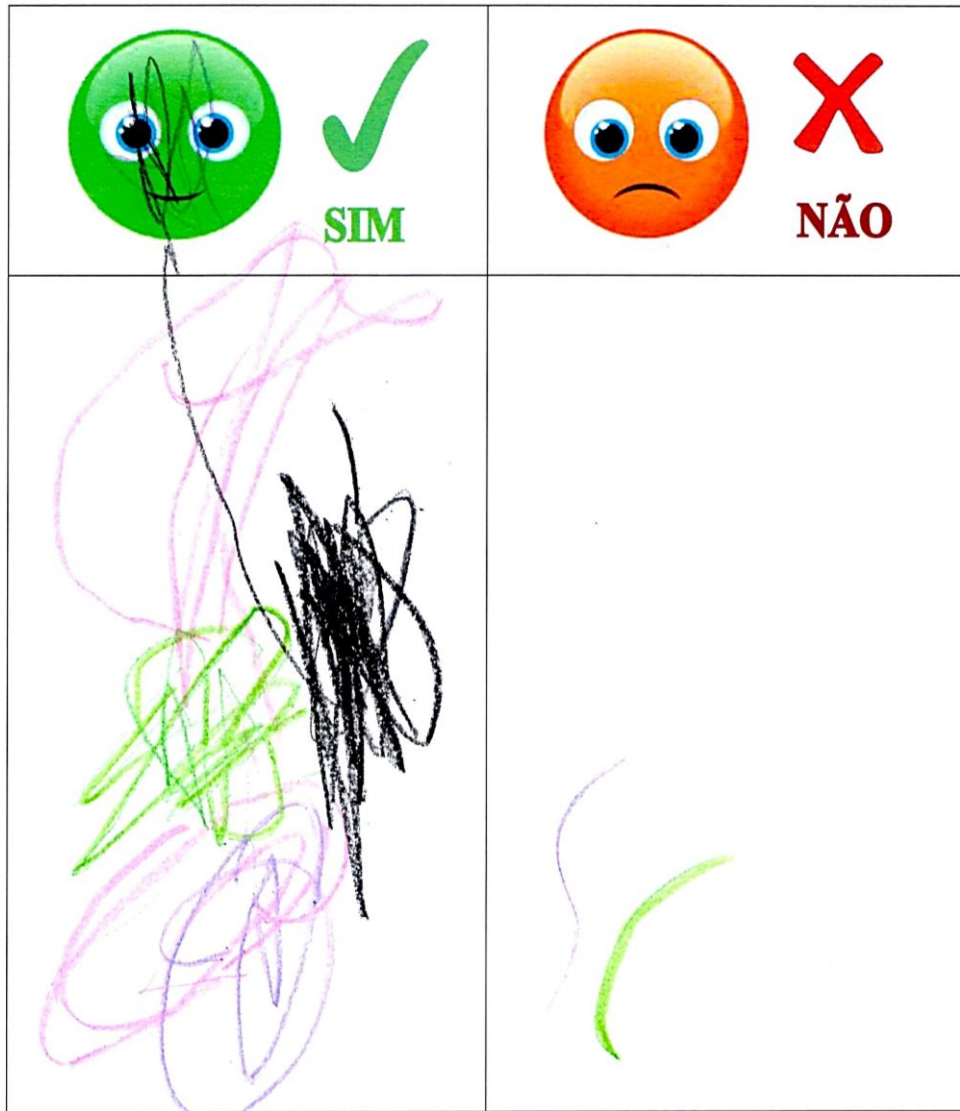
A,

Sou aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa e encontro-me a realizar o meu estágio profissionalizante (Prática Profissional Supervisionada) na tua sala de Jardim de Infância.

No decorrer desta prática, irei redigir um relatório final de estágio sobre um tema específico. Em conjunto com a educadora responsável, a educadora xxxxxxxxxxxx, escolhi realizar um trabalho sobre as tuas brincadeiras, ou seja, como é que tu brincas, com quem? Onde gostas mais de brincar? Entre outras coisas.

Por razões éticas, o teu rosto não será mostrado, sendo que todas as informações recolhidas e todos os registos serão apenas utilizados para fins académicos, isto é, serão apenas apresentados no meu trabalho final.

Desta forma, gostaria de pedir a tua autorização para poder realizar este trabalho contigo, observando-te a brincar e a tirar alguns registos (escritos e fotográficos).



Muito obrigada pela tua colaboração.

Catarina Calhoca

(A estagiária)

Lisboa, 07 de janeiro de 2019

MM



**ANO LETIVO 2018/2019**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

**PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA II**

**Assentimento Informado**

MM,

Sou aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa e encontro-me a realizar o meu estágio profissionalizante (Prática Profissional Supervisionada) na tua sala de Jardim de Infância.

No decorrer desta prática, irei redigir um relatório final de estágio sobre um tema específico. Em conjunto com a educadora responsável, a educadora xxxxxxxxxxxx, escolhi realizar um trabalho sobre as tuas brincadeiras, ou seja, como é que tu brincas, com quem? Onde gostas mais de brincar? Entre outras coisas.

Por razões éticas, o teu rosto não será mostrado, sendo que todas as informações recolhidas e todos os registos serão apenas utilizados para fins académicos, isto é, serão apenas apresentados no meu trabalho final.

Desta forma, gostaria de pedir a tua autorização para poder realizar este trabalho contigo, observando-te a brincar e a tirar alguns registos (escritos e fotográficos).

  <b>SIM</b>	  <b>NÃO</b>
	

Muito obrigada pela tua colaboração.

Catarina Calhoso

(A estagiária)

Lisboa, 07 de janeiro de 2019

## Anexo G. Consentimento Informado – Participação no Estudo (Famílias)



ANO LETIVO 2018/2019

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA II

### CONSENTIMENTO INFORMADO

Estimada Família do(a) \_\_\_\_\_,

Enquanto aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, no âmbito do mestrado em educação pré-escolar, a desenvolver a unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II no estabelecimento socioeducativo do(a) vosso(a) filho(a), é-me solicitada a elaboração de um Relatório Final de estágio sobre um tema em específico do grupo que acompanho enquanto estagiária, na sala de Jardim de Infância.

Em conjunto com a educadora responsável pelo/a vosso/a educando/a, a educadora xxxxxxxxxxxx, escolhi realizar um trabalho sobre as brincadeiras do/a vosso/a educando/a, ou seja, como é que ele/ela brinca, com quem? Onde gosta mais de brincar?.

De acordo com os princípios éticos para a investigação (respeitar a criança e a sua família na sua identidade), todas as informações recolhidas servem única e exclusivamente para fins académicos, sendo salvaguardadas todas as questões de privacidade e confidencialidade.

Por ter escolhido o(a) vosso(a) filho(a) para desenvolver este instrumento de trabalho, serve o presente, para solicitar a vossa autorização para a elaboração do mesmo.

Agradeço desde já a vossa atenção e disponibilidade,

Muito obrigada pela sua colaboração.

---

(A estagiária)

Lisboa, 07 de janeiro de 2019

---

Em suma, declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Autorizo

Não autorizo

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

Data: \_\_\_\_\_

## **Anexo G. Roteiro Ético**

10 Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Prática Profissional Supervisionada	Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI, 2011)
<p style="text-align: center;"><b><u>1. Objetivos do trabalho</u></b></p> <p>“a sua explicitação a todos os actores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (Tomás, 2011, p.160).</p>	<p>O tema da investigação bem como os objetivos da mesma foram desde início apresentados e conversados informalmente com a equipa educativa de sala, que concordou com o tema, bem como, manifestou interesse pelo mesmo. No que concerne às famílias, foi realizado um documento por escrito, sobre o consentimento para a captação de imagem e vídeo (cf. Anexo A, p.381), no entanto este não foi entregue às mesmas, pois a diretora do estabelecimento educativo deu-me autorização para tal. Mesmo assim, fiz questão de informar os pais sobre a minha presença, bem como o intuito da mesma. No que diz respeito às crianças, falei com as mesmas, de uma forma simples e sintética, de modo a explicitar a minha presença, o meu tema de investigação, assim como a sua importância e objetivos.</p> <p>No âmbito do início da PPS II, a minha apresentação foi primeiramente realizada com a equipa pedagógica, numa</p>	<p><u>Com as crianças:</u></p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2).</p> <p><u>Com as famílias:</u></p> <p>“Garantir a troca de informação entre a instituição e a família” (p.2).</p> <p><u>Com a equipa de trabalho:</u></p> <p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2).</p>

	<p>reunião de apresentação. A apresentação às famílias, foi feita pela educadora, no momento em que os pais entregavam as crianças de manhã ou quando as vinham buscar ao final da tarde. Além disso, coloquei à porta da sala uma apresentação por escrito com uma fotografia, para que as restantes famílias do estabelecimento educativo pudessem estar também informados, com a minha presença nas instalações. A apresentação às crianças foi feita primeiramente pela educadora, e posteriormente por mim, em que, conversei com as crianças explicitando o motivo da minha presença durante os próximos meses.</p>	
<p><b><u>2. Custos e benefícios</u></b>  “Os objetivos da investigação deverão ter em conta os possíveis benefícios para as crianças”, bem como, os “possíveis danos os custos que poderão eventualmente resultar de tal processo” (Tomas, 2011, p. 160)</p>	<p>Durante o decorrer do estudo, considero que esta investigação trouxe benefícios para o grupo, no sentido em que possibilitei a experimentação de novas atividades/brincadeiras que contribuíram para a exploração de brincadeiras diversificadas que contassem com a participação do adulto e que fossem ao encontro dos interesses e necessidades manifestados pelo grupo de crianças. Para além disso, foi também minha preocupação</p>	<p><u>Com as crianças:</u>  “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1).</p>

	<p>que a investigação não trouxesse custos para o grupo, tentando não perturbar o bom funcionamento das rotinas da sala, em prol deste, indo ao encontro do princípio custos e benefícios.</p>	<p><u>Com a equipa educativa:</u>  “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2).</p>
<p><b><u>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</u></b>  “Estas questões deverão ser sujeitas a negociação, considerando sempre a posição dos autores quando são retiradas citações de entrevistas e se pretende torna-las públicas” (Tomás, 2011, p.161)</p>	<p>A confidencialidade foi cumprida desde o início da PPS II, bem como em toda a parte escrita da investigação. Todos os registos diários, reflexões semanais ou outros registos elaborados tiveram em conta o anonimato das crianças, bem como da equipa pedagógica e do estabelecimento educativo, uma vez que, quando são referidos nomes, estes têm somente as iniciais da pessoa em questão. Na realização dos inquéritos por questionário efetuados a duas das famílias e à equipa de sala (interna e externa), garanti-lhes o anonimato e a confidencialidade dos dados, uma vez que iriam ser apenas utilizados para fins académicos, bem como na entrevista realizadas à educadora cooperante. Na elaboração da contextualização da PPS II, nunca foi identificado o estabelecimento nem a zona, como tal, ficou também no anonimato. Tal como referido anteriormente, para a captação de fotografias e de</p>	<p><u>Com as crianças:</u>  “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p.2)</p> <p><u>Com as famílias:</u>  “Manter o sigilo relativamente às informações sobre as famílias, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança” (p.2)</p>

	<p>vídeo foi pedido por escrito a autorização às famílias, para o efeito, apesar de não os ter aplicado, apenas conversado com os mesmos No que diz respeito aos vídeos, estes foram somente para meu usufruto de análise, já as fotografias, utilizadas na investigação, foram sempre desfocadas as caras das crianças ou de outra pessoa pertencente ao estabelecimento educativo, respeitando deste modo a confidencialidade e privacidade de cada interveniente da investigação.</p>	
<p><b><u>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</u></b>  “É necessário discutir e justificar os processos de selecção, inclusão e exclusão das crianças na investigação”  (Tomás, 2011, p. 162)</p>	<p>Devido à questão do estudo, apenas foram consideradas e analisadas as crianças com desenvolvimento atípico.</p> <p>Relativamente à criança escolhida para a realização do portefólio de desenvolvimento e aprendizagem, a mesma foi escolhida em consenso com a educadora cooperante, tendo em conta as características desenvolvimentais da mesma e a facilidade de comunicação com a sua família.</p> <p>Contudo, tive sempre em consideração as restantes crianças, para que estas não se sentissem diferenciadas ou lesadas.</p>	<p><u>Com as crianças:</u>  “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento . . .  (p.1)</p> <p><u>Com as famílias:</u>  “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa”  (p.2)</p>

<p style="text-align: center;"><b><u>5. Fundamentos</u></b></p> <p>“A investigação tem de ter em conta o papel das crianças e dos adultos significativos que as rodeiam, na análise e revisão dos métodos e objetivos da mesma investigação” (Tomás, 2011, p.162)</p>	<p>No que concerne aos fundamentos, aquando a planificação das atividades, fui sempre explicitando à educadora as minhas intenções e propostas educativas e de investigação, de forma a ir ao encontro da prática desta e, ao respeito pela mesma, assim como aos interesses e necessidades manifestados pelo grupo de crianças, de modo a “trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e uma prática examinada” (APEI, 2011, p.2).</p>	<p>Com as crianças:  “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1)</p> <p><u>Com a equipa educativa:</u>  “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2)</p>
<p style="text-align: center;"><b><u>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</u></b></p> <p>“As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação, dos métodos . . . processos que foram realizados durante todo o estudo“ (Tomás, 2011, p.163)</p>	<p>Sendo um estudo de caso, baseado em observações, notas de campo e algum referencial teórico, captação de imagem e vídeo e, posterior análise, não foram planificadas atividades para o tema de investigação em apreço. No entanto, é de salientar, que para além dos objetivos, informei sempre a educadora cooperante sobre a minha ação, durante conversas informais que eram regulares, procurando assim “uma atitude que tenha em conta valores claramente assumidos e uma conduta que</p>	<p><u>Com as crianças:</u>  “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (p.1)</p>

	reúna atenção, respeito e confiança nos outros” (APEI, 2011, p.2).	
<p><b><u>7. Consentimento informado</u></b></p>	<p>No que diz respeito ao consentimento informado, e tal como referido anteriormente, foram elaborados dois documentos para oficializar o consentimento dos encarregados de educação. No caso da captação das imagens e vídeo, foi elaborado um documento para todas as famílias e, no que concerne ao portfólio, foi elaborado um documento em que está explicitado o objetivo do consentimento e do portfólio para uma criança e família em específico. Relativamente às crianças, devido à idade, é considerado um assentimento uma vez que é avaliado com base em ações. Desta forma, antes de iniciar este processo, conversei com as crianças em questão (duas referentes ao tema de investigação e outra relativa ao portefólio individual), expliquei os objetivos e questionei-as sobre querer realizar o presente trabalho, o que ficou registado num assentimento informado. Após falar com estas e ter os seus assentimentos, falei com os respetivos encarregados de educação, de forma a pedir autorização</p>	<p><u>Com as crianças:</u>  “Respeitar cada criança, . . . promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança”  (p.1)</p>

	<p>por parte destes para a realização de ambos os trabalhos.</p> <p>No entanto, é de salientar que sempre que tirava alguma fotografia ao grupo de crianças fazia questão de lhes mostrar e, caso alguma me solicitasse que apagasse alguma fotografia, assim o fazia, uma vez que não é de todo ético utilizar algo sem o consentimento da pessoa em questão.</p>	
<b><u>8. Uso e relato das conclusões</u></b>	Sendo este um estudo de caso, considero que estes princípios não se enquadram na minha investigação.	
<b><u>9. Possível impacto nas crianças</u></b>		
<b><u>10. Informação às crianças e adultos envolvidos</u></b> <p>“Todo o processo de investigação deve ser transparente” (p.167)</p>	A conclusão da investigação não ocorreu durante a minha PPS, no entanto, considero pertinente e ético entregar a posterior investigação à educadora cooperante, bem como ao estabelecimento educativo.	<u>Com a equipa educativa:</u> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)</p>

## Anexo I. Respostas e Análise dos Dados Obtidos nos Inquéritos por Questionário (Famílias)

### I. Caracterização do Sujeito:

#### 1. Género

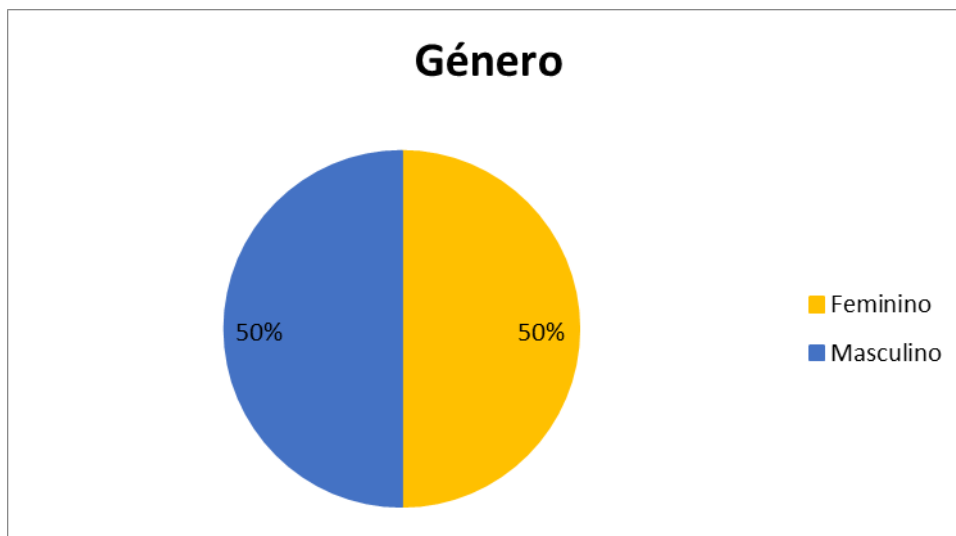


Figura 11. Género dos Inquiridos. Fonte: Própria

#### 2. Idade

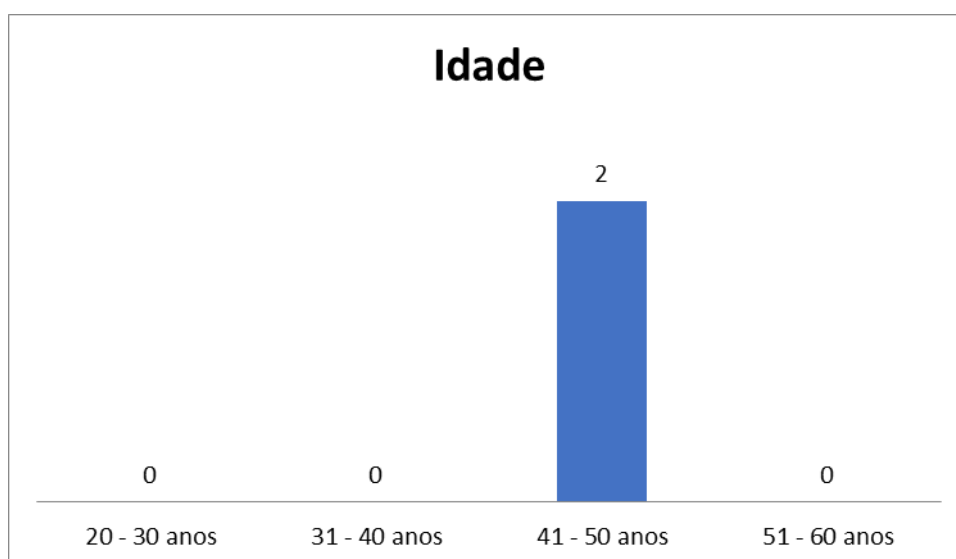


Figura 12. Idade dos Inquiridos. Fonte: Própria

### 3. Número de Filhos

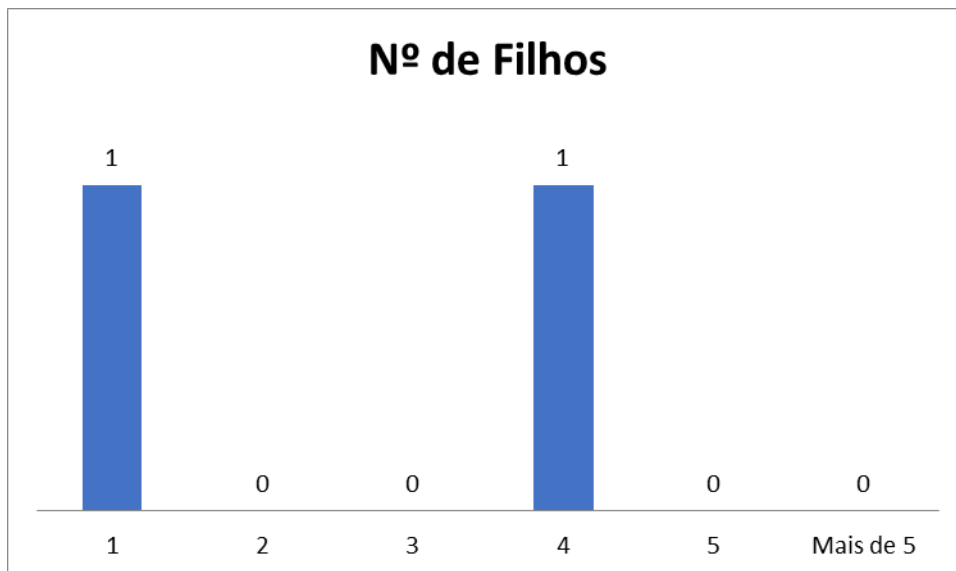


Figura 13. Nº de Filhos dos Inquiridos. Fonte: Própria

## II. Questões Gerais:

### 1. Costuma brincar com o(a) seu(sua) filho(a)?



Figura 14. Costuma brincar com(s) seus(sua) filho(a)?. Fonte: Própria

**1.1. Se respondeu “Sim” à questão anterior, com que regularidade brinca com o(a) seu(sua) filho(a)?**

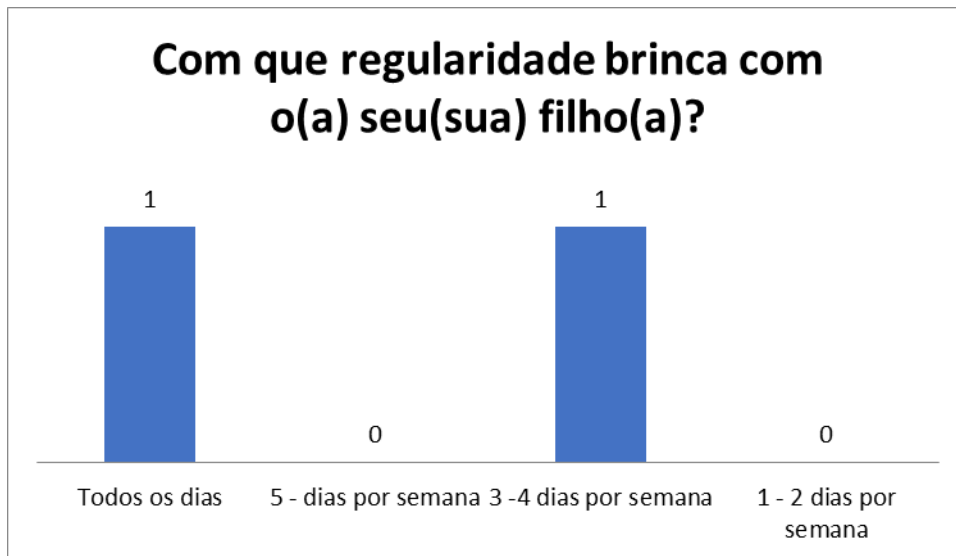


Figura 15. Com que regularidade brinca com o(a) seus(sua) filho(a)??. Fonte: Própria

**2. Que brincadeiras realiza com o(a) seu(a) filho(a)?**

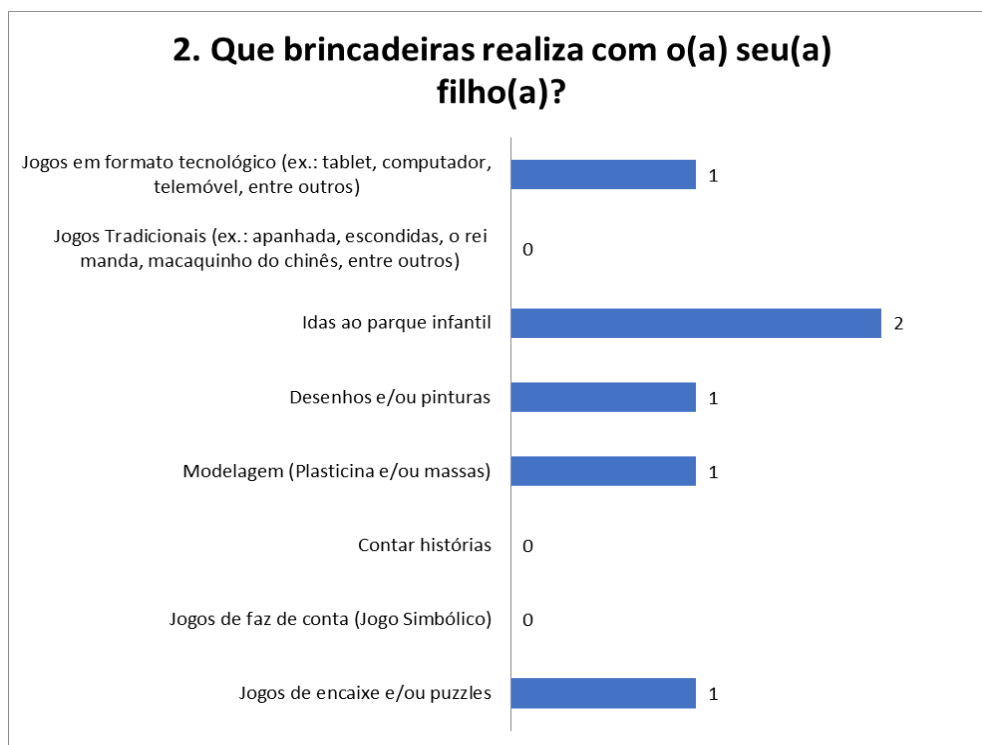


Figura 16. Que brincadeiras realiza com o(a) seus(sua) filho(a)??. Fonte: Própria

**3. Considera que o adulto deve participar nas brincadeiras das crianças?**



Figura 17. Considera que o adulto deve participar nas brincadeiras das crianças?. Fonte: Própria

**4. Acha que as crianças com desenvolvimento atípico devem ter tempo para brincar?**

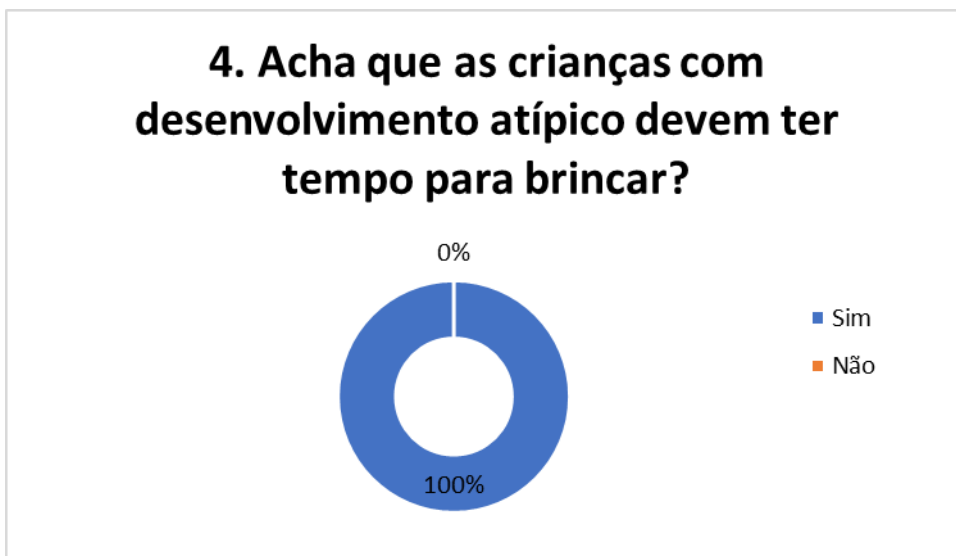


Figura 18. Acha que as crianças com desenvolvimento atípico devem ter tempo para brincar?. Fonte: Própria

**5. Considera que o brincar é importante para o desenvolvimento infantil?**

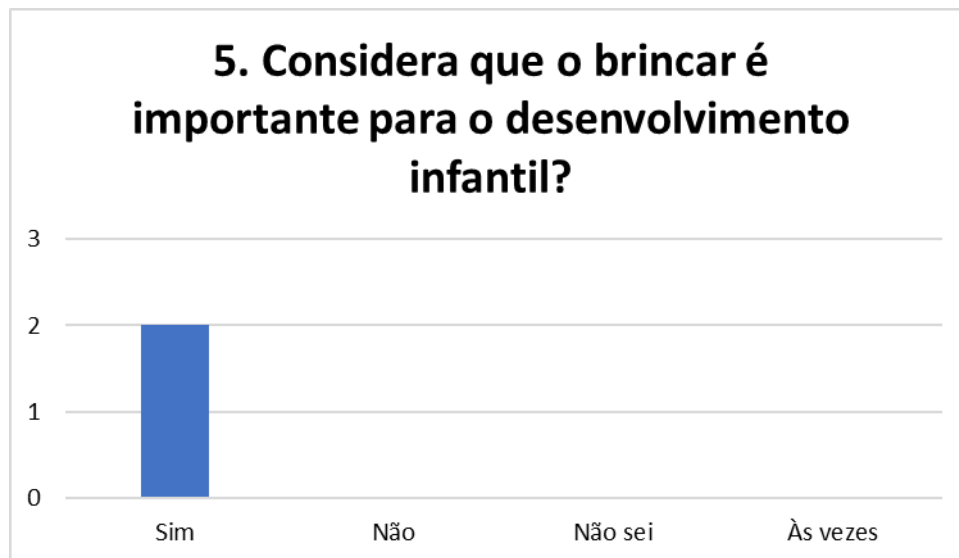


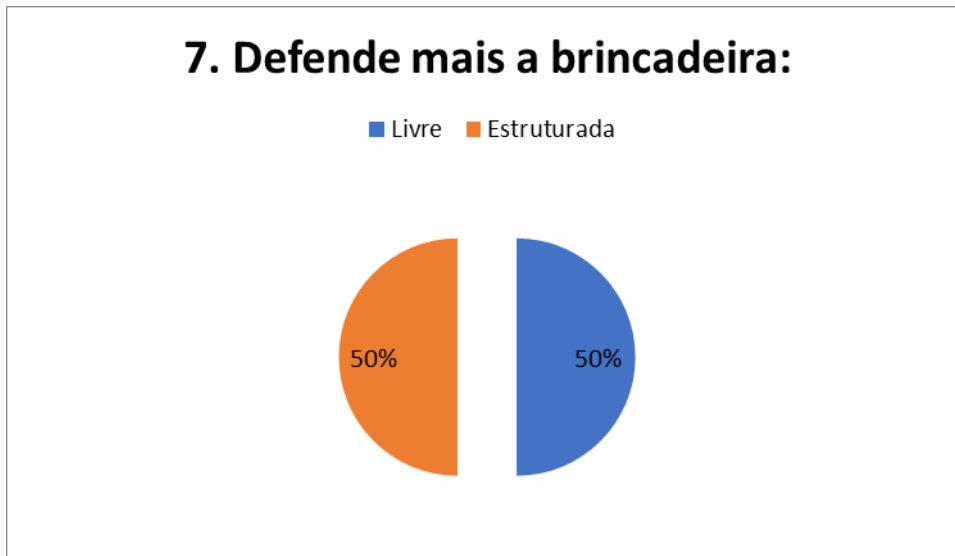
Figura I9. Considera que o brincar é importante para o desenvolvimento infantil?. Fonte: Própria

**6. Considera a brincadeira como uma forma de aprendizagem?**



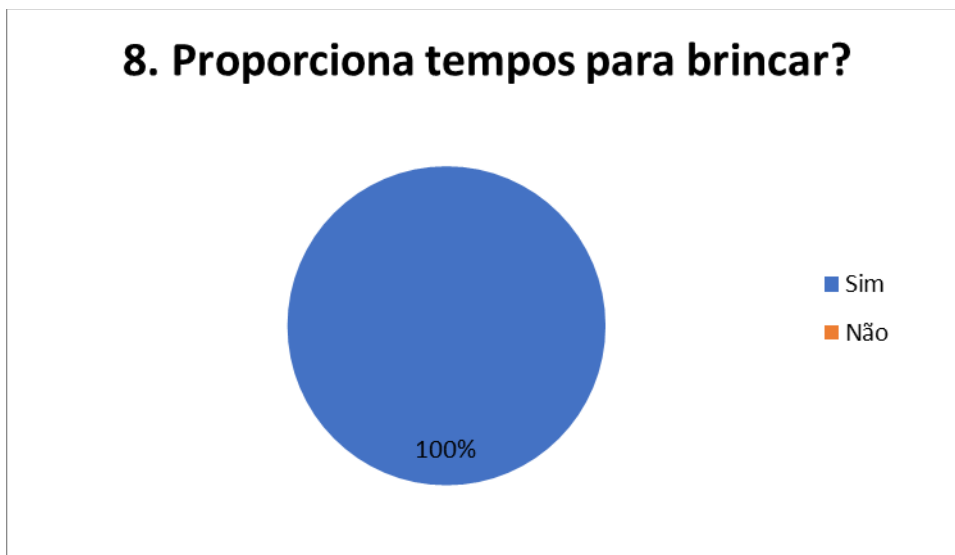
Figura I10. Considera a brincadeira como uma forma de aprendizagem?. Fonte: Própria

**7. Defende mais a brincadeira:**



*Figura 111.* Defende mais a brincadeira. Fonte: Própria

**8. Proporciona tempos para brincar?**



*Figura 112.* Proporciona tempos para brincar?. Fonte: Própria

**9. Considera que o adulto deve participar nas brincadeiras das crianças?**

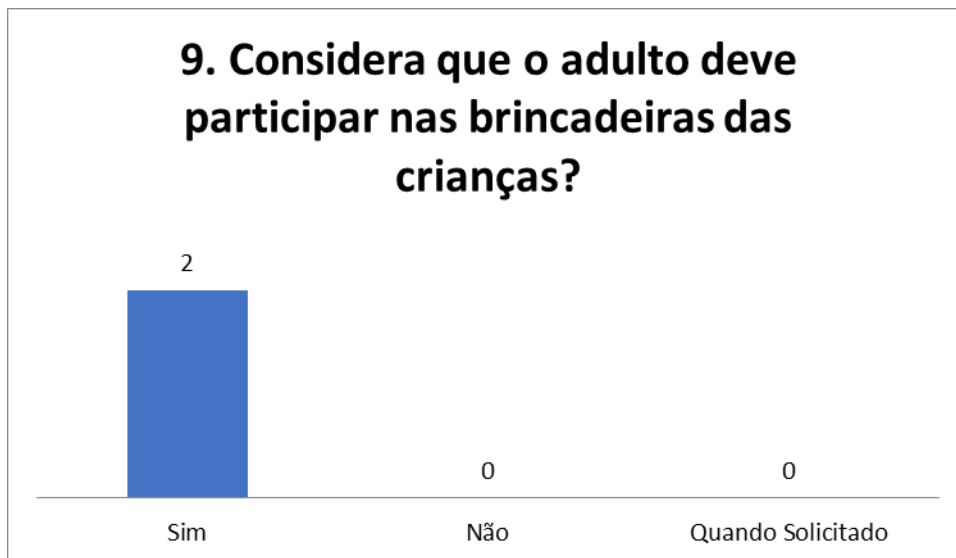


Figura 113. Considera que o adulto deve participar nas brincadeiras das crianças?. Fonte: Própria

**10. Quando brinca com a(s) criança(s) é por:**

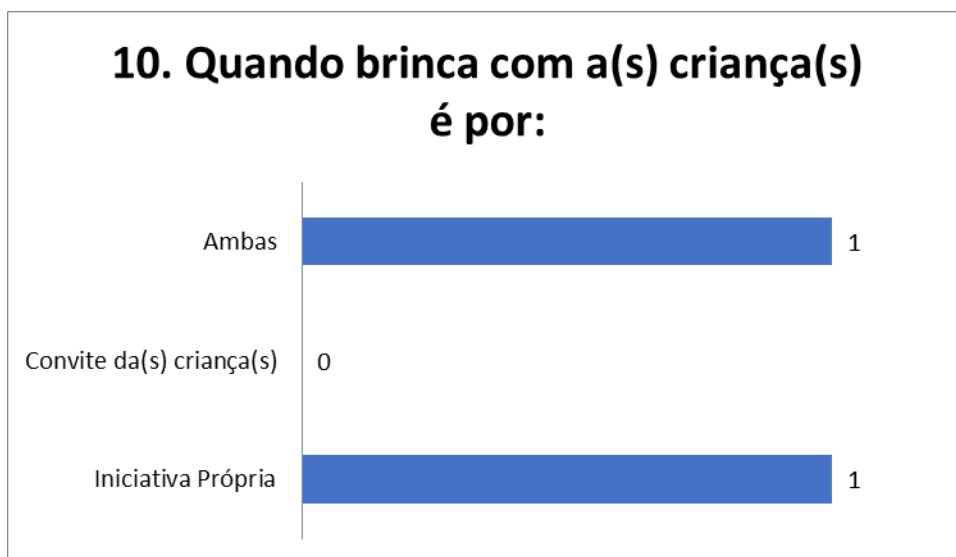


Figura 114. Quando brinca com a(s) criança(s) é por. Fonte: Própria

**11. Quando brinca com a(s) criança(s) é com finalidade:**

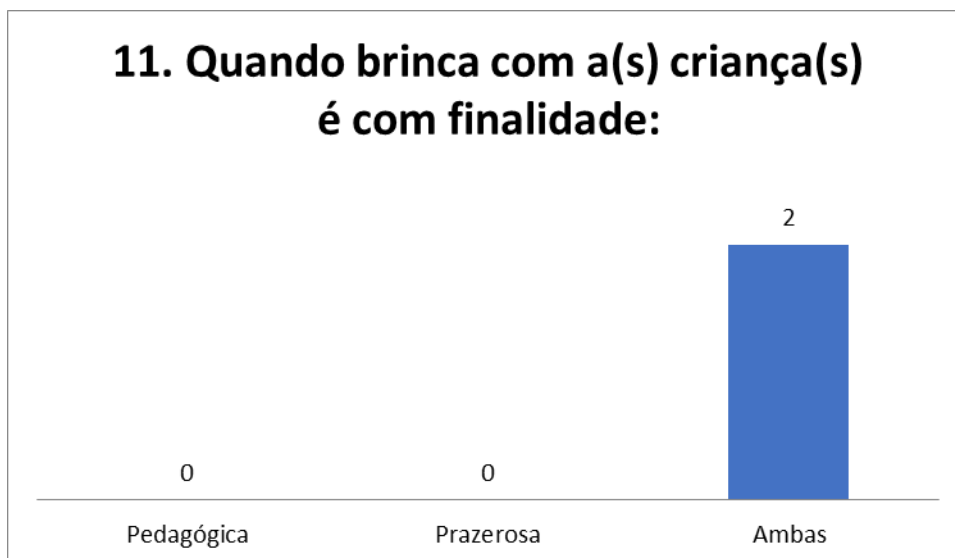


Figura 115. Quando brinca com a(s) criança(s) é com finalidade. Fonte: Própria

**III. Questões de Estudo de Caso:**

**1. No geral, como caracteriza o momento de jogo/brincadeira livre do(a) seu(sua) filho(a)?**

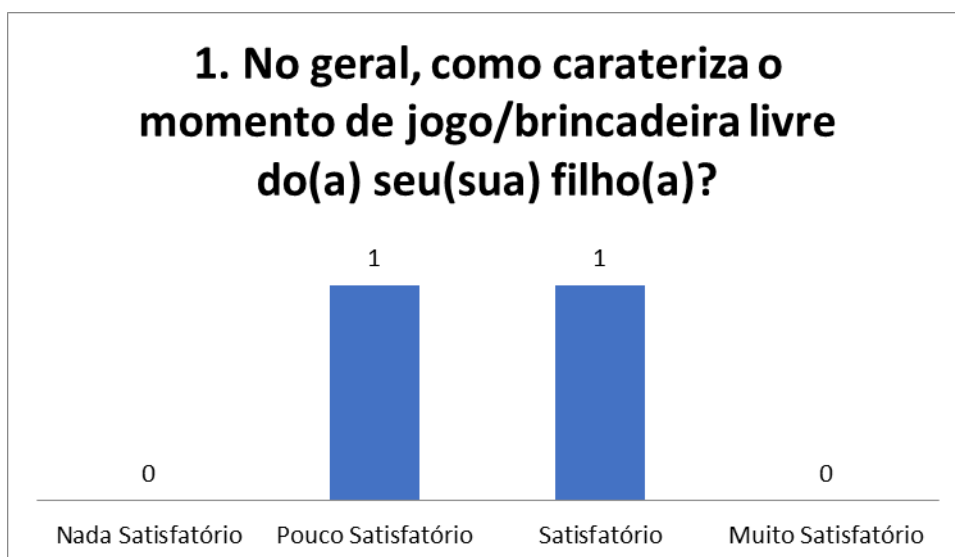


Figura 116. No geral, como caracteriza o momento de jogo/brincadeira livre do(a) seu(sua) filho(a)?. Fonte: Própria

## 2. O(A) seu(sua) filho(a) brinca de forma independente?

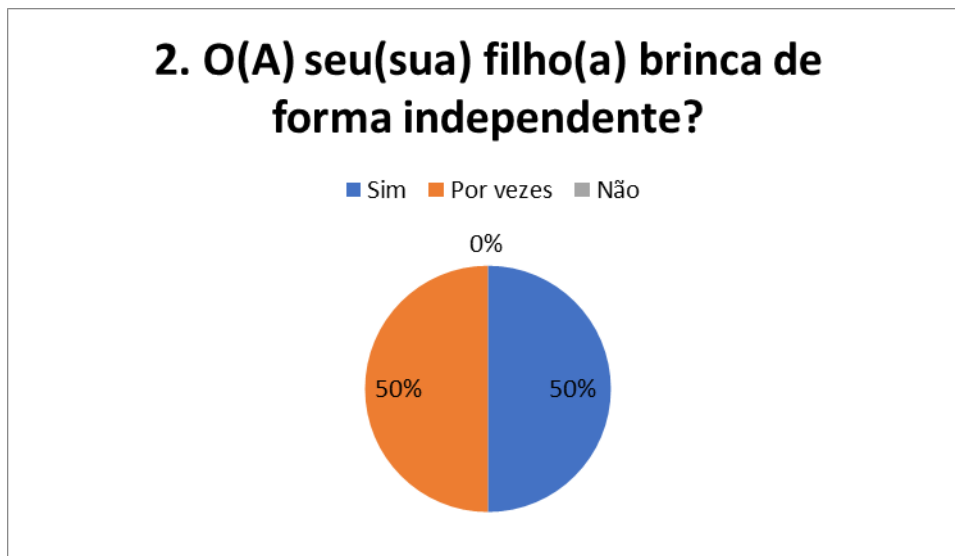


Figura 117. O(A) seu(sua) filho(a) brinca de forma independente?. Fonte: Própria

## 3. Com quem brinca o(a) seu(sua) filho(a) em casa?

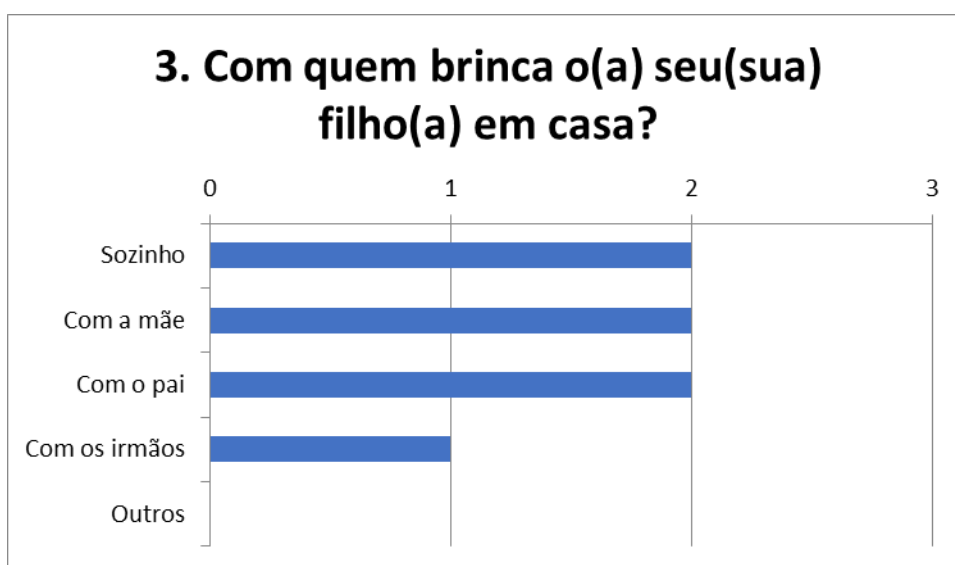


Figura 118. Com quem brinca o(a) seu(sua) filho(a) em casa?. Fonte: Própria

**4. O(A) seu(sua) filho(a) costuma brincar com as outras crianças por iniciativa própria?**

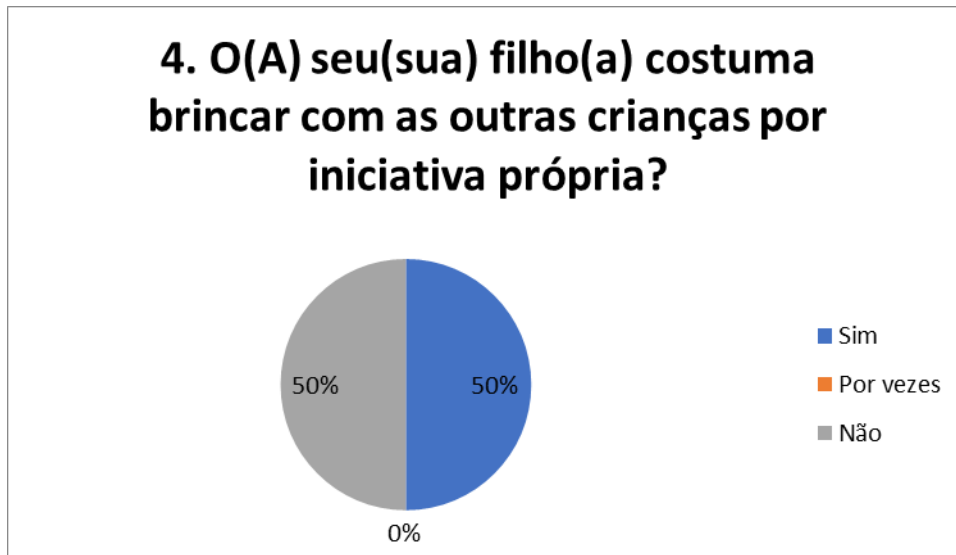


Figura I19. O(A) seu(sua) filho(a) costuma brincar com as outras crianças por iniciativa própria?. Fonte: Própria

**5. O(A) seu(sua) filho(a) procura orientação e/ou atenção do adulto?**

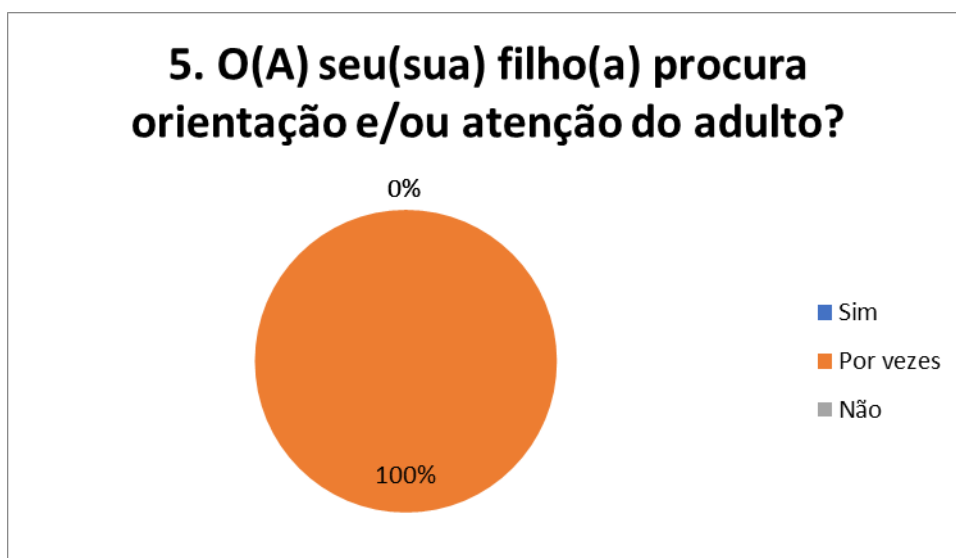


Figura I20. O(A) seu(sua) filho(a) procura orientação e/ou atenção do adulto?. Fonte: Própria

**6. Quais as brincadeiras que o(a) seu(sua) filho(a) mais realiza em casa, sozinho:**

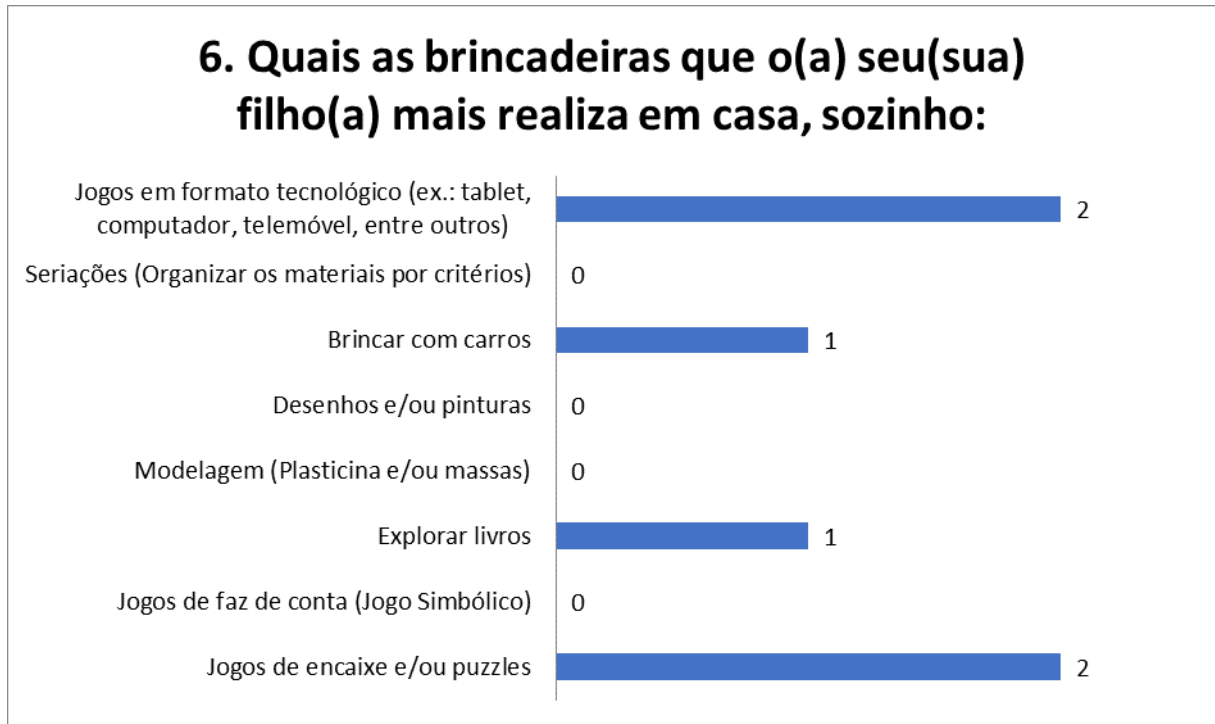


Figura 121. Quais as brincadeiras que o(a) seu(sua) filho(a) mais realiza em casa, sozinho. Fonte: Própria

## Anexo J. Respostas e Análise dos Dados Obtidos nos Inquéritos por Questionário (Equipa Educativa)

### I. Caracterização do Sujeito:

#### 1. Género

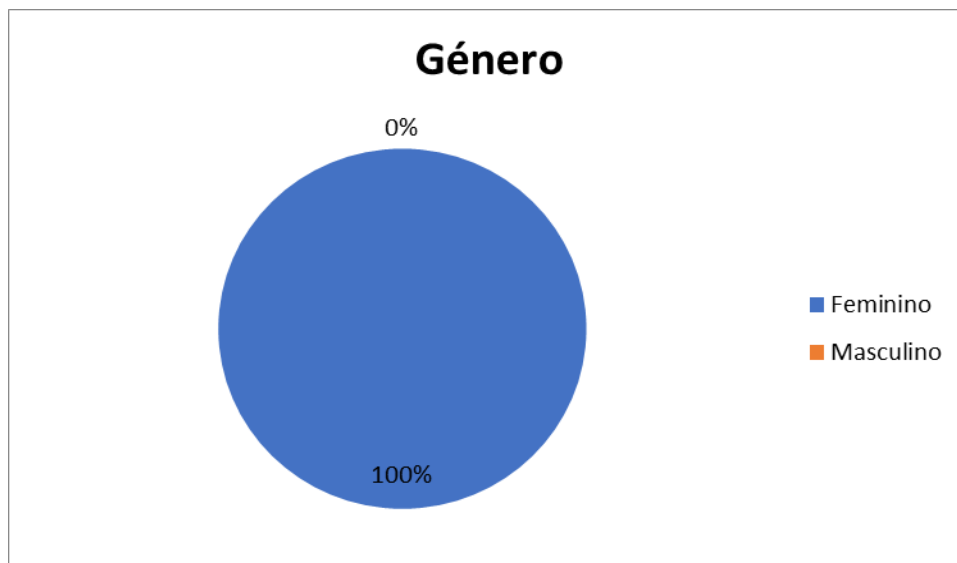


Figura J1. Género dos Inquiridos da Equipa Educativa. Fonte: Própria

#### 2. Idade

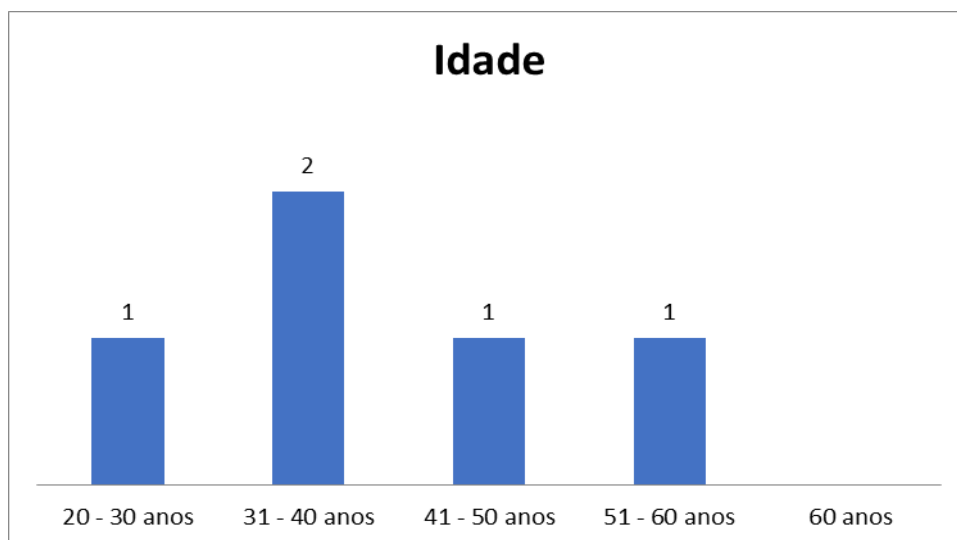


Figura J2. Idade dos Inquiridos da Equipa Educativa. Fonte: Própria

## II. Questões Gerais:

### 1. Acha que as crianças com desenvolvimento atípico devem ter tempo para brincar?

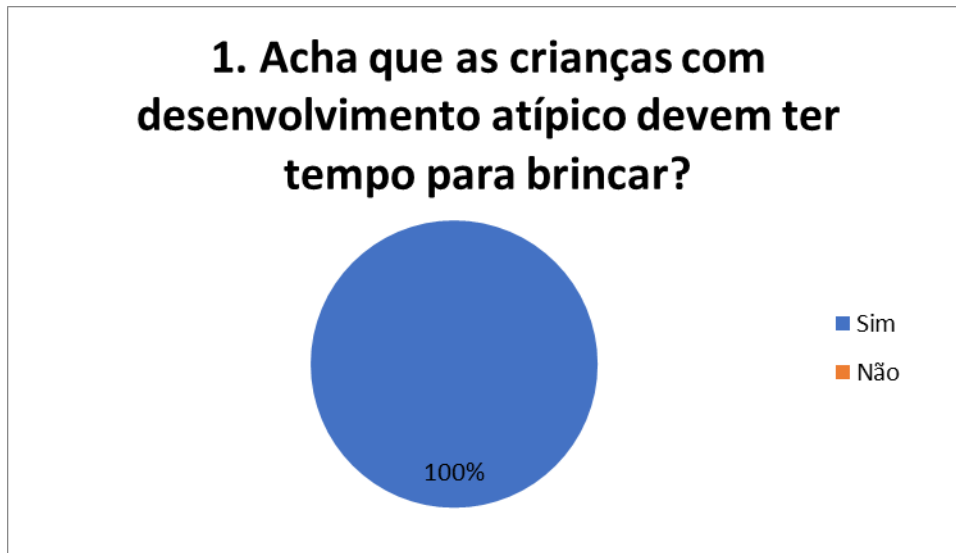


Figura J3. Acha que as crianças com desenvolvimento atípico devem ter tempo para brincar?. Fonte: Própria

### 2. Considera que o brincar é importante para o desenvolvimento infantil?

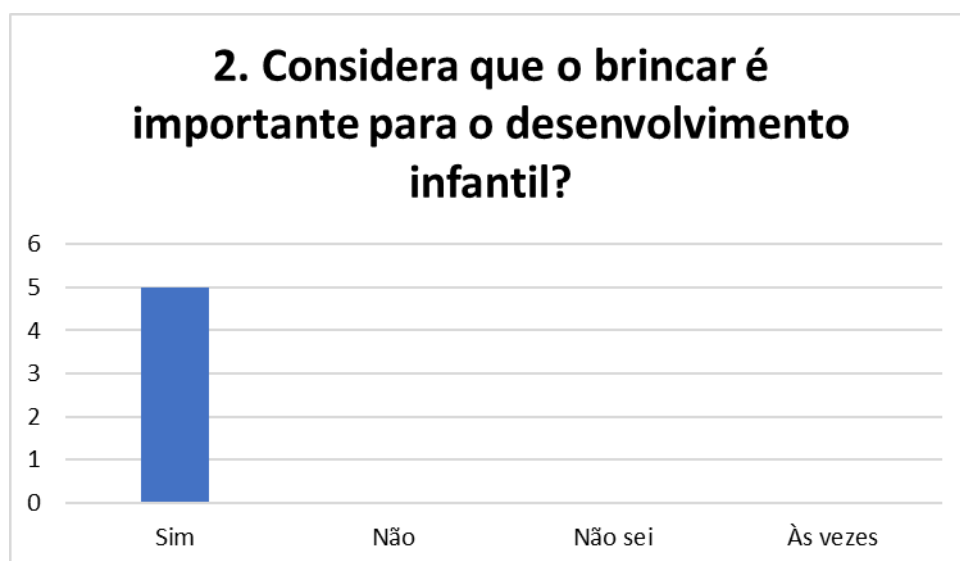


Figura J4. Considera que o brincar é importante para o desenvolvimento infantil?. Fonte: Própria

### 3. Considera a brincadeira como uma forma de aprendizagem?

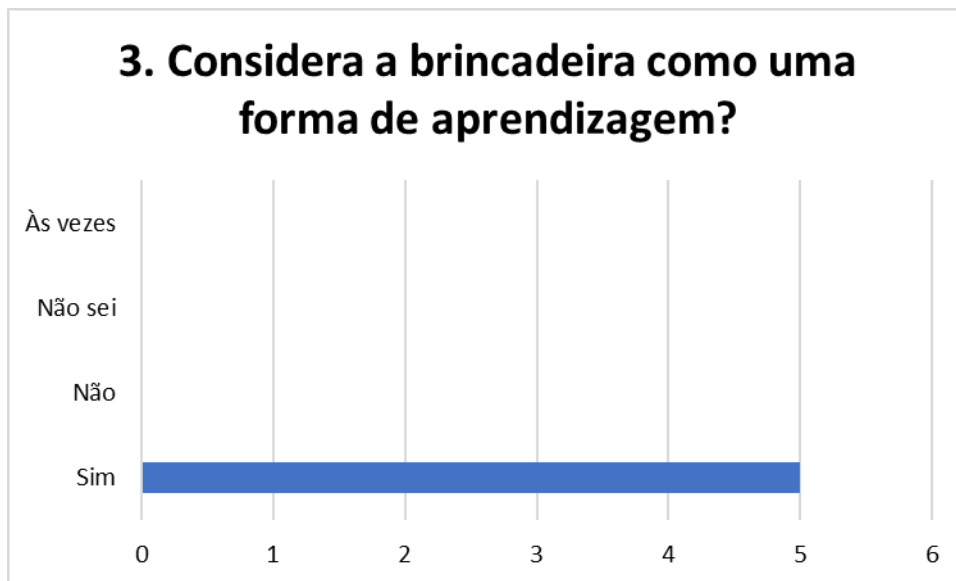


Figura J5. Considera a brincadeira como uma forma de aprendizagem?. Fonte: Própria

### 4. Defende mais a brincadeira:

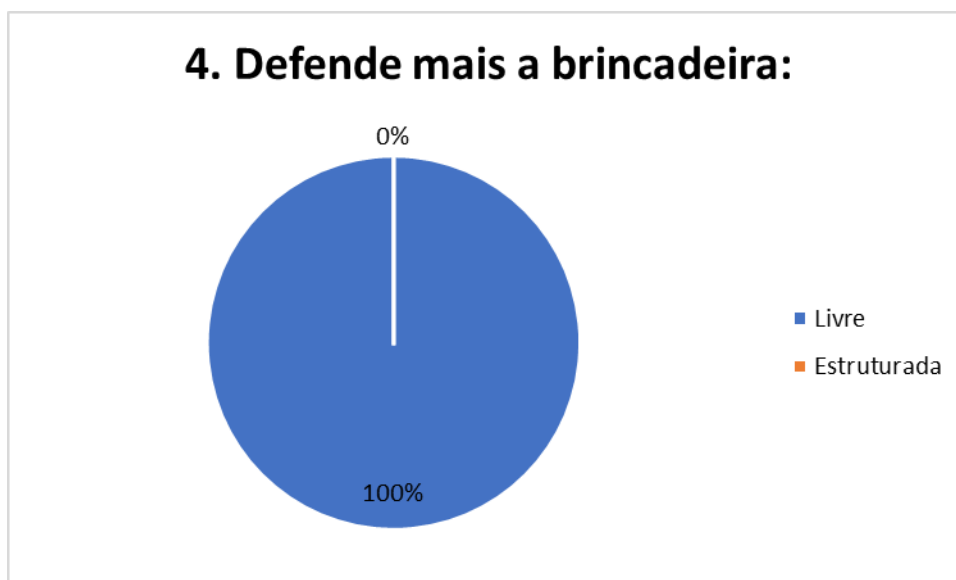


Figura J6. Defende mais a brincadeira. Fonte: Própria

**5. Proporciona tempos para brincar?**

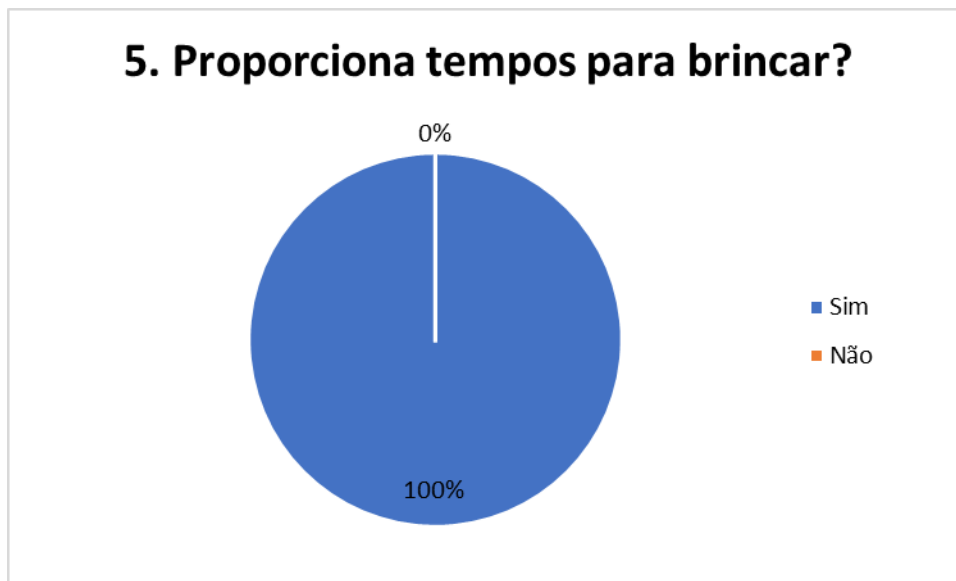


Figura J7. Proporciona tempos para brincar?. Fonte: Própria

**6. Considera que o adulto deve participar nas brincadeiras das crianças?**

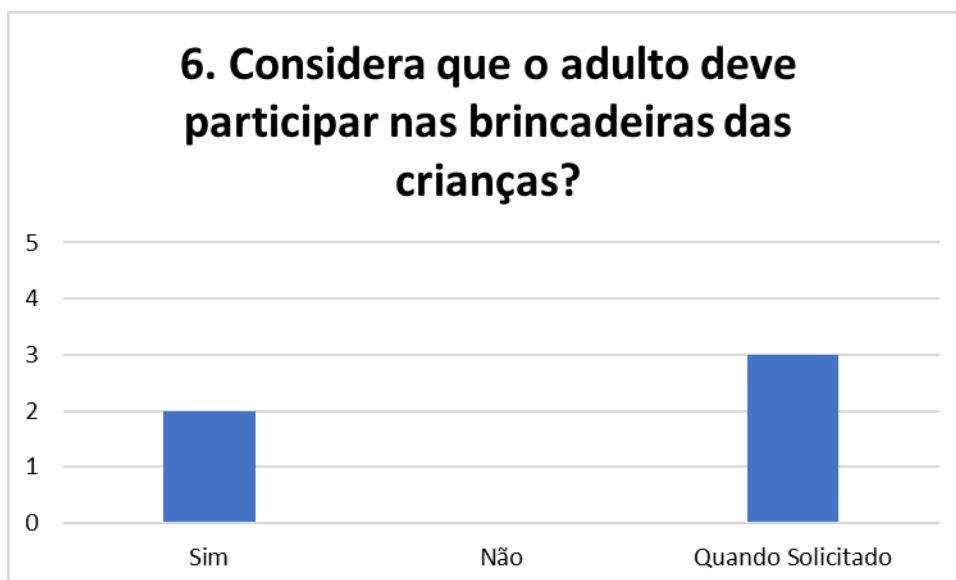


Figura J8. Considera que o adulto deve participar nas brincadeiras das crianças?. Fonte: Própria

### 7. Costuma brincar com as crianças?

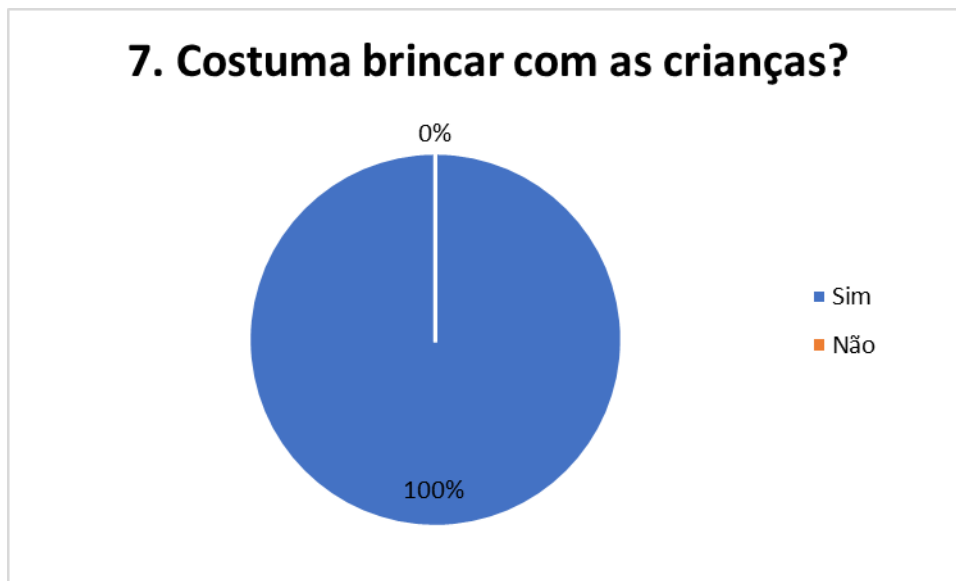


Figura J9. Costuma brincar com as crianças?. Fonte: Própria

### 8. Quando brinca com a(s) criança(s) é por:

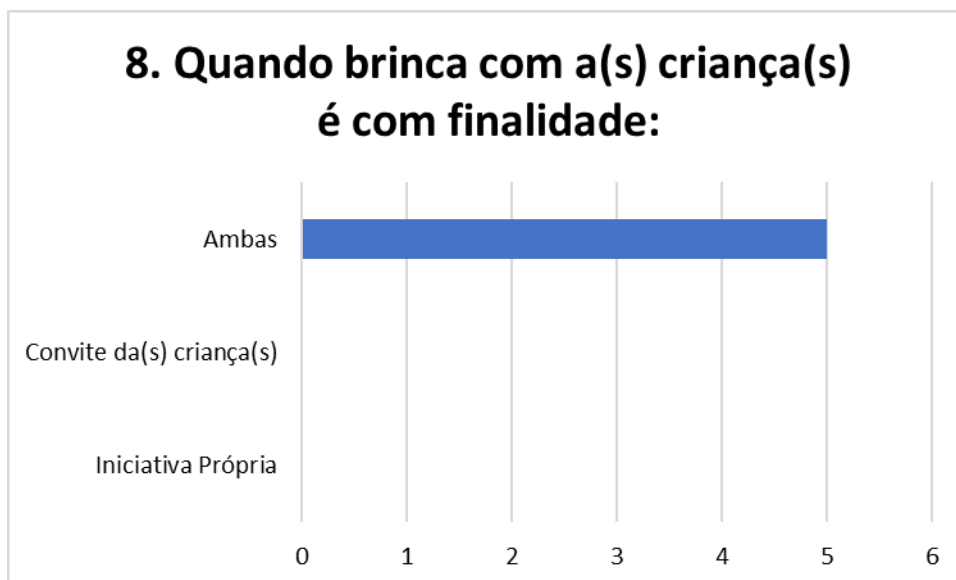


Figura J10. Quando brinca com a(s) criança(s) é por. Fonte: Própria

**9. Quando brinca com a(s) criança(s) é com finalidade:**

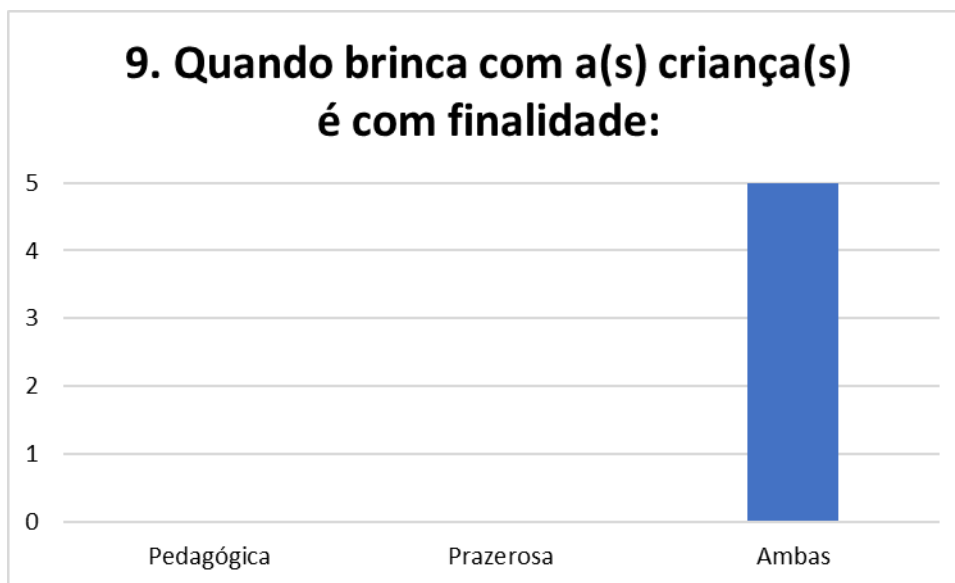


Figura J11. Quando brinca com a(s) criança(s) é com finalidade. Fonte: Própria

**III. Questões de Estudo de Caso:**

**1. No geral, no grupo de crianças em apreço, como caracteriza o momento de jogo/brincadeira livre?**



Figura J12. No geral, no grupo de crianças em apreço, como caracteriza o momento de jogo/brincadeira livre?. Fonte: Própria

**2. As crianças com desenvolvimento atípico gostam de brincar?**

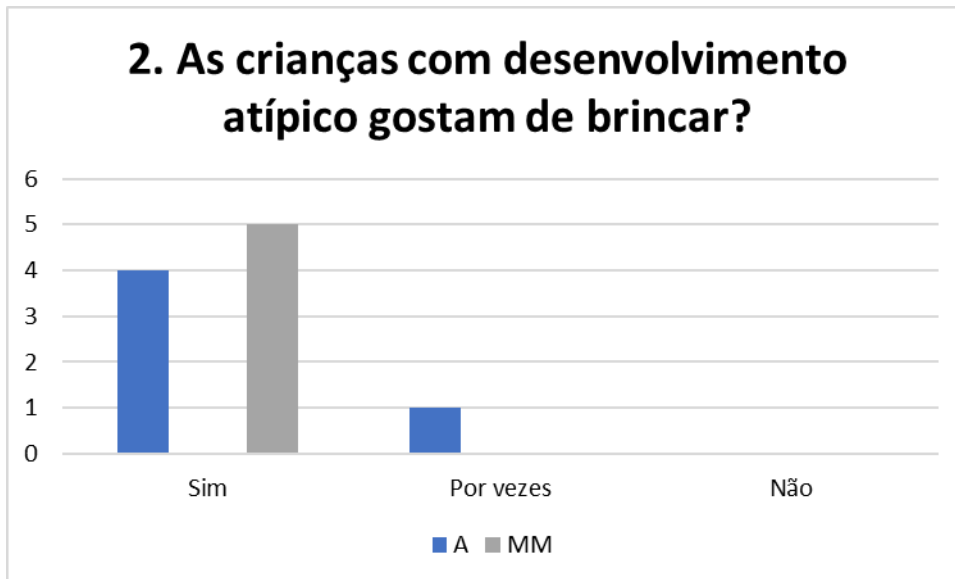


Figura J13. As crianças com desenvolvimento atípico gostam de brincar?. Fonte: Própria

**3. As crianças com desenvolvimento atípico brincam de forma independente?**

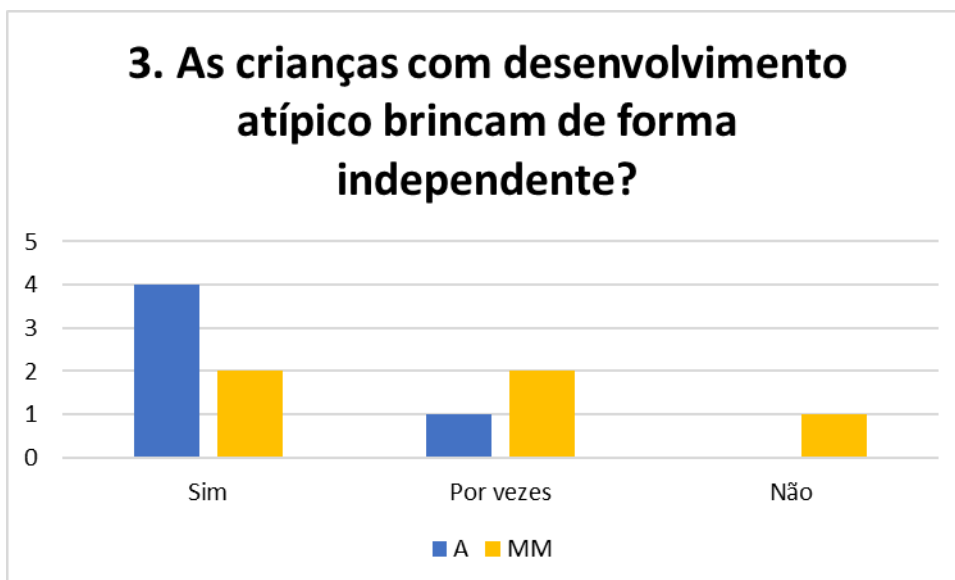


Figura J14. As crianças com desenvolvimento atípico brincam de forma independente?. Fonte: Própria

**4. As crianças com desenvolvimento atípico costumam brincar com as outras crianças por iniciativa própria?**

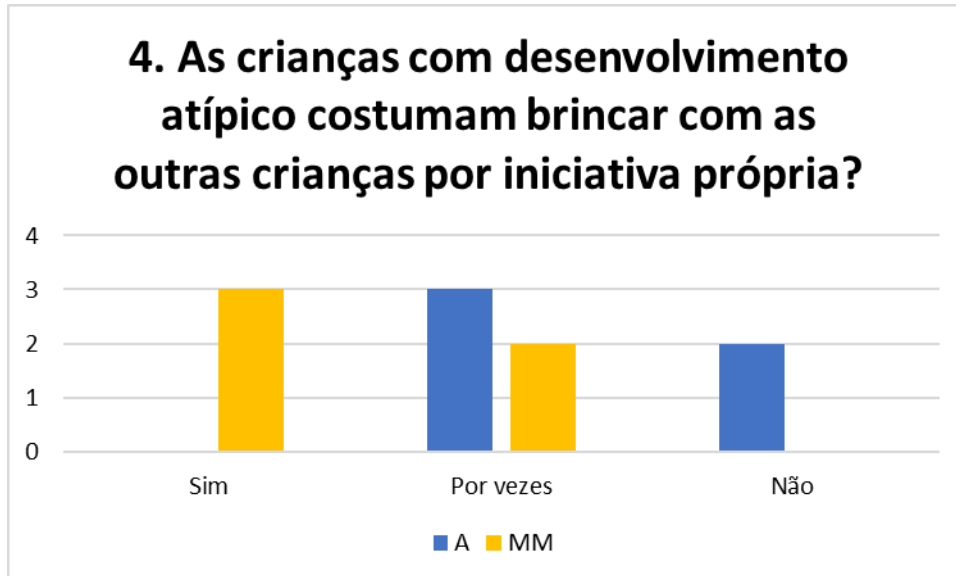


Figura J15. As crianças com desenvolvimento atípico costumam brincar com as outras crianças por iniciativa própria?. Fonte: Própria

**5. As crianças com desenvolvimento atípico procuram orientação e/ou atenção do adulto?**

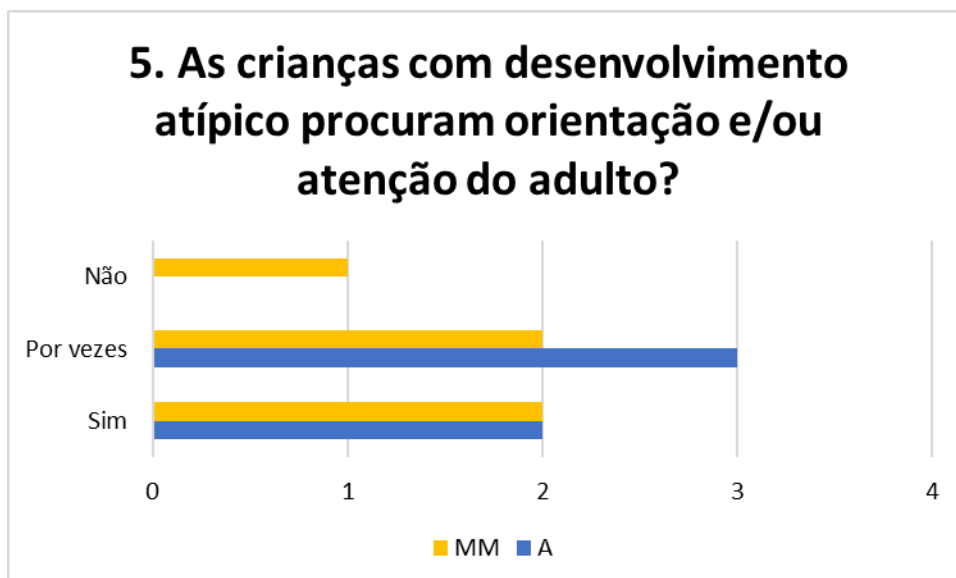


Figura J16. As crianças com desenvolvimento atípico procuram orientação e/ou atenção do adulto?. Fonte: Própria

**6. As crianças com desenvolvimento atípico escolhem as áreas de sala de acordo com a sua preferência?**

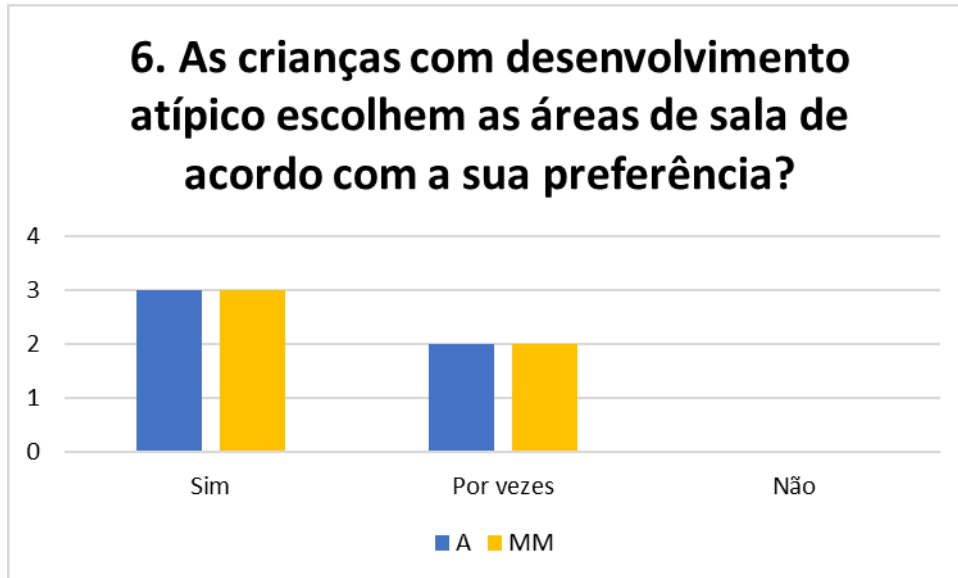


Figura J17. As crianças com desenvolvimento atípico escolhem as áreas de sala de acordo com a sua preferência?.  
Fonte: Própria

**7. Os colegas incluem as crianças com desenvolvimento atípico nas suas brincadeiras?**

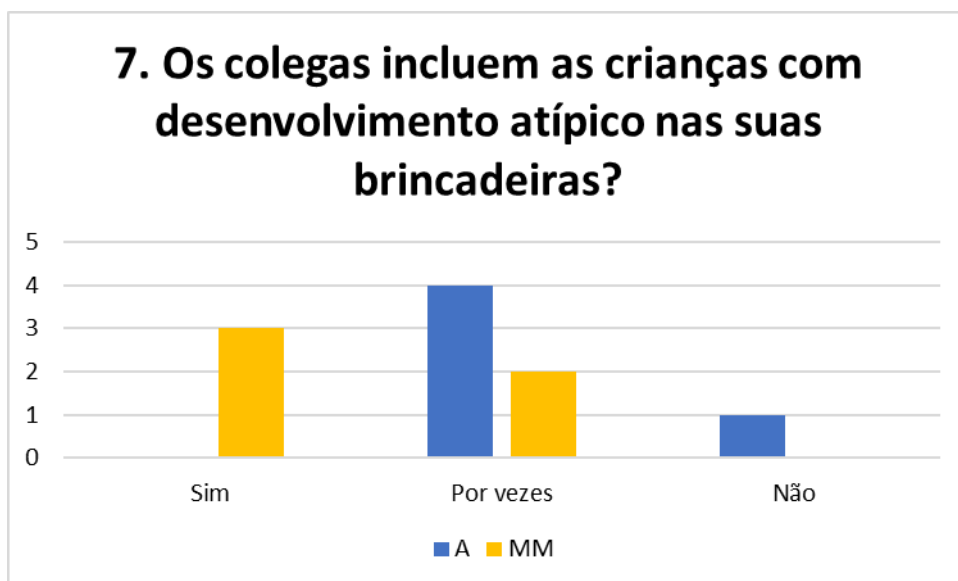


Figura J18. Os colegas incluem as crianças com desenvolvimento atípico nas suas brincadeiras?. Fonte: Própria

**8. Os colegas reagem bem às intervenções das crianças com desenvolvimento atípico nestes momentos?**

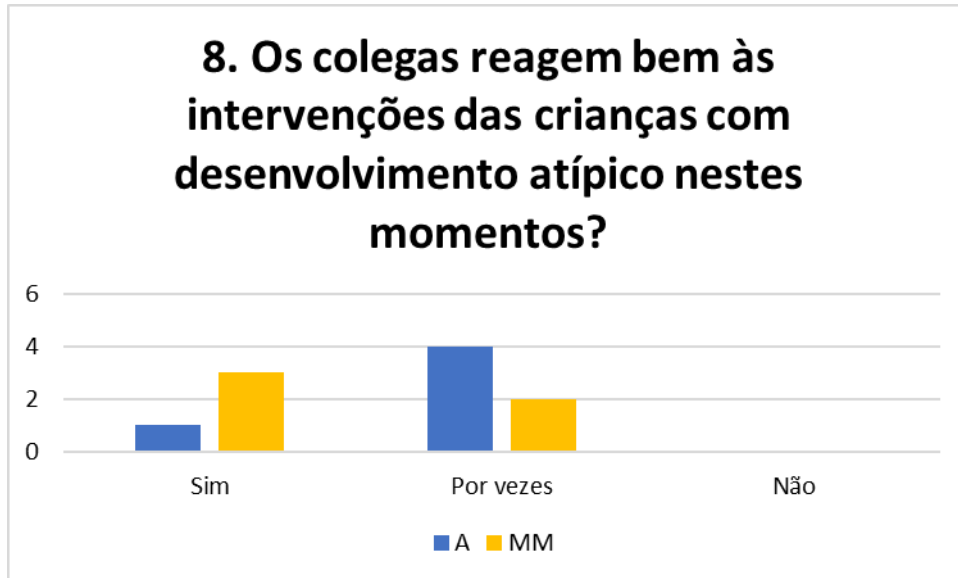


Figura J19. Os colegas reagem bem às intervenções das crianças com desenvolvimento atípico nestes momentos?.  
Fonte: Própria

**9. As crianças com desenvolvimento atípico cumprem as regras estabelecidas para cada uma das áreas?**

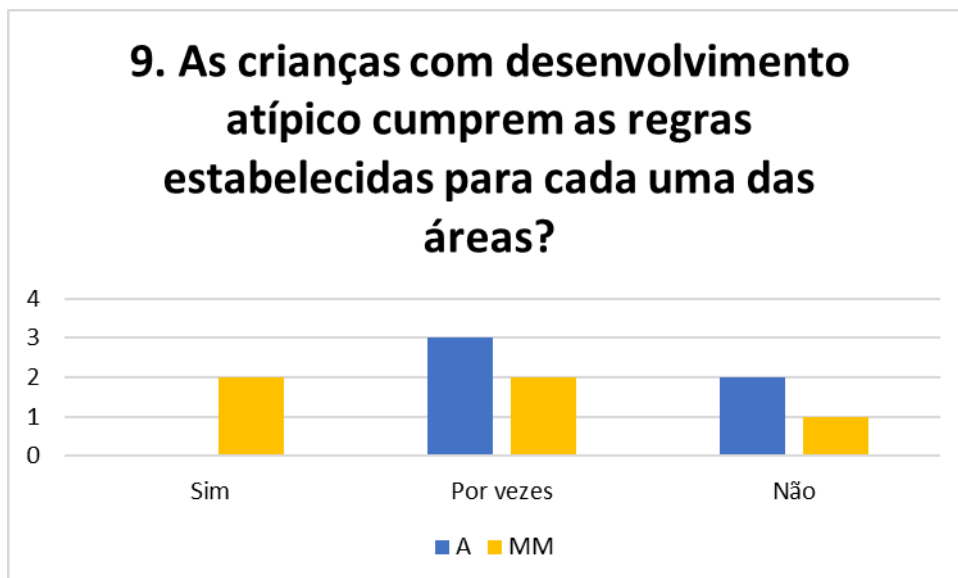


Figura J20. As crianças com desenvolvimento atípico cumprem as regras estabelecidas para cada uma das áreas?.  
Fonte: Própria

**10. As crianças com desenvolvimento atípico apresentam competências sociais de partilha?**

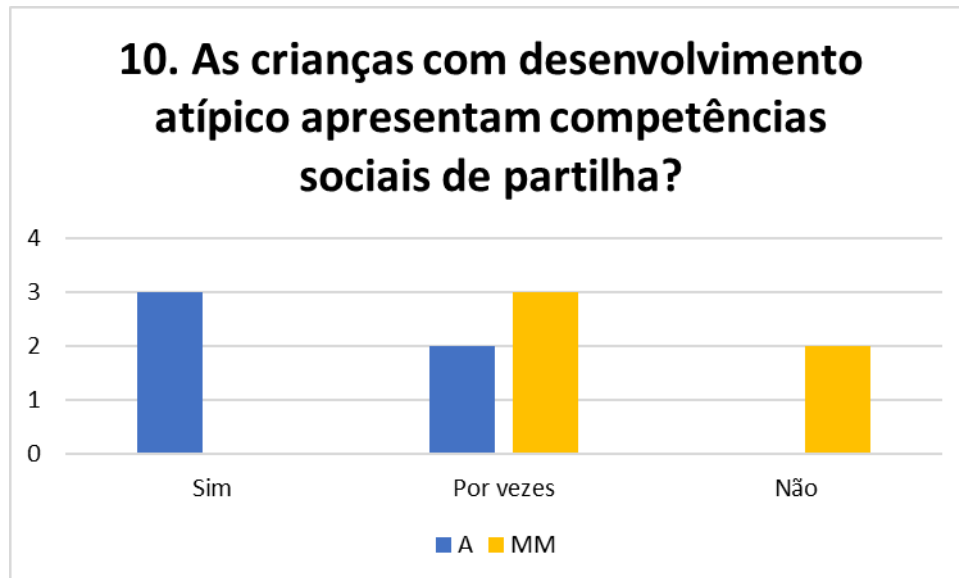


Figura J21. As crianças com desenvolvimento atípico apresentam competências sociais de partilha?. Fonte: Própria

**11. As crianças com desenvolvimento atípico reagem bem quando o jogo/brincadeira livre termina?**

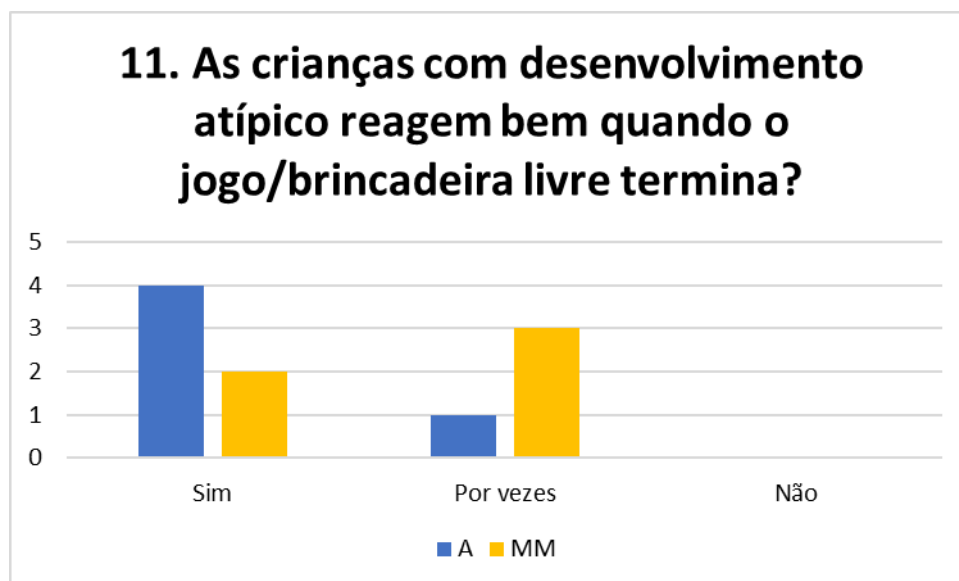


Figura J22. As crianças com desenvolvimento atípico reagem bem quando o jogo/brincadeira livre termina?. Fonte: Própria

**12. As crianças com desenvolvimento atípico permanecem algum tempo a brincar com o mesmo material?**

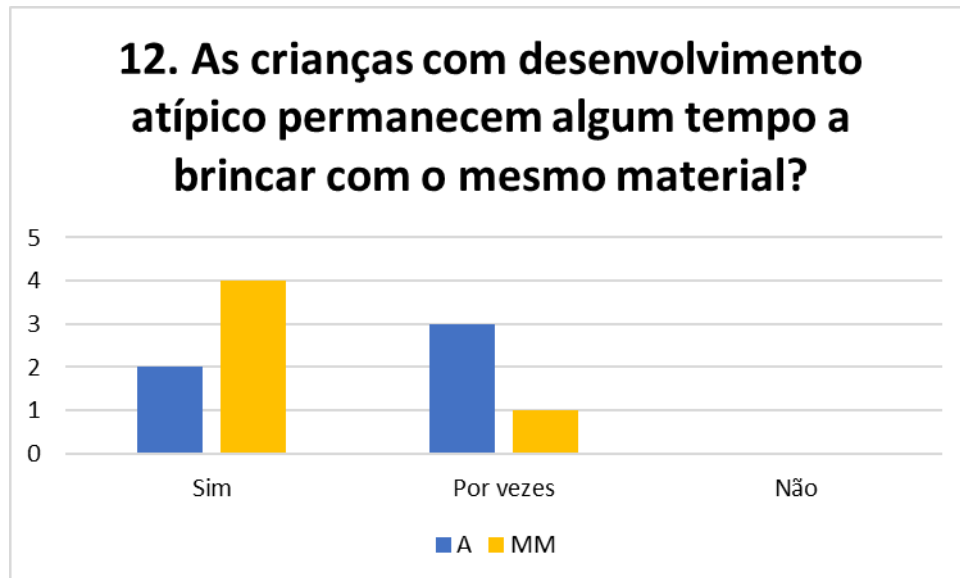


Figura J23. As crianças com desenvolvimento atípico permanecem algum tempo a brincar com o mesmo material?. Fonte: Própria

**13. Quais as áreas mais utilizados pelas crianças com desenvolvimento atípico?**

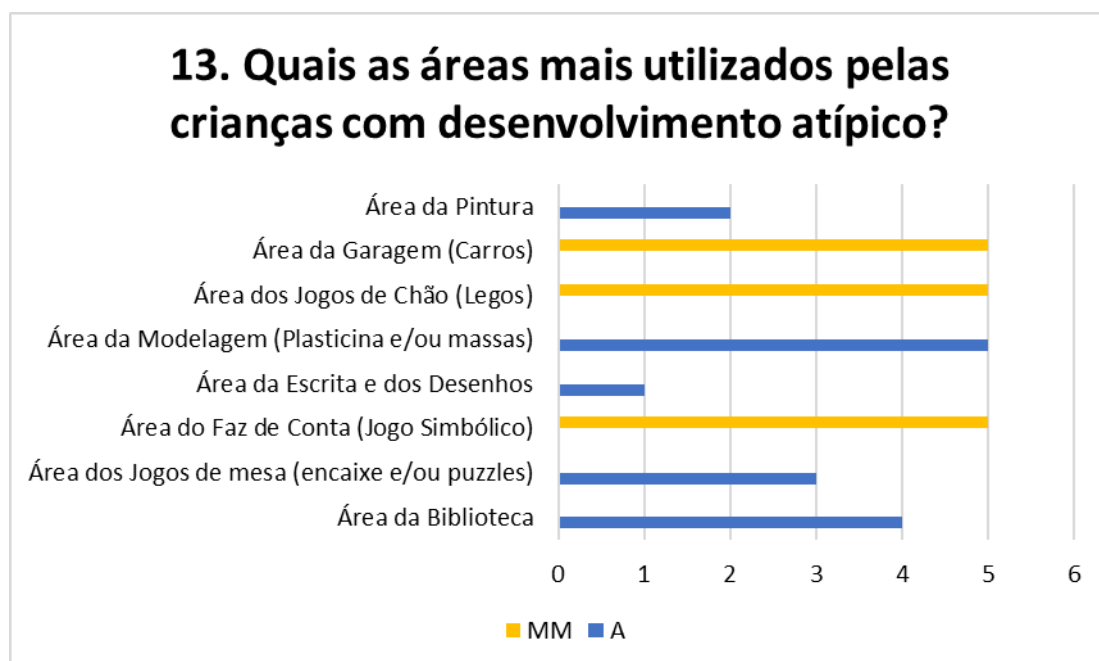


Figura J24. Quais as áreas mais utilizados pelas crianças com desenvolvimento atípico?. Fonte: Própria

**14. As crianças com desenvolvimento atípico preferem brincar em qual dos espaços?**

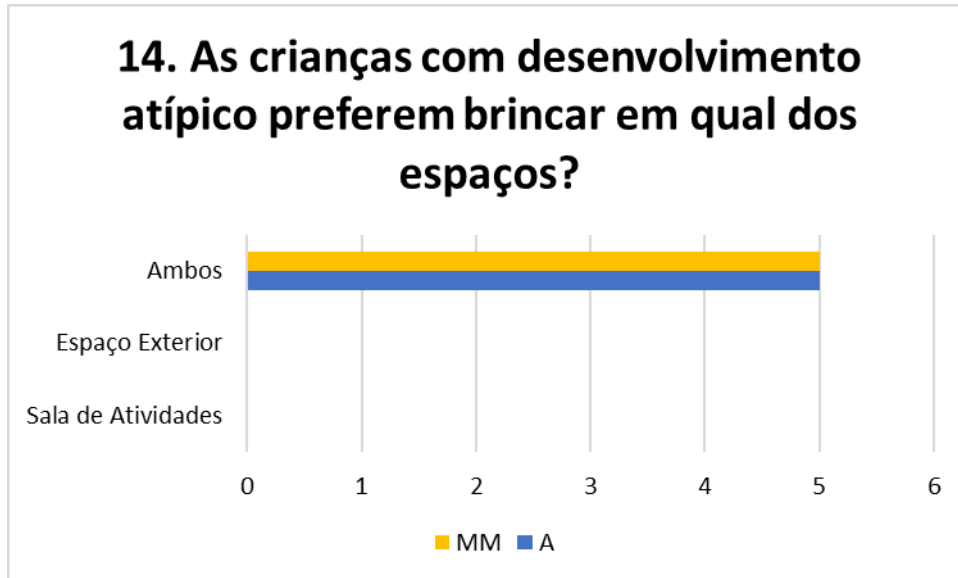


Figura J25. As crianças com desenvolvimento atípico preferem brincar em qual dos espaços?. Fonte: Própria

**15. O estabelecimento educativo dispõe de material adequado às necessidades das crianças com desenvolvimento atípico?**

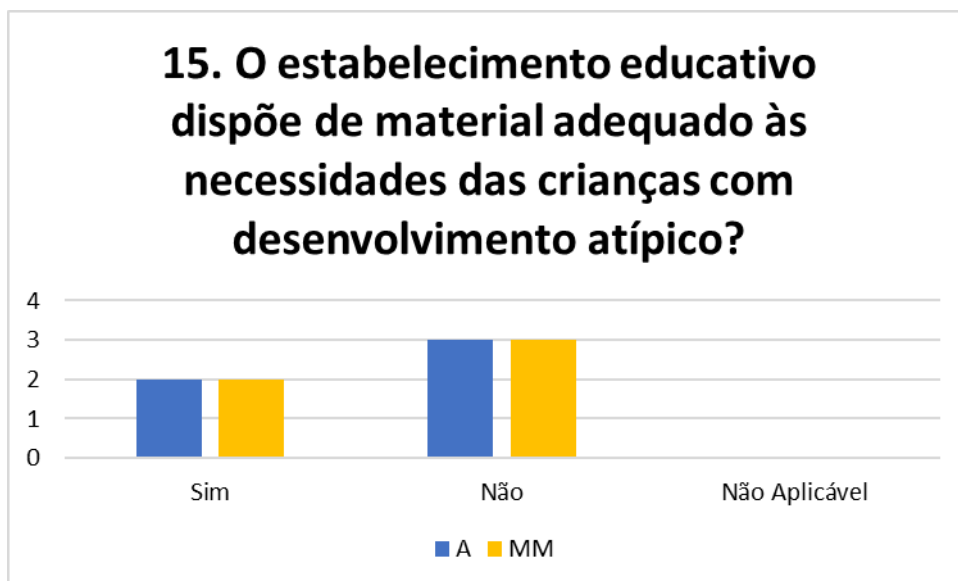


Figura J26. O estabelecimento educativo dispõe de material adequado às necessidades das crianças com desenvolvimento atípico?. Fonte: Própria

**16. Que estratégias adota aquando observa a exclusão das crianças com desenvolvimento típico para com as crianças com desenvolvimento atípico nas brincadeiras?**

- As estratégias adotadas para o efeito baseiam-se em conversas em grande grupo, jogos, histórias, músicas, dinamização de projetos, registos escritos, etc.
- Solicitar às crianças que brinquem e ajudem os colegas, pois todos sabem das dificuldades das referidas crianças.
- A estratégia mais usada é a comunicação. Conversar com o grupo de crianças de desenvolvimento típico, referindo que a criança de desenvolvimento atípico também gosta de brincar e que se pode e deve ajudar sempre que possível. Explicar que se deve ajudar a partilhar com todos, mesmo as crianças com desenvolvimento atípico, pois merecem as mesmas oportunidades.
- Não me referindo a este grupo, pois considero que este grupo é bastante inclusivo, tento mostrar ou valorizar as competências das crianças com desenvolvimento atípico, para que os outros percebam que também são capazes de fazer coisas. Integrar todos o mais possível dentro de cada uma das atividades. Valorizar e reforçar o esforço de cada um.
- Através da criação/promoção de atividades em pequeno grupo (jogos) em que as crianças com desenvolvimento atípico estejam integradas, dando-lhe alguma importância na atividade, sendo a dinâmica do jogo conduzida pelo mesmo. Assim, as crianças atípicas sentem-se integradas e envolvidas no grupo e demonstram aos pares que são também eles capazes.

## **Anexo K. Entrevista Educadora Cooperante**

### **Bloco B**

#### **B1. Qual a sua formação nesta área profissional?**

A minha formação nesta área profissional é uma licenciatura.

#### **B2. Onde e quando terminou o seu curso?**

Fiz a licenciatura na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich. Iniciei o curso em outubro de 1999 e conclui em junho de 2003.

#### **B3. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?**

Exerço a função de Educadora de Infância, desde que terminei o curso. Sendo que, os quatro anos de estágio estive responsável de sala com autorização da faculdade e do estabelecimento onde exercia a função. Com diploma 15 anos com o estágio há dezanove anos.

#### **B4. Quando terminou o curso quais as principais dificuldades sentidas?**

As principais dificuldades que senti foi a aceitação das minhas colegas face ao novo “estatuto”.

#### **B5. Há quanto tempo está nesta instituição?**

Nesta instituição estou há sete anos. Estive onze anos num colégio particular onde iniciei a minha viagem na área da educação. Comecei pela categoria de vigilante de carrinhas e recreios. Posteriormente fui para auxiliar de educação e passados dois anos iniciei o curso de educadora. Esta instituição fechou portas em 2006 onde segui para outro colégio particular onde desempenhei a função de educadora e substituí a coordenadora na sua ausência. Dois anos depois candidatei-me a uma IPSS onde estive como diretora pedagógica acumulando as funções de educadora da sala dos dois anos. Permaneci durante dois anos.

**B6. Já trabalhou no JI? Como influenciou a sua prática pedagógica com as crianças de creche e vice-versa?**

Sim já tive oportunidade de trabalhar no jardim de infância. A minha prática pedagógica baseia-se sobretudo no trabalho inter-valências pois acredito que existem muitos ganhos para ambos. Através dos exemplos, no modelo, nos saberes-fazer nada melhor do que serem as crianças a passar estes conhecimentos. A partilha, a solidariedade enriquece qualquer ser, tanto na sua formação pessoal e social como na construção da sua identidade.

**B7. Fale-me um pouco sobre o seu percurso profissional.**

Resposta dada na pergunta B.5.

**B8. Fale-me do seu percurso nesta organização.**

Iniciei funções nesta organização em 2011, vindo substituir uma educadora de licença de maternidade. Fiquei durante seis meses com crianças de um ano. Fiquei dois meses em casa e voltei a ser chamada para substituir a colega do jardim de infância qu tinha pedido viabilidade. Em 2012 passo aos quadros da empresa, ficando em pleno e responsável de um grupo a tempo inteiro. Também substituo a coordenadora pedagógica quando esta se encontra ausente.

**B9. Ocupa, ou ocupou, algum cargo nesta organização?**

O cargo que desempenho é de educadora, assegurando por vezes o “cargo” de coordenadora.

**B10. Frequentou alguns cursos/ações de formação?**

Durante todo o meu percurso fiz e faço várias formações dentro da minha área.

## **Bloco C**

### **C1. Como são as relações e interações entre agentes educativos?**

As relações e interações com os diferentes agentes educativos funcionam bem. Existe a preocupação e necessidade de se realizarem reuniões de estudo de caso, sala, valência e de estabelecimento onde se ausculta os progressos, constrangimentos, estratégias e ações a desenvolver para a resolução de problemas.

### **C2. Na sua opinião, como caracteriza a equipa que trabalha no estabelecimento educativo?**

A equipa é divertida, ativa, compreensiva, atenta, disponível e francamente solidária. Existe o espírito de partilha e ajuda. Temos um olhar alargado centrando-se no global.

### **C3. Pode falar sobre o que pensa do trabalho em equipa na educação de infância?**

Uma equipa coesa e motivada é uma mais valia para todos aqueles que frequentam o estabelecimento educativo. Todos ficamos a ganhar: crianças, famílias, equipa e comunidade.

### **C4. Existe articulação entre salas? De que tipo? Em que âmbitos?**

A articulação entre estas é uma constante neste estabelecimento. É através de troca de informações, atividades e dinâmicas que em conjunto crescemos e fazemos florir competências e aprendizagens significativas para as crianças que nos são confiadas.

Normalmente, existe a ida, em pequenos grupos, a outras salas com o intuito de brincar, partilhar e divulgar os projetos que se estão a desenvolver no momento.

### **C5. As educadoras da organização socioeducativa trabalham em cooperação?**

As educadoras têm reuniões periódicas onde são organizadas atividades, discutimos assuntos que dizem respeito ao estabelecimento em geral e de sala. Porém existem quatro sub-grupos que se organizam de modo a incidir o seu trabalho. São eles: grupo da família, comunidade, equipa e intergeracionalidade. Estes grupos são compostos pelos diferentes intervenientes da instituição, desde a rececionista à auxiliar de serviços

gerais. Deste modo conseguimos responder com mais eficácia às necessidades do meio onde estamos inseridos.

## **Bloco D**

### **D1. Há quanto tempo está com este grupo?**

Estou com este grupo há três anos.

### **D2. Como caracteriza, em termos gerais, o nível de desenvolvimento e aprendizagem das crianças?**

O nível de desenvolvimento do grupo é adequado à faixa etária. Contudo, existem duas crianças acima da média e outras duas abaixo do expectável.

É um grupo que tem sede de aprender, curioso manifestando bastante interesse por tudo o que o rodeia.

### **D3. Quais são as suas principais preocupações relativamente ao grupo?**

As principais preocupações que tenho neste momento é conseguir com que todas as crianças cresçam em pleno e felizes.

### **D4. Quais os maiores interesses destas crianças?**

Os interesses destas crianças incidem sobretudo nas atividades de expressão plástica, histórias e músicas.

### **D5. O contexto socioeconómico e familiar destas crianças tem, de algum modo, consequências sobre o seu comportamento e desenvolvimento? (as crianças chegam a horas ao jardim de infância? Estão bem nutridos? Têm higiene? Têm conforto familiar afetivo e material?)**

O contexto socioeconómico em que as crianças estão inseridas influenciam sem dúvida os comportamentos refletindo-se no seu processo de desenvolvimento.

Tal como o contexto educativo influencia a aquisição de competências, o estabelecimento educativo tem como missão específica apoiar sobretudo os mais desfavorecidos. Mas temos um pouco de tudo e nem sempre os mais “desfavorecidos” são aqueles que necessitam de um apoio mais específico.

#### **D6. Quais são as rotinas diárias?**

As rotinas diárias são: 8h às 9h15 – acolhimento, 9h15 às 9h30 – reforço da manhã, das 9h30 às 11h20 – atividades livres ou dirigidas, 11h20 às 11h45 – recreio/brincadeira livre, às 11h45 – higiene, 12h00 às 12h45 – almoço, 12h45 às 13h00 – higiene, 13h00 às 15h30 – repouso, 15h30 às 16h00 – levantar e higiene, 16h00 às 16h30 – lanche, das 16h35 às 17h – brincadeira livre, 17h às 18h – saídas e das 18h às 19h – prolongamento.

### **Bloco E**

#### **E1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização? Que mecanismos e estratégias existem na organização? As suas?**

Os pais naturalmente envolvem-se nas atividades dinamizadas na sala ou do estabelecimento em si. Não existe grande participação na organização dos mesmos. Cabe a cada educador, nas conversas formais/informais, na entrevista de anamnese e na contratualização dos PDI's, sensibilizar as famílias e envolverem-se no contexto educativo valorizando os seus interesses, saberes e necessidades. Existe uma percentagem de famílias que não têm atividade laboral. Mesmo os que trabalham conseguem organizar-se de modo a estarem presentes envolvendo-se assim de uma forma harmoniosa e gratuita.

#### **E2. Quantas reuniões são realizadas com as famílias? Com que objetivo? Quem participa? As famílias podem solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões relativas à vida das crianças no jardim de infância?**

Neste momento, as reuniões realizadas com as famílias cingem-se à avaliação da adaptação, anamnese e na contratualização de PDI's. Estes encontros têm o propósito de informar os progressos, constrangimentos, retrocessos. Enfim, tem a finalidade de

ajudar a criança a desenvolver-se de uma forma plena. No entanto, sempre que o estabelecimento educativo e/ou família tenham algo a comunicar, qualquer uma das partes pode solicitar uma reunião.

### **E3. Potencialidades e dificuldades que tem nesta dimensão?**

As potencialidades destas reuniões centram-se no desenvolvimento das crianças, onde o jardim de infância e as famílias andam de mãos dadas para que as competências, objetivos delineados surtam efeito.

São definidas estratégias que facilitam uma continuidade da ação.

Também existe como forma de comunicação a atividade diária, onde a equipa de sala e família podem comunicar através do registo escrito. É mais um mecanismo e meio de comunicação.

As dificuldades encontradas são que nem sempre os recados são lidos e nem sempre existe uma continuidade das estratégias definidas na contratualização dos PDI's.

## **Bloco F**

### **F1. Existe alguma relação com a comunidade?**

Sim, neste momento o estabelecimento faz parte da comissão de freguesias, existe um subgrupo (comunidade) que tem como missão, identificar as fragilidades e potencialidades e com o apoio da comunidade tentar colmatar e minimizar esses riscos (Associação de moradores, pequeno comércio, a PSP, a Junta de freguesia, Centro Paroquial).

### **F2. De que forma pensa que a comunidade enquanto agente educativo contribui para o processo de desenvolvimento da criança?**

As relações existentes são sobretudo com aqueles que habitam no bairro ou na área envolvente. Este facto contribui para identificar as suas fragilidades. A través das famílias temos facilidade de auscultá-los e assim ir ao encontro real das necessidades existentes. Tudo junto, o trabalho com a comunidade, a criança aprende conceitos e

valores que contribuem para um desenvolvimento integral enquanto pessoa (formação pessoal e social).

## **Bloco G**

### **G1. Como define criança? E criança no jardim de infância?**

Ser criança é um ser recheado de aptidões, competências e com grande capacidade de resiliência. É um ser individual, com características e ritmos próprios.

O jardim de infância é o lugar privilegiado para fomentar nas crianças a riqueza trazida pela sua história de vida. Por isso, o jardim de infância tem a responsabilidade de criar um ambiente que permita educar pela afetividade tornando esta a base de todas as situações pedagógicas e de toda a ação educativa.

### **G2. Que lugar ocupa a criança no jardim de infância, na sua opinião?**

A criança tem um lugar primordial de destaque. É nela que se centra toda a nossa prática.

### **G3. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?**

O “diagnóstico” é feito através de observação e relações afetivas, pessoais e sociais.

## **Bloco H**

### **H1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?**

Os princípios pedagógicos que alicerçam a minha prática são: observação, interação, relações, fundamentações e as prioridades educativas. Estes têm como pilar, ajudar as crianças e adultos a progredir no conhecimento e na adaptação de si mesmos e dos outros.

**H2. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual? Como o implementa?**

Neste momento adotamos a metodologia de projeto, mas com liberdade de usarmos outros mecanismos e pedagogias (situação, projeto, etc) desde que respondam com eficácia os reais interesses e necessidades das crianças.

**Bloco I**

**I1. Como organiza o ambiente educativo para que seja profícuo para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças?**

O ambiente educativo, se possível é organizado com as crianças, na ausência da sua participação, compete à equipa da sala condicionar os materiais de acordo com a faixa etária e interesses do grupo. Esta prática condiciona sem dúvida as suas aprendizagens.

**I2. Quais são as suas prioridades relativamente à organização do tempo educativo? Como as define?**

As principais prioridades é ter em conta sempre as necessidades e interesses das crianças. A gestão do tempo é definida por eles e mediado pelo adulto. Cabe ao educador ter flexibilidade e sensibilidade para aumentar ou reduzir os tempos, seja no tapete, jogos e/ou atividades.

**I3. Como se organiza o grupo nos diferentes momentos da rotina? Porquê?**

O grupo de crianças já interiorizou as rotinas. Sentem-se confortáveis e seguras nos diferentes momentos.

Esta organização foi estabelecida em conjunto, pois a equipa valoriza uma atitude reflexiva e atenta, tendo como objetivo a criação de espaços e momentos onde as crianças e equipa possam estabelecer relações reciprocamente benéficas.

Voltando às rotinas e à sua organização propriamente, o grupo tem momentos de grande grupo, individuais, pequeno grupo, atividades dirigidas e livres.

As famílias dão o seu contributo como um fio condutor (e vice-versa) dando continuidade ao que foi combinado/estabelecido no PDI ou em conversas informais.

## **Bloco J**

### **J1. Como planifica o seu trabalho durante o ano letivo (através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc.)?**

A planificação é feita anualmente no plano anual de atividades. Neste documento são estabelecidos os objetivos gerais. Porém, existe a planificação semanal que vai ao encontro real das necessidades e interesses específicos do grupo.

### **J2. Pode falar-me sobre os critérios que usa para selecionar os conteúdos para as suas planificações?**

Os critérios utilizados para selecionar os conteúdos das minhas planificações são: observação direta, preenchimento das grelhas de observação, PDI's, interesses e necessidades manifestadas pelo grupo.

### **J3. Como é feita a avaliação das crianças e a avaliação do ambiente educativo?**

A avaliação das crianças é feita através de avaliação dos PDI's (se atingiram os objetivos e competências propostas), pela curiosidade, prazer, interesse e entusiasmo demonstrado ao longo do trimestre.

O ambiente educativo está implícito na avaliação das crianças pois é um fator que contribui para a aquisição de objetivos. Contudo, é avaliado e, se for o caso são tomadas as diligências necessárias para colmatar os constrangimentos identificados. É feito pela equipa de sala em pequenas reuniões onde cada elemento opina, dá sugestões para melhorar a prática educativa.

## **Bloco K**

### **K1. Para si, o que significa brincar?**

O brincar é quando atribuímos significado àquilo que nos rodeia. É uma capacidade inata. É algo tão natural e saudável que faz parte do ser.

### **K2. Para si, qual a importância do brincar no dia a dia das crianças?**

A sua importância no dia a dia das crianças é fulcral para o seu desenvolvimento global. Pois ao brincar as crianças exercem uma magia capaz de contagiar todos aqueles que a rodeiam. É nessas interações, quer com pares quer com objetos que a magia acontece pois possibilita aprendizagens únicas estimulando todo o seu processo de crescimento.

**K3. Acha que as crianças devem ter tempo para brincar? Porquê?**

Sim partilho dessa opinião. As crianças devem ter tempo para brincar. Porque tal como mencionei na questão anterior, é no brincar que se alicerçam competências, aprendizagens e desenvolvem habilidades físicas e psíquicas que serão os alicerces para a construção da sua identidade.

**K4. Considera que o brincar é importante para o desenvolvimento infantil? Porquê? De que forma?**

O brincar é de extrema importância para o desenvolvimento infantil pois é por intermédio da brincadeira, que a criança explora e reflete sobre a realidade e a cultura na qual está inserida, interiorizando-a. A apropriação de diferentes papéis sociais (o papel de cão ou médico). Os benefícios do brincar são inesgotáveis e como tal é muito importante que os adultos não se esqueçam de definir na agenda da criança um espaço diário para não fazer nada – é aí que surge o espaço para brincar.

**K5. Considera a brincadeira uma forma de aprendizagem? Em que sentido(s)?**

Lógico que sim, pois é inegável a importância do brincar no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança.

**K6. Proporciona tempos para o brincar? Quais? Como?**

Todo o tempo da sua permanência connosco, é uma preocupação da equipa que as crianças aprendam e apreendam de uma forma lúdica os conceitos / aprendizagens. Pois é nestas trocas, interações e partilhas que a criança se apercebe dela e dos outros como um ser individual, contribuindo para o seu desenvolvimento. Por isso, tanto fora como dentro do estabelecimento, a criança tem possibilidade de brincar. Na sala com as diferentes áreas: Casinha (onde imitam e transferem para a brincadeira vivências do seu

quotidiano, medos, alegrias, angústias, alegrias e conquistas). Na área da escrita podem transferir para o papel as suas emoções tal como podem brincar aos escritórios. Os espaços comuns e os espaços exteriores são espaços privilegiados de interações onde por vezes de uma simples folha fazem um pincel para as unhas.

## **Bloco L**

### **L1. Para si, em que consiste brincar com as crianças? Identifica-se com este conceito? Porquê?**

Pegando numa frase de um autor “Todas as pessoas grandes já foram um dia crianças, mas poucas se lembram disso.” Ao brincar com as crianças ajudamo-las a pensar, refletir e organizar internamente para aprenderem aquilo que elas querem, precisam, necessitam. Fazer parte deste momento de aprender é algo tão gratificante para ambas as partes pois passamos de mestres a aprendizados obrigando-nos, também nós a reinventar-nos e a sonhar.

### **L2. Considera que o adulto deve participar nas brincadeiras das crianças?**

O adulto pode e deve participar na brincadeira, uma vez que o nosso envolvimento não só estreita os laços afetivos com a criança como também aumenta o seu nível de interesse e motivação. Na interação, o adulto tem oportunidade de conter e ajudar a criança na elaboração das inquietações que surgirem durante a brincadeira, bem como enriquecer e estimular a imaginação da criança, despertando-lhe ideias e questionando-a para a descoberta de soluções.

### **L3. Costuma brincar com as crianças?**

Sim.

### **L4. Quando brinca com a(s) criança(s) é por:**

Iniciativa Própria  Convite da(s) criança(s)  Ambas

Quando brinco com as crianças é porque surge inesperadamente, seja por convite das mesmas quer por minha iniciativa.

**L5. Quando brinca com a(s) criança(s) é com finalidade:**

Pedagógica       Prazerosa       Ambas

Quando brinco com elas as brincadeiras fluem gratuitamente. É quase sempre inesperado, mas com uma visão atenta às mesmas e com finalidades sejam elas prazerosas ou pedagógicas.

**L6. Em que tipo de brincadeiras prefere participar? Porquê?**

Gosto de participar em todo o tipo de brincadeira, calma, agitada, mais minuciosa ou trapalhona, pois é na diversidade que as brincadeiras são interiorizadas possibilitando muitas aprendizagens lúdico-pedagógicas.

**L7. Pensa que as crianças gostam de brincar consigo e/ou com os outros adultos? Porquê?**

As crianças gostam sem dúvida de brincar com o adulto. É um momento só delas onde a atenção está centrada e por norma é uma brincadeira que não oferece conflitos aparentemente. É uma brincadeira mais ponderada sem grandes impulsos havendo uma tentativa de controle na mesma.

**L8. Para si, quais são as vantagens /desvantagens de brincar com a(s) criança(s).**

Nesta questão, não vejo desvantagens mas sim vantagens pois tal como respondi na questão M2 sempre que nos é possível, brincamos muito com as crianças que nos são confiadas concedendo-lhes um momento interagirmos, Desta forma, pensamos que estamos a promover o seu crescimento harmonioso.

**Bloco M**

**M1. Como caracteriza o desenvolvimento atípico de cada uma das crianças em estudo (A e MM)? Em que medida estas características influenciam a rotina diária do grupo de crianças?**

Em relação à A, considero que o seu desenvolvimento tem vindo a ser enriquecido. Com o apoio da equipa de sala, da terapeuta da fala e do grupo de crianças. Neste

momento, a A tem o apoio incondicional da equipa de sala e terapeutas e de algumas crianças da sala. Este apoio, influencia a A e o MM na aquisição de ferramentas que irão à posterior, facilitar o seu desenvolvimento global. A contagem de histórias, conversas informais e a solicitação para participar e interagir na vida da sala, facilitam a aquisição de competências e estão a ser refletidas, pois a A já vai mencionando algumas palavras.

### **M2. Quais as limitações de cada uma das crianças?**

As limitações da A são sobretudo a nível da comunicação oral. No caso do MM verificam-se limitações a nível cognitivo e de motricidade em geral (larga e fina).

### **M3. Qual a sua opinião sobre a inclusão de crianças com desenvolvimento atípico na educação regular? Porquê?**

Na minha opinião considero muito importante a sua inclusão no ensino regular, pois promove a aquisição de competências. Também há ganhos para as outras crianças pois despertam o sentido de solidariedade, respeito e responsabilidade, interajuda e partilha.

## **Bloco N**

### **N1. Considera que ambas as crianças gostam de brincar?**

Ambos gostam de brincar. Contudo, o MM consegue manter uma brincadeira em pequeno grupo. Revela porem dificuldade em partilhar. No caso da A, gosta de brincar, mas de uma forma mais individual. A presença do outro não a incomoda, porém ainda lhe é indiferente.

### **N2. Onde habitualmente costumam brincar na sala de atividades e no recreio?**

Na sala de atividades, o MM tem como eleição os legos. A A saltita de uma área para a outra, manifestando mais interesse nos livros.

**N3. Com quem costumam brincar?**

O MM brinca e interage com o grupo de pares. A A revela agrado, ainda, em brincar sozinha.

**N4. Quanto tempo costumam permanecer na mesma brincadeira?**

A A  $\pm$  5 minutos. O MM permanece  $\pm$  entre 20 a 40 minutos. Depende da brincadeira e do seu grau de envolvimento.

**N5. Na sua opinião, quais as semelhanças e as diferenças existentes entre as brincadeiras de ambos?**

As diferenças é a duração dos mesmos e a forma como interagem com os outros.

**N6. Quais os brinquedos mais utilizados por estas duas crianças durante a sua brincadeira?**

A A são livros e puzzles (jogos de mesa), o MM é legos e faz de conta.

**N7. Como reagem as crianças com desenvolvimento típico à presença e participação das crianças com desenvolvimento atípico?**

Em relação ao MM, o grupo tem maior facilidade em integrá-lo nas suas brincadeiras. Com a A apenas duas crianças revelam preocupação e cuidado, puxando-a para as suas brincadeiras e/ou integrar-se na brincadeira dela.

**Bloco O**

**O1. Como se processa a comunicação entre a família de ambas as crianças e o estabelecimento educativo?**

A comunicação é feita presencialmente, diária e com recurso a um caderno onde a equipa e as famílias registam as conquistas/descobertas dos mesmos.

**O2. Que tipos de estratégias de comunicação com a família destas crianças são utilizados? Como? Com que finalidade?**

Com a atividade diária, caderno escola/família, PIP's (Plano de Intervenção Precoce), presencialmente, etc. Com a finalidade de ambos andarem de mãos dadas promovendo e fomentando o desenvolvimento integral das crianças.

**O3. As famílias de ambas as crianças são participativas? Envolvem-se nas atividades?**

As famílias têm que ser “quase puxadas” a participarem nas atividades. Por iniciativa própria são pouco participativos. Cabe à equipa sensibilizar para a importância de se envolverem no processo educativo.

**O4. Considera que as famílias valorizam o trabalho realizado diariamente com cada uma das crianças em questão? E as progressões existentes no desenvolvimento destas?**

Sim, penso que as famílias valorizam o trabalho desempenhado pela escola. Recorrem muitas vezes a nós para esclarecimentos e dúvidas. Porém, também acho que muitas vezes a sua responsabilidade parental é transferida para a escola.

**Bloco P**

**P1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?**

Não.

**Anexo L. Tabela - Registo da Atividade Lúdica da Criança com  
Desenvolvimento Atípico**

A

Tipo de brincadeira												Iniciativa			Procura orientação e/ou atenção do adulto		Participação de outras crianças		Reação das outras crianças		Tempo				Espaço	
Jogos de encaixe e/ou puzzles	Jogos de chão	Jogos de faz de conta	Explorar livros	Modelagem (Plasticina e/ou massas)	Desenhos e/ou Pinturas	Brincar com carros	Seriações (Organizar os materiais por critérios)	Jogos Tradicionais	Triciclos	Areia / Terra	Outros	Do próprio	De outras crianças	Adultos	Sim	Não	Sim	Não	Positiva	Negativa	- 1'	2 - 5'	5 - 10'	+ 10'	Sala de atividades	Espaço Exterior
			X									X				X	X				X				X	
				X								X				X	X			X		X			X	
X												X			X		X					X			X	
							X					X				X		X				X			X	
			X									X				X		X				X			X	
					X									X			X					X			X	
X													X			X	X		X			X			X	
				X								X				X	X		X			X			X	
											X	X				X	X			X			X			X
											X	X			X		X			X			X			X
			X									X				X	X				X				X	
X												X			X		X					X			X	
		X										X				X	X		X				X		X	
				X								X				X	X			X					X	

							X					X				X		X			X	
			X									X				X		X			X	
X													X			X	X			X		X
		X											X			X	X			X		X
			X									X				X		X			X	
											X			X			X			X		X
				X								X				X		X			X	
					X							X				X		X			X	
											X					X		X			X	
											X					X		X			X	
											X					X		X			X	
				X								X				X		X			X	
			X									X				X		X			X	
X													X			X	X			X		X
				X								X			X		X			X		X
							X					X				X		X			X	
											X					X		X			X	
											X					X		X			X	
											X					X		X			X	
											X					X		X			X	
											X					X		X			X	
											X					X		X			X	
X												X				X	X			X		X

MM

Tipo de brincadeira												Iniciativa			Procura orientação e/ou atenção do adulto		Participação de outras crianças		Reação das outras crianças		Tempo				Espaço	
Jogos de encaixe e/ou puzzles	Jogos de chão	Jogos de faz de conta	Explorar livros	Modelagem (Plasticina e/ou massas)	Desenhos e/ou Pinturas	Brincar com carros	Seriação (Organizar os materiais por critérios)	Jogos Tradicionais	Triciclos	Areia / Terra	Outros	Do próprio	De outras crianças	Adultos	Sim	Não	Sim	Não	Positiva	Negativa	- 1'	2 - 5'	5 - 10'	+ 10'	Sala de atividades	Espaço Exterior
						X						X				X	X					X			X	
				X								X				X	X						X		X	
	X											X				X	X						X		X	
X												X				X	X					X			X	
		X										X				X	X		X				X		X	
						X						X				X	X		X				X		X	
		X										X			X		X		X				X		X	
X												X			X		X					X			X	
									X			X				X	X					X				X
								X				X				X	X		X					X		X
	X											X				X	X		X				X		X	
						X						X				X	X		X			X		X		X
				X								X			X		X			X			X		X	
					X							X			X		X			X		X			X	



## Anexo M. Análise da Tabela de Registo da Atividade Lúdica da Criança com Desenvolvimento Atípico

A

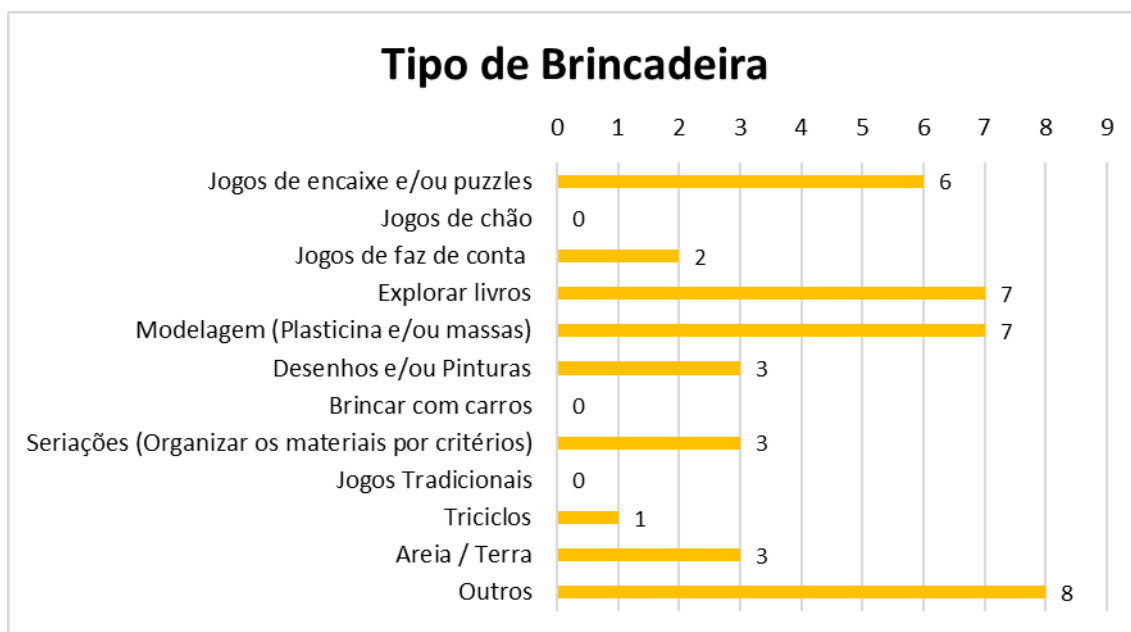


Figura M1. Tipo de Brincadeira. Fonte: Própria

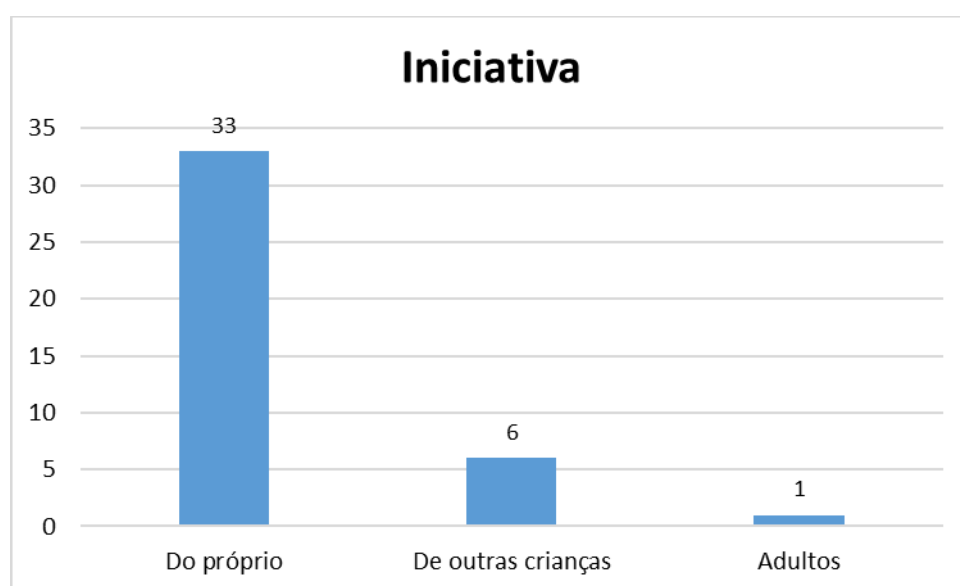


Figura M2. Iniciativa. Fonte: Própria

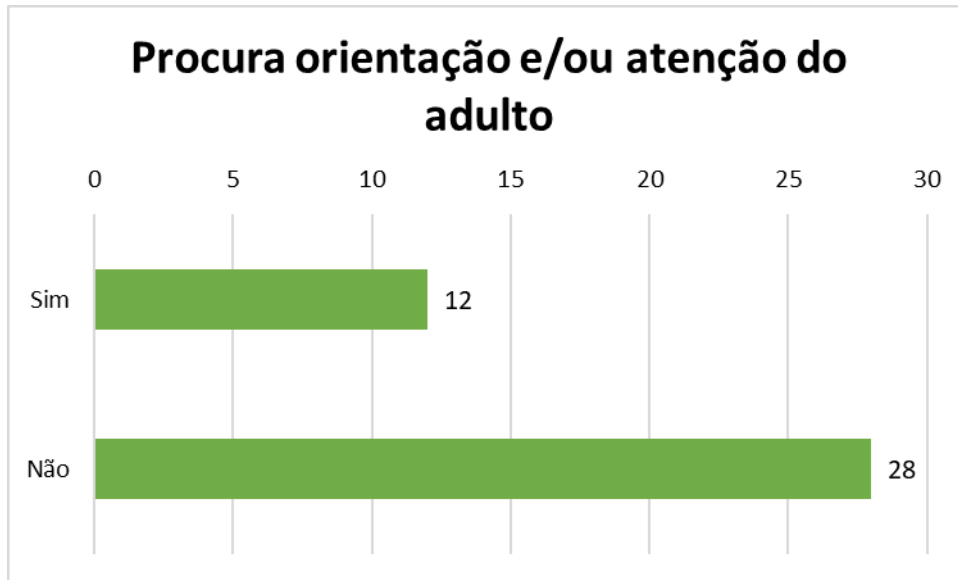


Figura M3. Procura orientação e/ou atenção do adulto. Fonte: Própria

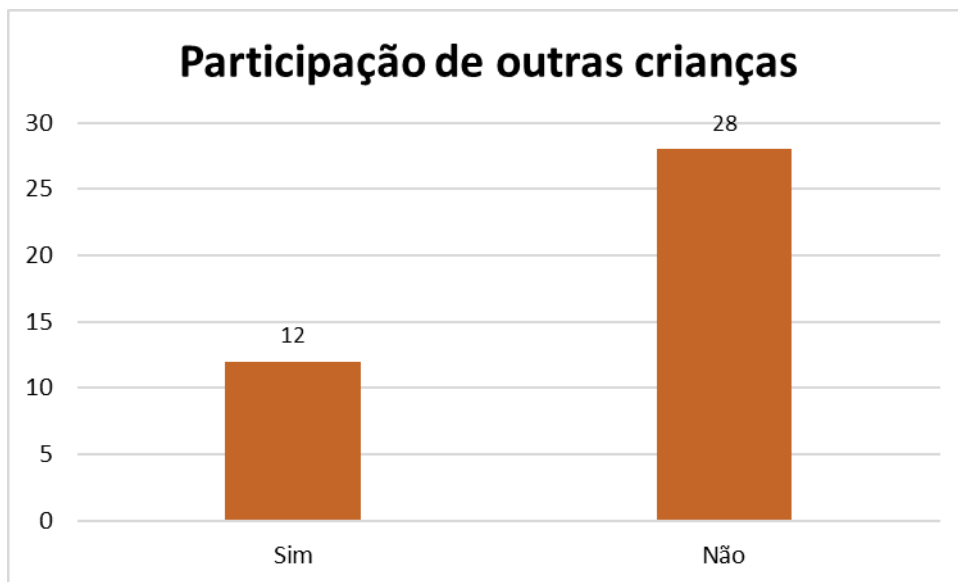


Figura M4. Participação de outras crianças. Fonte: Própria

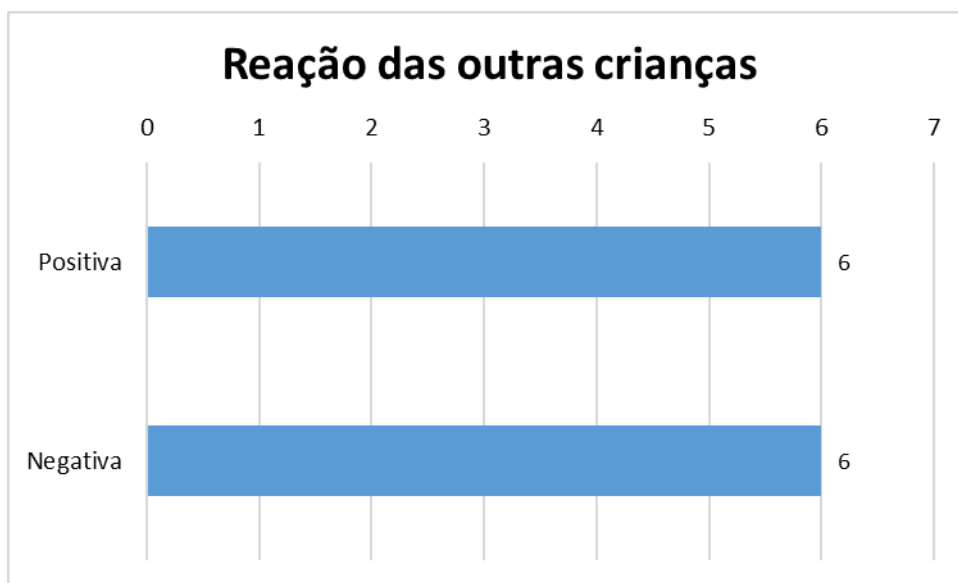


Figura M5. Reação das outras crianças. Fonte: Própria

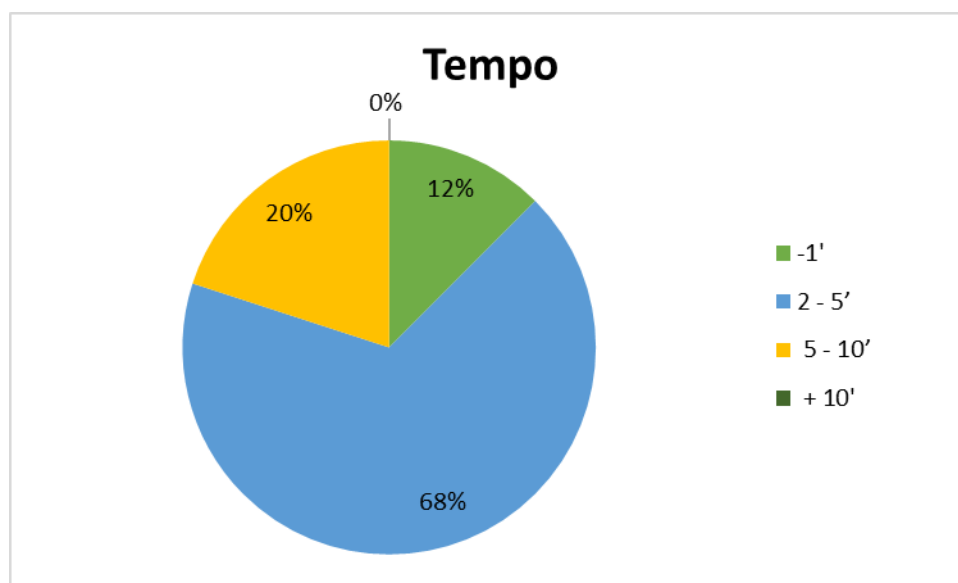


Figura M6. Tempo em que decorre a brincadeira. Fonte: Própria

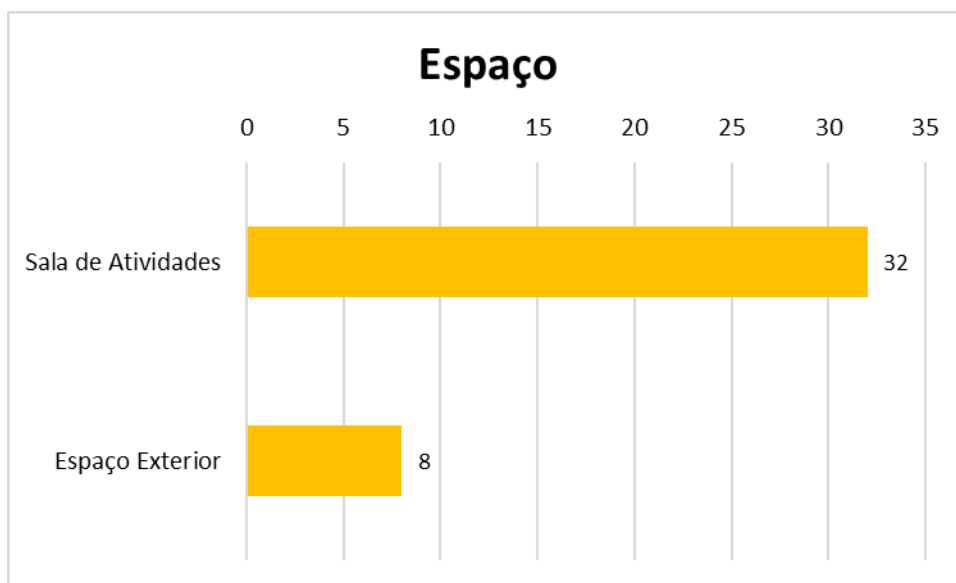


Figura M7. Espaço onde decorre a Brincadeira. Fonte: Própria

MM

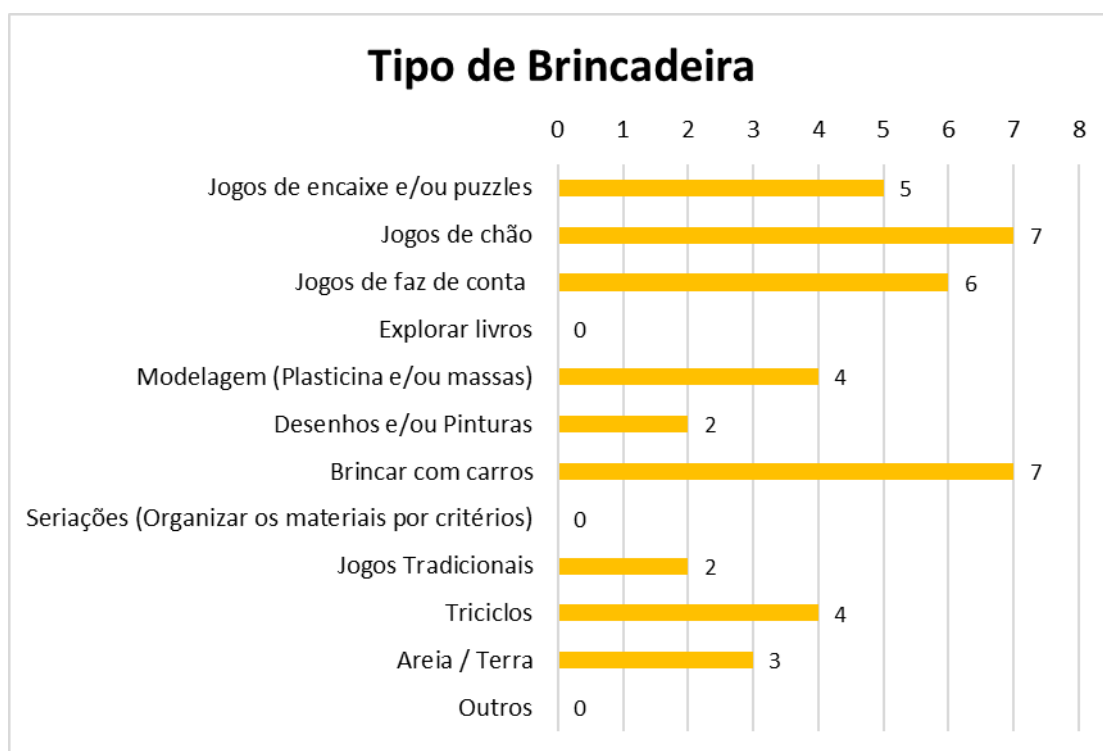


Figura M8. Espaço onde decorre a Brincadeira. Fonte: Própria

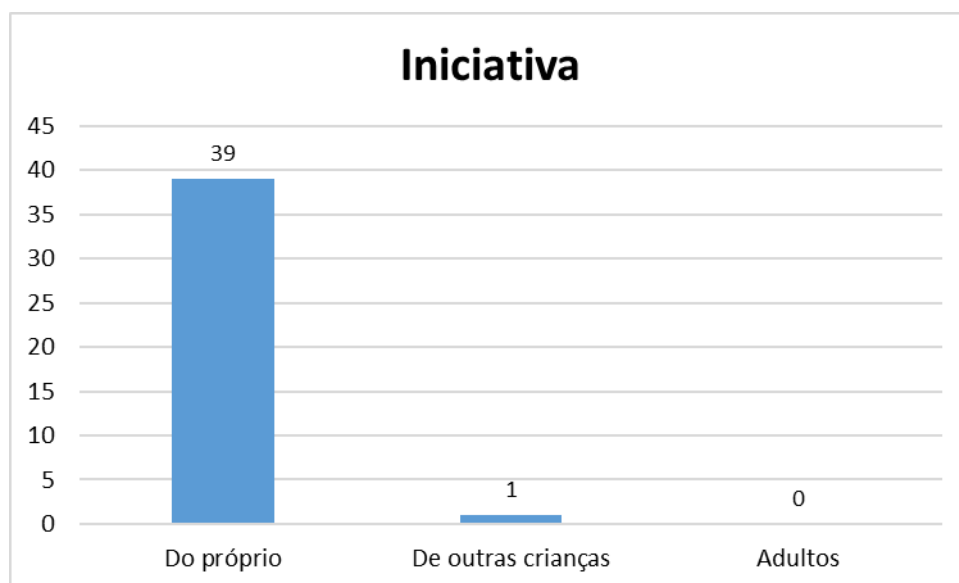


Figura M9. Iniciativa. Fonte: Própria

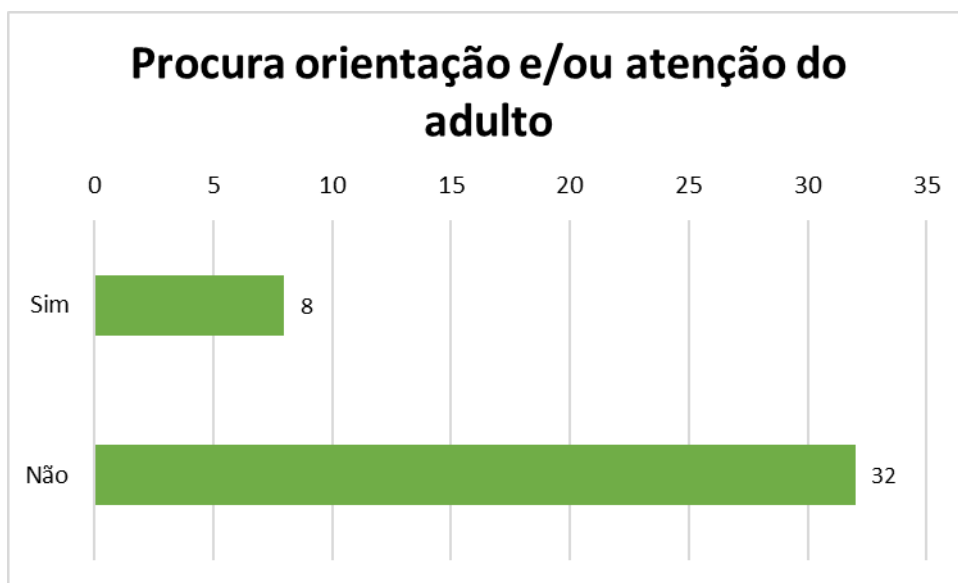


Figura M10. Procura orientação e/ou atenção do adulto. Fonte: Própria

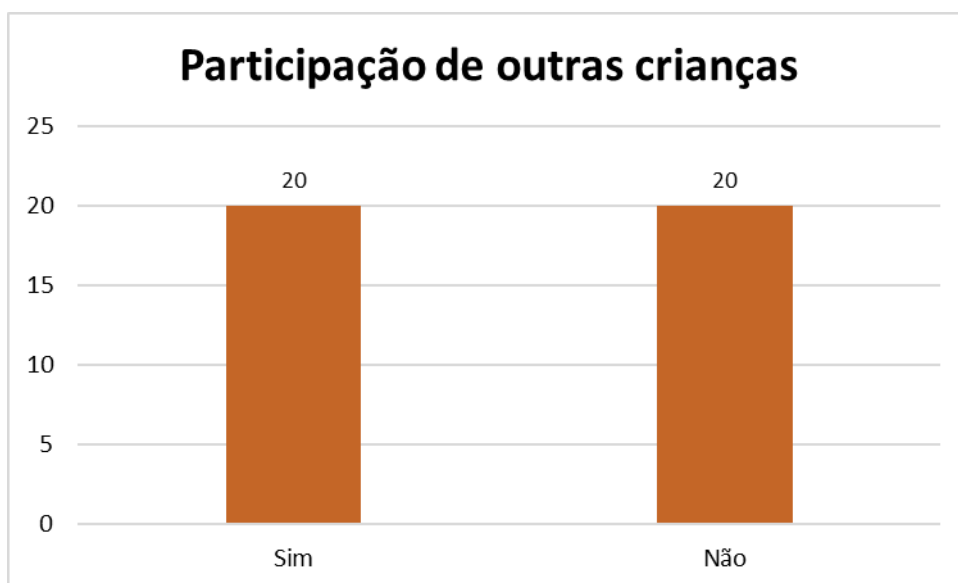


Figura M11. Participação de outras crianças. Fonte: Própria

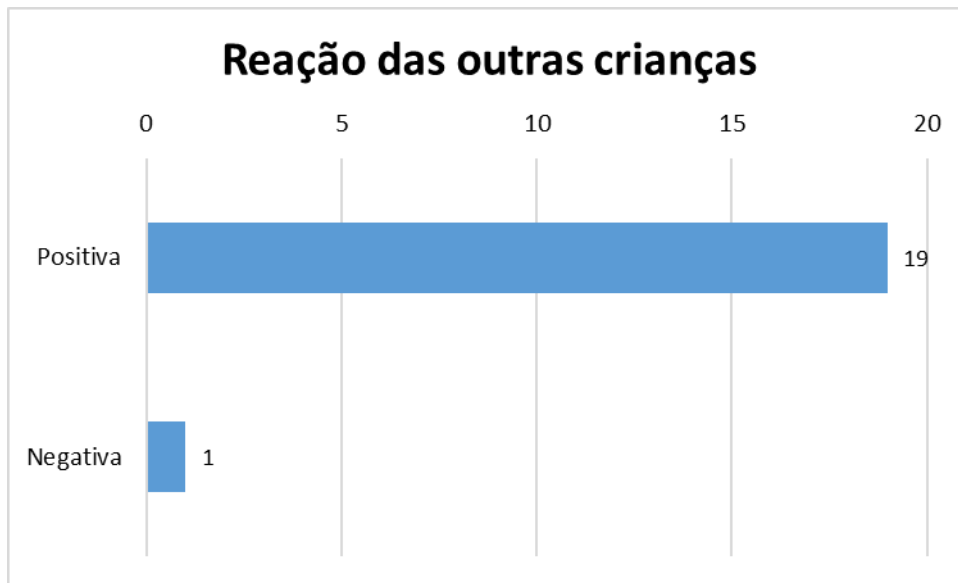


Figura M12. Reação das outras crianças. Fonte: Própria

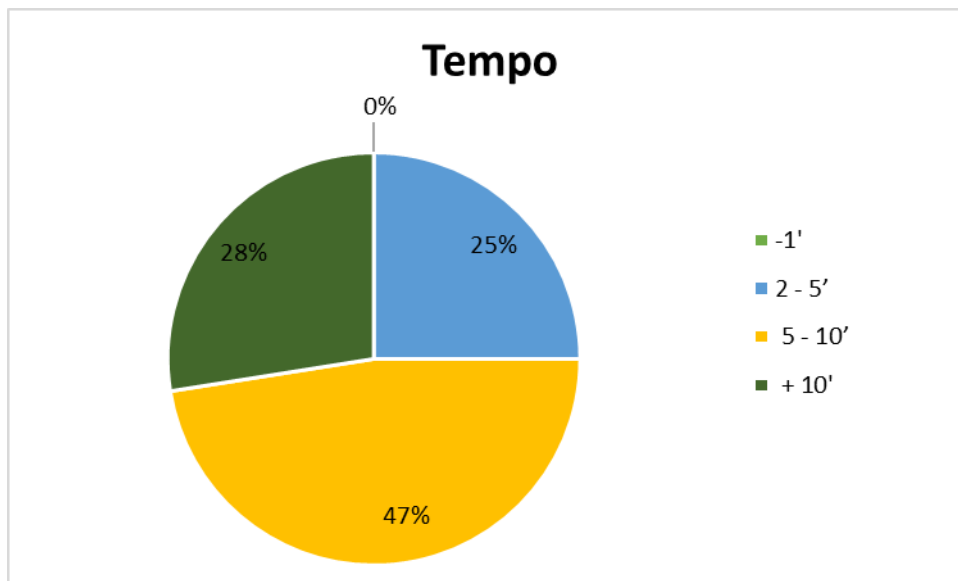


Figura M13. Tempo em que decorre a brincadeira. Fonte: Própria

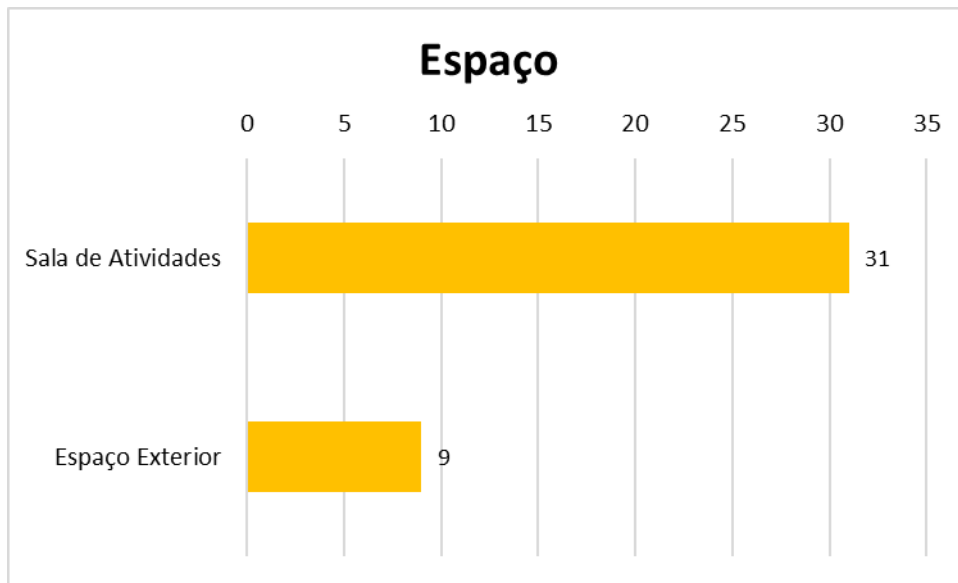


Figura M14. Espaço onde decorre a Brincadeira. Fonte: Própria

## **Anexo N. Exemplos de Registos Diários Referentes à Atividade Lúdica das Crianças com Desenvolvimento Atípico**

A DA, A e o MM realizam jogos de mesa e, de seguida, passam para outra área da sala – jogos de chão, onde brincam com os legos. – RD, 03 de outubro de 2018, Atividades Pedagógicas / Brincadeira Livre (Sala), p.172.

A A veio agarrar-se a mim a dar-me beijinhos. – RD, 03 de outubro de 2018, Atividades Pedagógicas / Brincadeira Livre (Sala), p.286.

A A foi para a mesa dos jogos e começou a também a brincar com o jogo de enfiamentos de pinos coloridos, ao qual a DA largou o jogo que se encontrava a realizar e foi ajudar a criança em questão. – RD, 08 de outubro de 2018, Atividades Pedagógicas / Brincadeira Livre (Sala), p.182.

Enquanto isto, eu fui sentar-me numa cadeira existente nos jogos de mesa de modo a observar a A, MM e a DA que se encontravam a realizar jogo de enfiamentos, com pinos coloridos (Nota: A A enquanto se encontrava a realizar este jogo, retirou todas as peças vermelhas existentes no seu tabuleiro e colocou-as em cima da mesa. Ao observar este comportamento, chamei discretamente a atenção da educadora, que ficou bastante satisfeita com a evolução visível desta criança. A A realizou o mesmo procedimento com as restantes cores existentes e, por fim, arrumou todas as peças na caixa e deslocou-se para outra área da sala).

De seguida, realizei diversos jogos de mesa com o MM, questionando-o sobre as peças existentes de cada um dos jogos, de forma a estimulá-lo e a desenvolver a sua linguagem. – RD, 09 de outubro de 2018, Atividades Pedagógicas / Brincadeira Livre (Sala), p.184-185.

A A andava às voltas à caixa de areia, na qual a chamei para perto de mim, dei-lhe uma pá e expliquei como se fazia, exemplificando. Posto isto, a A começou a brincar com a pá na caixa de areia e o MP, L, IA e S começaram a interagir com a A, explicando-lhe como se fazia e solicitando-lhe ajuda para colocar a areia toda de um dos lados da caixa

(Nota: Mais uma vez, este comportamento da A, mostra uma evolução. É fundamental fomentar a interação desta criança com o restante grupo para o seu desenvolvimento). – RD, 09 de outubro de 2018, Atividades Pedagógicas / Brincadeira Livre (Recreio), p.185.

A A veio brincar com a plasticina e foi interessante observar a criança em questão e o seu comportamento, onde efetuou diversas bolas pequenas com a sua plasticina e voltava-a a juntar toda até formar uma bola grande. (Nota: A A realizou diversas vezes este procedimento e esteve durante bastante tempo a explorar o material à sua maneira). – RD, 10 de outubro de 2018, Atividades Pedagógicas / Brincadeira Livre (Sala), p.187.

A A foi brincar para a área da casa com a CC e KB. Estas duas crianças ao aperceberem-se que a A também queria brincar nesta área, referiram à criança em questão que esta teria que colocar o cartão, neste sentido ajudaram-na a colocar o cartão ao pescoço.

A A senta-se na mesa presente na área da casa e finge que está a comer. – RD, 15 de outubro de 2018, Atividades Pedagógicas / Brincadeira Livre (Sala), p.201.

Após a A ter entrado na sala de atividades, a sua mãe fica à porta a falar um pouco com a educadora cooperante, aproveitando também este momento para observar a sua filha na rotina diária da sala. Depois de a A ter marcado a sua presença, com o meu auxílio, deslocou-se para a área da casa, onde começou a brincar com as loiças existentes neste local. A sua mãe ao observar esta situação ficou admirada, pela sua interação e reação enquanto realiza as suas brincadeiras e pela interação existentes entre esta e as outras crianças, ou até mesmo entre as outras crianças e a A. (Nota: A A já começa a interagir, à sua maneira, com o restante grupo e já dá liberdade ao restante grupo de interagir consigo, coisas que anteriormente não aconteciam. É ainda de salientar que a A já começa a realizar momentos de jogo simbólico, onde simula que está a comer, levando a colher à boca). – RD, 23 de outubro de 2018, Acolhimento (Sala), p.217.

- O MM sentou-se dentro de uma caixa e imaginou que estava dentro de um carro, perante esta ação observada, desloquei-me até à criança em questão e interagi com esta,

abandonando o “carro” para os lados e para a frente, realizando ainda sons, tais como a criança estava a fazer. – RD, 12 de novembro de 2018, Atividades Pedagógicas / Brincadeira Livre (Sala), p.254.

Quando me encontrava a auxiliar a S na sua pintura a A veio ter comigo acabando por se sentar ao meu lado e ficou a observar a colega. Com esta reação, questioneei a A se esta também queria pintar e esta abanou a cabeça, dizendo que sim. Esta reação foi bastante positiva tendo em consideração a NEE da criança e o seu desenvolvimento e comunicação. – RD, 14 de novembro de 2018, Atividades Pedagógicas / Brincadeira Livre (Sala), p.257-258.

Quando me encontrava a realizar esta tarefa com uma criança, a A veio agarrar-se às minhas costas e tentou pronunciar o meu nome. De seguida, começou a sorrir e a correr pela sala, até que foi buscar um livro, sentou-se no tapete e, começou a ver o mesmo. – RD, 30 de novembro de 2018, Atividades Pedagógicas / Brincadeira Livre (Sala), p.286.