



Relatório da prática profissional
supervisionada II: Jardim de Infância

“Como é que a organização do ambiente
educativo influencia o brincar numa
sala de Jardim de Infância?”

Joana Santos

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de Prática
Profissional Supervisionada II
2.º ano de Mestrado em Educação Pré-escolar

2020-2021

| | ' ' | | ' ' |

RESUMO

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada - Módulo II (PPS II) que decorreu num jardim de infância da rede pública, no distrito de Lisboa, com um grupo de crianças entre os 3 e os 6 anos.

Este relatório compreende a análise crítica e reflexiva do processo de intervenção em contexto de jardim de infância e uma investigação sobre a forma como a organização do ambiente educativo influencia o brincar.

A investigação, de natureza qualitativa, seguiu a metodologia do estudo de caso, uma vez que o intuito era aprofundar a reflexão sobre o ambiente educativo e sobre o brincar, bem como a forma como estes conceitos são percebidos e vivenciados no contexto específico da PPS II.

A análise e discussão dos dados evidenciou que o ambiente educativo, suporte do desenvolvimento curricular, tem influência no brincar. A brincadeira é a atividade espontânea das crianças e, apesar de ser muitas vezes colocada em segundo plano, representa uma forma natural de desenvolvimento e aprendizagem. Cada participante do contexto educativo percebe o ambiente educativo de forma singular e pode participar nas tomadas de decisão acerca da sua organização, sendo mais favorável ao brincar um ambiente educativo organizado com a participação das crianças.

Palavras-chave: Educação de infância; organização do ambiente educativo; brincar; participação das crianças.

ABSTRACT

This internship report was developed within the scope of the Supervised Professional Practice - Module II (PPS II) course that took place in a public kindergarten in the district of Lisbon, with a group of children aged between 3 and 6 years old.

This report includes a critical and reflective analysis of the intervention process in a kindergarten context and an investigation on how the organization of the educational environment influences play.

The research, qualitative in nature, followed the case study methodology, since the intention was to deepen the reflection on the educational environment and on play, as well as on how these concepts are perceived and experienced in the specific context of PPS II.

The analysis and discussion of the data showed that the educational environment, which supports curriculum development, has an influence on play. Play is the spontaneous activity of children, and although it is often put in the background, it represents a natural way of development and learning. Each participant in the educational context perceives the educational environment in a unique way and can participate in decision-making about its organization, being more conducive to play an educational environment organized with the participation of children.

Keywords: Early childhood education; organization of the educational environment; play; children's participation.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO EDUCATIVO.....	3
1.1. Meio onde se insere o contexto.....	4
1.2. Contexto socioeducativo.....	4
1.3. Caracterização da Equipa Educativa.....	7
1.4. Caracterização do Ambiente educativo	10
1.5. Caracterização das Crianças	13
1.6. Caracterização das Famílias.....	21
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	24
2.1. Intenções para a ação	25
3. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	45
3.1. Identificação da problemática	46
3.2. Revisão da literatura	47
3.3. Roteiro metodológico e ético	63
3.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	67
4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	83
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	92
ANEXOS.....	99
ANEXO A. Portefólio da prática.....	100

INTRODUÇÃO

| " " | | " "

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), que realizei numa sala de Jardim de Infância de uma escola da rede pública¹, no distrito de Lisboa, com crianças entre os 3 e os 6 anos, entre o dia 9 de novembro de 2020 e o dia 7 de maio de 2021. É importante esclarecer que este estágio foi dividido em dois momentos: o primeiro período de estágio aconteceu em novembro, dezembro e janeiro, e foi interrompido pelo confinamento causado pela pandemia Covid-19, levantando a necessidade de existir um segundo período de estágio, que decorreu entre março e maio de 2021.

Este relatório está organizado em cinco capítulos.

No primeiro, é feita uma caracterização reflexiva do contexto educativo em que realizei a minha prática, abordando a caracterização do meio envolvente, da equipa educativa, do ambiente educativo, das crianças e das famílias.

No segundo capítulo é realizada uma análise reflexiva da minha intervenção ao longo do estágio (observação, planeamento, intervenção e avaliação), na qual explico quais as minhas intenções pedagógicas, que estratégias defini para alcançá-las e qual foi a reação das crianças perante a aplicação das mesmas.

O terceiro capítulo deste relatório explicita o processo de investigação em jardim de infância. Neste ponto apresenta-se a problemática emergente, a revisão da literatura sobre o tema da investigação, o roteiro metodológico e ético que nortearam o trabalho investigativo e, no final, a análise e discussão dos resultados obtidos com a investigação.

O quarto capítulo é uma análise reflexiva da prática, com o objetivo de compreender os contributos da mesma para a construção da minha identidade profissional.

Por fim, no quinto capítulo, apresento as considerações finais acerca do processo de trabalho desenvolvido nesta UC.

No final do trabalho encontra-se, em anexo, o portefólio da prática, no qual surgem os registos reflexivos que acompanharam e apoiaram a minha prática e a elaboração deste relatório (cf. Anexo A, capítulo 1).

¹ Esta escola da rede pública conta com o serviço de ATL (Atividades de Tempos Livres) no qual exerce funções há cerca de 3 anos.

1. CARACTERIZAÇÃO
REFLEXIVA DO CONTEXTO
EDUCATIVO

| ' ' | | ' ' |

1.1. Meio onde se insere o contexto

A organização educativa onde decorreu a PPS II é uma escola básica de 1.º ciclo e jardim de infância (EB1/JI) da rede pública, que faz parte de um mega-agrupamento no distrito de Lisboa. Este agrupamento é constituído por 11 escolas nas quais existem valências desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário.

A EB1/JI onde realizei o meu estágio está inserida num meio semiurbano, referido no Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) como um “território geográfico, demográfico, social e cultural de grande diversidade” (PEA, 2017/2020, p. 10). Esta zona é caracterizada por uma “ambiência única em termos paisagísticos e culturais que se traduz numa enorme diversidade de cenários naturais e humanizados, de uma riqueza de património histórico-arquitetónico inestimável e de um ambiente microclimático muito específico” (PEA, 2017/2020, p. 12).

Na área que envolve o jardim de infância podemos encontrar um elemento sociocultural que nos traz algumas potencialidades. Trata-se de uma quinta que pertence a um centro de formação para adultos, da qual faz parte uma grande extensão de terreno e na qual existem vários tipos de plantações, estufas, zonas amplas de relvado, um lago artificial, um campo de jogos em cimento e pequenos edifícios. Perto da escola, existe ainda uma escola de bombeiros e vários tipos de habitação. Não existe comércio nas redondezas e para nos deslocarmos para as zonas de comércio mais próximas é necessário transporte.

1.2. Contexto socioeducativo

Para caracterizar o contexto socioeducativo no qual foi realizada a PPS II, recorri essencialmente aos meus registos diários, realizados com base na observação direta do contexto, e à análise do projeto educativo do agrupamento. A análise deste último documento influencia a minha prática profissional supervisionada, ajudando a manter os objetivos e as intencionalidades da minha prática em concordância com os valores e princípios da instituição.

1.2.1. Caracterização do agrupamento de escolas

De acordo com o PEA (2017/2020), este agrupamento tem como visão ser um espaço educativo de excelência e abertura, que contribua para o desenvolvimento de toda a comunidade através da criação de oportunidades e experiências que a melhorem e valorizem. Assim, a sua missão é que os alunos desenvolvam um conjunto de competências cognitivas, afetivas, psicomotoras e relacionais, para que levem uma vida em sociedade sensível, solidária, tolerante, proativa, empenhada, autónoma, informada por conhecimentos e perspetivas e direcionada para a resolução de problemas. Esta aprendizagem é facilitada pelo clima seguro, amigável e de pertença, no qual as crianças tomam responsabilidade por aprender e por se desenvolver, tendo sempre em conta as suas particularidades, e onde as crianças têm liberdade para explorar o que as rodeia e desenvolver a sua curiosidade, pensamento crítico e capacidade de argumentação. Os profissionais, quer através da estimulação deste tipo de vivências, quer através das práticas de solidariedade existentes, prosperam, não só a nível profissional, mas também pessoal.

A visão e a missão aqui apresentadas baseiam-se nos princípios e valores do agrupamento de escolas, destacando como princípios: a ligação de todos os parceiros e membros da comunidade alargada, permitindo uma visão integrada da organização educativa e valorizando a colaboração e a coesão; a inovação, a partir da partilha e experimentação, que levam à descoberta de novas soluções para os desafios da educação; a sustentabilidade, numa perspetiva ecológica das pessoas, recursos, contextos e processos. Nada disto seria possível sem os valores estimados pelo agrupamento: a confiança e o estabelecimento de relações estáveis e de proximidade; a colaboração, comunicação e participação de todos os agentes educativos na construção do conhecimento; o compromisso e responsabilização pelos processos e resultados alcançados. Como elemento central e fulcral para a implementação dos princípios e valores do agrupamento, surge o conceito de «abertura», que se baseia “na disponibilidade para integrar, diferenciar, transformar e inovar”, promovendo uma “autorregulação dinâmica da ação educativa” (PEA, 2017/2020, p. 18).

A apropriação de todos estes aspetos defendidos pelo agrupamento é fundamental para garantir o sucesso educativo dos alunos, para o qual as escolas focam a prevenção, a intervenção precoce, a autonomização das crianças, a contextualização dos conteúdos de aprendizagem, a complementaridade de saberes, a diferenciação pedagógica e a colaboração entre diversos agentes.

No que toca às famílias, estas têm a possibilidade de se envolverem com a vida escolar das crianças e de ter uma voz ativa na escola, acompanhando o processo educativo e participando em atividades, o que promove a sua confiança nos agentes educativos, fâ-las valorizar mais o papel da aprendizagem no desenvolvimento infantil e aproxima-as dos seus educandos (PEA, 2017/2020).

Relativamente à avaliação, compreende-se no PEA que esta é direcionada para a melhoria das aprendizagens, a autenticidade e adequação, a diversidade de métodos e instrumentos, a integração de disciplinas, o rigor e a transparência de critérios e a centração no conhecimento complexo e profundo. No que toca à educação pré-escolar, a avaliação realiza-se através da documentação e descrição do desenvolvimento e dos progressos das crianças, valorizando os métodos de aprendizagem de cada uma. Por fim, o agrupamento pretende que a gestão do currículo seja sempre descentralizada, recebendo contributos de alunos e famílias, flexível e diferenciada, reflexiva, sendo sempre mantida uma consciência crítica, contextualizada nas diversas situações, integrada e holística, e interativa, ou seja, com base numa evolução dinâmica (PEA, 2017/2020).

1.2.2. Caracterização do estabelecimento educativo

Como já foi referido anteriormente, esta escola pertence à rede pública e abrange os níveis de ensino pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico. É considerada uma escola pequena, servindo neste ano letivo uma população de 65 crianças, entre os 3 e os 10 anos de idade, distribuídas pelas várias valências. Na valência do 1.º ciclo existe duas turmas, num total de 40 crianças, nas quais se lecionam dois níveis de ensino: uma turma de 1.º e 2.º anos, com 21 crianças, e uma turma de 3.º e 4.º anos, com 19 crianças. Na sala de jardim de infância existem 25 crianças inscritas, apesar de apenas 24 estarem a frequentar.

No que diz respeito ao espaço físico da escola (cf. Anexo A, capítulo 2, Planta do espaço escolar, p. 154), este é constituído por um edifício térreo, relativamente pequeno,

que se subdivide em duas grandes áreas: o lado direito é utilizado essencialmente pelo jardim de infância e pelo CAF² (apesar de ser onde se encontra o refeitório que é utilizado por todas as crianças), e o lado esquerdo é utilizado essencialmente pelo 1.º ciclo.

Ainda na planta da escola é possível verificar que esta conta com um espaço exterior bastante amplo, passível de ser dividido em 3 grandes áreas. Na parte da frente da escola, encontramos um espaço cimentado, com um pequeno telheiro, e, num plano superior, com acesso exclusivo por escadas, existe uma área muito rica em elementos naturais, com um pavimento de terra irregular, árvores, pedras, troncos, paus e alguns canteiros com plantas. Estes espaços na parte da frente da escola são utilizados pelas crianças do 1.º ciclo e pelas crianças que frequentam o CAF.

O recreio da parte de trás da escola também se divide em dois espaços, ricos em elementos naturais mais intervencionados pelo homem. No lado direito, existe um corredor superior com pavimento cimentado, uma caixa de areia, uma casinha de brincar, canteiros com plantas e árvores e um plano inclinado pavimentado com relva artificial, que leva à parte inferior desta área do recreio, na qual existem também canteiros, árvores, um escorrega e uma casinha de brincar.

No lado esquerdo do recreio, continua o corredor superior que começa no lado direito e na parte inferior existem canteiros com flores e plantas, árvores e pavimento de relva artificial. Esta parte inferior do lado esquerdo não é utilizada pelas crianças. O restante recreio das traseiras da escola é utilizado exclusivamente pelas crianças do jardim de infância e esporadicamente pelas crianças que frequentam o CAF.

1.3. Caracterização da Equipa Educativa

A equipa educativa que serve este estabelecimento de ensino é constituída por seis profissionais de educação que estão diariamente com as crianças (entre os quais está a coordenadora da escola), oito profissionais de educação que vêm à escola com menos frequência e duas monitoras do CAF, que estão na escola diariamente, mas só servem uma parte da população escolar. Para além dos profissionais de educação existe ainda uma funcionária do refeitório que está presente diariamente na escola durante a hora do

² Complemento de Apoio à Família. Pode ser chamado também de ATL (Atividades de tempos livres).

almoço e que serve e acompanha as refeições das crianças. A tabela 1 explicita a forma como os vários profissionais estão organizados de forma a servir os vários grupos de crianças da escola.

Tabela 1

Equipa educativa e a sua organização no estabelecimento de ensino.

Turma/Grupo		Educação pré-escolar	1.º e 2.º anos	3.º e 4.º anos	Total
Número de crianças		25	21	19	65 crianças
Equipa educativa	Docentes	Educadora de infância	Professora titular (Coordenadora da escola)	Professora titular Professora de inglês	18 funcionários
	Não docentes	Assistente operacional	Duas assistentes operacionais		
	Atividades extracurriculares	Professora de yoga e de dança Professor de música	Professora de jogos Professora de yoga Professor de educação física		
	Educação inclusiva	Terapeuta da fala	Duas docentes de educação especial Terapeuta da fala	Duas docentes de educação especial Terapeuta da fala	
	CAF	Duas monitoras			
	Refeitório	Uma funcionária			

Um dos aspetos fundamentais ao caracterizar a equipa educativa de uma escola é a qualidade das relações estabelecidas entre os adultos. Para se criar um ambiente educativo de qualidade é essencial que exista uma boa relação entre os diferentes profissionais, tal como se verifica nesta escola. É notória a importância atribuída ao trabalho colaborativo e cooperativo entre os adultos, que, mesmo tendo funções distintas, trabalham em equipa em prol do desenvolvimento harmonioso de todas as crianças da escola. Assim, para além de adultos que representam modelos equilibrados e que são exemplos para as crianças, obtém-se um ambiente relacional saudável que contribui para um ambiente educativo seguro e enriquecedor.

No que diz respeito à equipa educativa do jardim de infância, esta é constituída pela educadora de infância (EI) e a assistente operacional (AO). Existe, ainda, uma

docente de educação especial que, por vezes, vem à sala conversar com a educadora, mas que, neste momento, não está a acompanhar nenhuma criança do grupo. Uma vez por semana, o GS tem terapia com uma terapeuta da fala, terapia essa que é realizada na sala multiusos do jardim de infância.

A relação existente entre a EI e a AO é uma relação colaborativa, na qual é notória a boa comunicação entre os dois elementos. Sendo este ano um pouco atípico devido às medidas de contingência exigidas pela pandemia Covid-19, torna-se ainda mais necessária uma boa articulação entre os vários membros da equipa educativa que, tendo funções distintas e bem definidas, se complementam, nomeadamente na comunicação com as famílias.

Durante o acolhimento, a educadora fica na sala com as crianças, enquanto a AO as recebe no portão da escola (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 9 de novembro de 2020, p. 6).

Assim, a AO é responsável por transmitir informações da família para a educadora ou vice-versa, e a educadora comunica também com as famílias via e-mail ou telefone.

Ambas as profissionais estão envolvidas nas atividades a realizar com as crianças, desenvolvendo um trabalho colaborativo e complementar, que demonstra ter como principal objetivo o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

A AO já tem vindo a responder ao bom dia noutras línguas. Hoje eu e a EI também respondemos em inglês e espanhol. As crianças mostram-se muito interessadas em aprender a dizer bom dia noutras línguas (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 6 de janeiro de 2021, p. 81).

Para além destes aspetos, é visível que as profissionais que acompanham este grupo de crianças partilham conhecimentos teóricos e, essencialmente, práticos no que diz respeito à organização do espaço e do tempo. A AO e a EI conversam sobre a melhor forma de organizar o grupo para determinada atividade ou momento da rotina. Surgem, muitas vezes, questões acerca da organização do ambiente educativo que são discutidas em equipa e que demonstram que os adultos da sala estão atentos ao comportamento das crianças e procuram corresponder às suas necessidades.

A AO lembrou-se que eu tinha dito que queria mudar a organização das mesas da sala e chamámos a educadora para pedir a opinião dela. Eu dei as minhas ideias e a educadora disse que podíamos experimentar. Realizámos então as alterações e algumas tiveram de ser repensadas para rentabilizar o espaço físico onde as crianças brincam (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 20 de novembro de 2020, p. 24).

Para além destes elementos da equipa educativa, podemos considerar ainda as relações que se estabelecem com os professores das atividades extracurriculares, com as monitoras do CAF e com a funcionária que acompanha os almoços.

No que diz respeito às atividades de yoga e dança, lecionadas pela mesma professora, verifica-se que existe uma boa comunicação entre a equipa da sala (EI e AO) e a professora. Quando necessita de apoio ou de conhecer melhor alguma criança no sentido de adequar a sua intervenção, a professora conversa com a educadora, que mostra abertura e fica a assistir às aulas sempre que é necessário.

O professor de música dá aulas às 16:00 e por vezes não tem oportunidade de conversar com a educadora. No entanto, através das monitoras do CAF é possível estabelecer uma comunicação entre o professor e a educadora sempre que necessário.

Relativamente às monitoras do CAF, nas quais eu me incluo, considero que é realizado um trabalho de equipa colaborativo, muitas vezes complementar. A educadora e as monitoras conversam diariamente e partilham preocupações ou observações acerca do grupo de crianças. As monitoras do CAF, tendo contacto direto com as famílias, são muitas vezes intermediárias na relação entre os pais/famílias e o jardim de infância/EI.

1.4. Caracterização do Ambiente educativo

O ambiente educativo é um aspeto essencial ao qual o educador deve dar muita atenção, uma vez que, na educação de infância, “os serviços devem proporcionar um ambiente estimulante e protetor e disponibilizar um espaço físico, cultural e social, com uma diversidade de possibilidades para o desenvolvimento presente e futuro do potencial da criança” (DGEC, 2018, p. 8).

Nesta sala de jardim de infância existem alguns mapas de estruturação e organização do grupo: o mapa das presenças; o mapa/calendário do tempo e o mapa da contagem das crianças presentes e não presentes.

O mapa das presenças é preenchido todas as manhãs: à medida que as crianças vão chegando, cada uma tem a função de ir registar a sua presença no mapa, que se apresenta sob a forma de tabela de dupla entrada. Os outros dois mapas são preenchidos no início da reunião de grupo da manhã ou da tarde (depende dos dias) pela criança que é escolhida para ser chefe do dia³. A existência do chefe do dia contribui para o desenvolvimento da responsabilidade das crianças e da sua capacidade para tomar decisões que o influenciam a si aos outros.

O mapa do tempo consiste num calendário mensal no qual as crianças fazem diariamente o desenho do tempo e colam no respetivo dia. O mapa da contagem consiste num diagrama no qual as crianças, após efetuarem as devidas contagens, registam o número de meninos, de meninas, o total de crianças presentes e o total de crianças a faltar.

Estes mapas fazem parte da estruturação das rotinas deste grupo de jardim de infância e permitem às crianças aprendizagens ao nível da formação pessoal e social e da expressão e comunicação (linguagem oral, escrita e matemática) – desenvolver o sentido de grupo e reconhecer-se como parte integrante do mesmo, adquirir responsabilidades, escolher e tomar decisões, desenvolver estratégias para ultrapassar as dificuldades, compreender e interpretar tabelas e diagramas de organização de informação, contactar com a linguagem escrita, ir reconhecendo as marcas da passagem do tempo (dias da semana, meses, etc.).

A rotina diária nesta sala de jardim de infância pode contar com os seguintes momentos em grande grupo, momentos de realização de propostas de trabalho, momentos de refeição, momentos de recreio e momentos de brincadeira nas áreas da sala.

Os momentos em grande grupo acontecem no acolhimento (entre as 9h00 e as 9h30m), na reunião da manhã (das 9h30m às 10h15m/10h30m), na qual se canta a canção do bom dia, preenche os mapas e se dialoga sobre diversos temas, e na reunião da tarde que se realiza em alguns dias (entre as 13h30m e as 14h00m/14h15m). Estes momentos

³ Para escolher o chefe do dia, a educadora segue a ordem do mapa das presenças, de baixo para cima.

são importantes na rotina do jardim de infância porque, quando estão em grande grupo, as crianças aprendem, compreendem e interiorizam as regras de convivência democrática, como, por exemplo, escutar o outro, expressar as suas opiniões, aceitar as opiniões do outro, reconhecer e valorizar a diferença, etc.

A participação das crianças na vida do grupo permite-lhes tomar iniciativas e assumir responsabilidades, exprimir as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros, numa primeira tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes, que facilitam a compreensão do ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença (Silva et al., 2016, p. 39).

Os momentos de realização dos trabalhos propostos pela educadora acontecem de manhã (entre as 10h15m e as 10h40m) e de tarde (entre as 13h30m/14h00m e as 14h30/14h45). Nestes momentos as crianças aprendem a expressar-se através, essencialmente, do desenho e da pintura, e exploram materiais relacionados com as artes visuais e o grafismo.

Momentos de recreio no espaço exterior, que nos dias de frio ou chuva são substituídos por momentos de brincadeira ou trabalho na sala de atividades, acontecem antes do almoço (entre as 11h00m e as 11h35m) e depois do almoço (entre as 12h15m e as 13h30m). Os momentos de brincadeira nas áreas da sala acontecem sempre que, nos momentos destinados às propostas da educadora, as crianças não têm trabalho ou terminam mais cedo. O tempo de brincadeira é importante na rotina no jardim de infância porque o brincar é a atividade espontânea e livre da criança e é a brincar que as crianças aprendem e se desenvolvem a nível social, emocional, físico e cognitivo. A “articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva et al., 2016, p. 10).

Os momentos de refeição ocorrem a meio da manhã, altura em que as crianças comem a fruta que acompanharia o almoço, às 11h45, altura em que as crianças almoçam, e às 14h45, altura em que as crianças bebem o leite escolar. Estes momentos, para além de garantirem o bem-estar físico das crianças, proporcionam também o desenvolvimento da independência e autonomia (fazer a sua higiene e alimentar-se) e promovem

aprendizagens relacionadas com a convivência democrática (saber estar à mesa, respeitando o seu espaço e o dos outros) e com o conhecimento do mundo (reconhecer hábitos de alimentação saudável).

O dia no jardim de infância termina entre as 15h00m e as 15h15m, momento de transição que marca o fim das atividades letivas e início das atividades do CAF ou das atividades extracurriculares⁴: yoga, às terças-feiras; dança, às quintas-feiras; música, às sextas-feiras. Apesar destas atividades decorrerem fora do tempo letivo, existem muitas vezes parcerias e articulação entre a atividade letiva do jardim de infância e as atividades desenvolvidas nas aulas de yoga, dança e música.

No que diz respeito à organização do espaço, esta sala de jardim de infância está estruturada em cinco grandes áreas (cf. Anexo A, capítulo 3, Planta da sala de atividades do jardim de infância, p. 15): área dos jogos de construção e garagem; área dos jogos de mesa e da escrita⁵; área da casinha; área da biblioteca; área da pintura e quadro de giz. No centro da sala existe uma mesa grande, utilizada para diversos momentos e atividades, sendo considerada uma área polivalente. Para além destas áreas existem outras zonas da sala que se podem distinguir: a secretária do computador; os móveis de arrumação de material de escrita e desenho e a bancada com um lavatório. À porta da sala existe, ainda, uma zona com cabides onde as crianças deixam os seus pertences quando chegam ao jardim de infância. Relativamente aos acessos, existe uma porta que dá acesso às casas de banho que se encontram no exterior e ao recreio do 1.º ciclo e uma porta que dá acesso ao vestiário e ao recreio do jardim de infância.

1.5. Caracterização das Crianças

Em todo o trabalho desenvolvido com crianças, é de extrema importância que sejam consideradas as características de cada uma delas, enquanto seres individuais e únicos, no sentido de proporcionar respostas individualizadas e adequadas a cada uma, garantindo uma prática pedagógica diferenciada com a inclusão de todas as crianças.

⁴ Estas atividades têm um custo mensal e são organizadas pelo CAF mas todas as crianças do grupo de jardim de infância podem frequentar, independentemente de estarem inscritas ou não no CAF.

⁵ No período da manhã, funciona a área dos jogos de mesa e no período da tarde, no mesmo espaço, funciona a área da escrita.

Porém, é também relevante realizar uma caracterização de grupo, não esquecendo as especificidades de cada criança, mas encontrando as características que as unem ou distinguem umas das outras. Ao realizar esta caracterização é necessário ter em consideração que, por mais nova que seja a criança, ela já traz consigo experiências sociais e uma cultura familiar, que podem ser bastante diferentes do contexto educativo em que se insere (Ferreira, 2004). Tanto o contexto sociocultural/familiar como o contexto socioeducativo, têm influência na estruturação da vida das crianças. Elas próprias influenciam esses contextos, sendo consideradas atores sociais, uma vez que “não estão isoladas nem são impermeáveis aos contextos (...) nem os contextos são imunes às crianças” (Tomás, 2008, p. 391).

É importante que o educador conheça as características sociodemográficas das crianças do grupo, pois, embora estas sejam apenas uma das partes que caracteriza cada ser humano, podem influenciar a vida das crianças alterando a sua forma de ser, estar e agir no jardim de infância. Considero então relevante conhecer estas características das crianças do grupo, no sentido de me aproximar e ter um melhor entendimento acerca de cada uma.

Neste grupo encontramos crianças dos 3 aos 5 anos, maioritariamente do sexo masculino (tabela 2). Existem 7 crianças do sexo feminino e 17 crianças do sexo masculino. Relativamente às idades, existem 5 crianças com 3 anos e 8 crianças com 4 anos. Apesar de existirem mais crianças de 5 anos (11 crianças), 6 dessas estão em idade condicional (completaram os 5 anos entre 15 de setembro e 31 de dezembro), o que significa que podem transitar para o 1.º ciclo ou continuar no jardim de infância no ano letivo seguintes. Assim, pelo menos 5 crianças do grupo estão a frequentar o jardim de infância pela última vez, transitando para o 1.º ano no próximo ano letivo

Tabela 2.

Sexo e idades das crianças do grupo (as idades consideradas são as idades no dia 31 de dezembro de 2020).

Sexo \ Idade	3 anos	4 anos	5 anos	Total
Masculino	RA AL	AG DS DH GT MM SG	DA DG EP FP GS RR RP VA VP	17
Feminino	NT LL BM	CC HF	JS LS	7
Total	5	8	11	24

No que diz respeito ao percurso institucional, metade das crianças do grupo já frequentava este jardim de infância no ano letivo anterior (e entre essas, existem 4 crianças que estão a frequentar pelo terceiro ano consecutivo). Das crianças que começarem este ano a frequentar este jardim de infância, 7 frequentaram outra escola anteriormente (creches ou infantários) e 5 estão a frequentar o jardim de infância pela primeira vez (até este ano, estavam em casa com familiares).

Mais de metade das crianças do grupo (14 crianças) frequenta o CAF, serviço no qual exerce funções, existindo assim uma relação pré-estabelecida entre mim e estas crianças. Todas as crianças do grupo residem no concelho da escola, estando relativamente perto de casa, apesar de alguns pais e mães trabalharem noutra concelho. Assume-se assim, que a área envolvente à escola é uma área que as crianças conhecem, pelo menos das suas deslocações casa-escola e escola-casa.

Ao caracterizar um grupo de crianças é importante considerar o desenvolvimento e aprendizagem de cada uma. O desenvolvimento e aprendizagens das crianças manifestam-se ao nível da compreensão que têm sobre o mundo e da capacidade que possuem para agir sobre ele. “Na infância lançam-se as bases do desenvolvimento nos seus diversos aspetos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, comunicacionais, etc.” (Portugal, 2009, p. 33), por isso, quando se fala em desenvolvimento e aprendizagem deve pensar-se em todos os níveis a que eles ocorrem.

As crianças deste grupo são ativas e dinâmicas, gostam de explorar o espaço e os materiais, de criar e reinventar brincadeiras em interação com os pares e com os adultos.

Apesar de não fazerem muitas perguntas, são crianças curiosas e que querem saber e conhecer o mundo à sua volta.

No recreio, as crianças gostam de brincar na relva, onde têm uma casinha e vários planos inclinados para escorregarem. O RA e a NT foram para um cantinho da relva onde existe uma vedação que os separa da parte de cima do recreio. Atiraram vários brinquedos para tentar fazer com que fossem para o outro lado. Quando conseguiam iam dar a volta e faziam o mesmo da parte de cima do recreio para a parte de baixo (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 13 de novembro de 2020, p. 11).

As crianças deste grupo gostam muito de conversar e de partilhar ideias e acontecimentos das suas vidas.

O AG e o SG trouxeram o papel do dia 2 do calendário do advento que construíram em casa com a mãe para mostrar aos colegas. Pediram-me para ler e explicaram o que tinham feito ontem: o presépio. As crianças quiseram conversar e partilhar algumas ideias sobre o presépio e as decorações de natal (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 3 de dezembro de 2020, p. 64).

Algumas crianças têm dificuldades na linguagem, ao nível da articulação dos sons da fala e na construção frásica. Porém, essas dificuldades não os impedem de se expressar e de ter iniciativa para participar nas conversas em grande grupo, à exceção de uma criança cuja língua materna é o bielorusso.

A JS chora muitas vezes durante os momentos de brincadeira pois não consegue conversar com os colegas para pedir que lhe emprestem os brinquedos. A JS tem muitas dificuldades na compreensão e expressão oral pois o português não é a sua língua materna (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 16 de novembro de 2020, p. 25).

Um dos principais interesses expressos pelas crianças do grupo são as histórias e os livros, gostando de explorar as palavras, as ilustrações e os seus significados.

Li a história e explorei o significado das rimas e da mensagem transmitida no poema. As crianças participaram na conversa em grande grupo e disseram que gostam de partilhar os brinquedos com os amigos. Algumas crianças disseram que os adultos também partilham as coisas que têm.

VA: Partilhar é emprestar os brinquedos.

FP: Quando nós partilhamos ficamos contentes! (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 27 de novembro de 2020, p. 52).

A maioria das crianças do grupo mostra entusiasmo quando é o chefe do dia e embora tenham algumas dificuldades no preenchimento dos mapas, tentam ultrapassá-las com a ajuda dos pares e dos adultos.

O VP conseguiu fazer as contagens sozinho e só precisou de ajuda para o registo do número 15 (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 20 de novembro de 2020, p. 21).

O chefe SG já tinha feito o desenho do dia e teve facilidade em contar as crianças, no entanto precisou de ajuda para compreender qual o total quando acabava de contar (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 23 de novembro de 2020, p. 42).

Apesar de ser uma tarefa que não surge com muita frequência, algumas crianças demonstram ter um bom raciocínio matemático e uma boa capacidade para encontrar estratégias de resolução de problemas.

Quando o RR ia fazer o registo no mapa das contagens, chegaram mais dois meninos. Perguntei-lhe se achava que tínhamos que alterar o registo e ele disse que sim. Foi novamente ao mapa das presenças olhar para os dias do mês.

RR: Se estávamos estes [apontando para o 20], agora estamos estes [apontando para o 21].

Eu e a educadora explicámos-lhe que chegaram duas crianças. Ele apontou para o 22 e disse:

RR: Então somos estes. Um 2 e um 2.

Depois repetiu o raciocínio com o número total de meninos, que passou de 14 para 16 (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 25 de novembro de 2020, p. 47).

Relacionado com o domínio da Educação Artística, as crianças mostram muito gosto em fazer pinturas e desenhos, nomeadamente no quadro grande de giz. As atividades musicais, nomeadamente as que envolvem música gravada, canções ou danças, são aquelas que contam com mais adesão, empenho e entusiasmo por parte das crianças.

Expliquei às crianças que tinha uma música e um vídeo para lhes mostrar. Elas mostraram-se muito entusiasmadas. (...)

Explorámos os instrumentos e as funções de cada um, repetindo várias vezes a canção. As crianças mostraram gostar da atividade. No final perguntei se queriam dançar livremente ao som de uma música (que podia ser a que estávamos a explorar ou não). As crianças quiseram dançar ao som das músicas do Tio Óscar [músico que veio à sala dar um concerto antes das férias de Natal] (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 6 de janeiro de 2021, p. 83).

Estas atividades musicais podem ser utilizadas como estratégia de gestão do grupo, constituindo uma motivação para as crianças participarem e estarem atentas ao que se passa no grande grupo.

Enquanto ajudava algumas crianças a pendurar os casacos e as mochilas nos cabides, o grupo ficou agitado, algumas crianças começaram a deitar-se/atirar-se para o chão, outras crianças queriam conversar e, como estava muito ruído, tinham que gritar. Para controlar o grupo, tentei uma estratégia nova: apaguei a luz e contei até 3. As crianças acalmaram e olharam para mim. Sem dizer mais nada comecei a cantar a canção do bom dia e elas acompanharam-me enquanto se iam sentando em roda no tapete (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 3 de dezembro de 2020, p. 66).

Nas suas brincadeiras preferem explorar as áreas dos jogos de chão e da garagem. Gostam de fazer construções com os vários jogos que têm disponíveis e são capazes de brincar em conjunto, construindo e recriando em grupo.

Enquanto brincavam o EP veio ter comigo:

EP: Joana podes tirar uma fotografia à nossa casa [construção de LEGO]?

Disse-lhe que sim e fui com ele ver a construção.

Eu: Uau, que casa tão gira! Foram vocês os 4 que construíram em conjunto?

As crianças responderam que sim, enquanto continuavam a acrescentar peças.

Eu: Está muito bonita! Já tirei 3 fotos!

EP: Assim tu já podes mostrar aos teus colegas na tua escola! (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 15 de março de 2021, p. 106).

Existem, porém, alguns momentos em que as crianças do grupo apresentam dificuldades em partilhar os brinquedos ou interagir com os pares em brincadeiras prazerosas para todos. As interações que resultam destes momentos geram, muitas vezes, conflitos nos quais é necessária a intervenção do adulto para resolver o problema.

Quando regresssei do almoço, o RP, o MM e o DC estavam sentados de castigo. Sentei-me para lhes perguntar o que tinha acontecido e eles explicaram-me que tinham batido uns aos outros durante uma brincadeira de lutas. A educadora disse-lhes que iam ficar sentados algum tempo para pensarem sobre o que fizeram e para que não volte a acontecer o mesmo (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 8 de abril de 2021, p. 124).

Na exploração do exterior, as crianças deste grupo gostam muito de correr e jogar à apanhada, de andar nos triciclos, brincar nas casinhas e na caixa de areia.

No recreio as crianças gostam de brincar umas com as outras. Meninos e meninas juntam-se para brincar aos médicos, aos pais e às mães, na caixa de areia e no escorrega. Por vezes, um grupo de meninos junta-se para brincar às corridas e à apanhada ou às lutas (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 11 de novembro de 2020, p. 10).

Também gostam de brincar com os brinquedos que lhes são disponibilizados para o exterior e de explorar os elementos da natureza que estão ao seu alcance.

Eu mostrei à educadora uns exemplos de coroa de natal que tinha encontrado, realizadas com elementos da natureza. Pensei sugerir às crianças realizarmos algo semelhante, pois tenho vindo a reparar que elas gostam muito de recolher pauzinhos, folhas e pedras no recreio, mas depois guardam-nas na mochila e não fazem nada com elas no contexto do jardim de infância (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 20 de novembro de 2020, p. 24).

As relações estabelecidas entre crianças são, na grande maioria, relações recíprocas e que promovem o bem-estar. As crianças revelam preocupação com os pares e demonstram gosto por ajudar o outro.

A BM desmontou um puzzle e não o conseguiu montar. Deixou-o em cima da mesa e foi brincar com a plasticina. Chamei-a para fazer o puzzle e ela disse que não conseguia. A CC e a LL juntaram-se de imediato a ela para a ajudarem a montar (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 13 de abril de 2021, p. 137).

Em algumas situações as crianças precisam da ajuda do adulto para compreender e aceitar as regras de convivência e de segurança que garantem o bem-estar de todos no jardim de infância.

Liguei o computador enquanto as crianças se organizavam. Como não conseguiram organizar-se respeitando a vontade de todos eu intervim, dizendo para as crianças mais pequenas se sentarem mais à frente e para as crianças de trás se colocarem de joelhos (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 3 de dezembro de 2020, p. 60).

No que diz respeito às relações estabelecidas entre as crianças e os adultos, existe uma relação de responsividade por parte dos adultos, que se traduz numa resposta apropriada à individualidade de cada criança, com o intuito de regular a satisfação das suas necessidades básicas e de as ajudar a superarem-se, tornando-se cada vez mais autónomas e seguras de si (Portugal, 2009).

A positividade das relações adulto-criança que se observam neste contexto, dá liberdade às crianças para se sentirem bem ao solicitar interações e brincadeiras com os adultos.

Algumas crianças costumam pedir-me para fazer jogos com elas e hoje, pela primeira vez, uma criança pediu-me para brincar com ela.

SG: Joana, brincas connosco?

Eu: Claro!

O SG e o AG explicaram-me a brincadeira e eu brinquei com eles até ser hora de arrumar (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 8 de abril de 2021, p. 120).

Por sua vez, os adultos mostram-se disponíveis para incentivar, encorajar e apoiar as explorações das crianças, elogiando as suas conquistas e progressos.

O GT não quis responder ao bom dia nem ontem nem hoje (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 15 de dezembro de 2020, p. 76).

Durante a canção do bom dia o GT disse que não queria responder e também não cantou para os outros colegas (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 16 de dezembro de 2020, p. 72).

O GT respondeu ao bom dia com "aurevoir". Fiquei muito surpresa e agradada e elogiei o facto de o GT ter respondido e de ter trazido uma palavra nova. (...) O GT explicou que é o que a irmã diz ao tio. O RR acrescentou que achava que essa palavra queria dizer "adeus". Sugeri às crianças que, ao final do dia, dissessem "aurevoir" para se despedir dos colegas (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 6 de janeiro de 2021, p. 80).

1.6. Caracterização das Famílias

As crianças aprendem o que é culturalmente aceitável e esperado quando os seus pais e figuras importantes lhes ensinam diretamente, e quando observam e modelam os seus comportamentos conforme os comportamentos dos que os rodeiam. É necessário que o educador crie um ambiente confortável no qual todos se sintam acolhidos, seguros e confortáveis. Deve fazer uma ponte entre o currículo e a cultura familiar da criança. (Cople et al., 2011).

Assim, as famílias são consideradas intervenientes importantes no processo educativo das crianças, sendo fundamental que os adultos da sala tenham algum

conhecimento sobre a cultura familiar de cada criança, levando isso a um respeito e aceitação pelas diferenças individuais de cada uma.

O agregado familiar da maioria das crianças do grupo é constituído pelo pai, pela mãe e pelos irmãos, existindo duas crianças cujos pais estão separados, mas que mantêm contacto com ambos. Apesar de existirem 2 crianças que têm 3 irmãos, a maioria das crianças tem 1 ou 2 irmãos, existindo 3 pares de gémeos neste grupo (portanto, 6 crianças que têm irmãos a frequentar a mesma sala de jardim de infância). Existem ainda 5 crianças que têm primos no grupo e 5 crianças que são filhos únicos. Para além dos gémeos que frequentam este jardim de infância, existem mais 4 crianças que têm irmãos a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico nesta escola. Estas informações são relevantes para a prática pois oferecem-nos um melhor entendimento das relações e potenciais parcerias entre a escola e a família.

Para que o educador consiga orientar a sua ação educativa e construir as suas intenções pedagógicas, deve ter em consideração, não apenas as características de cada criança, mas também o seu contexto familiar e social, no sentido de conseguir adequar as estratégias que utiliza e de reconhecer as possibilidades de interação com as diversas famílias.

Relativamente às habilitações e situação profissional dos pais e mães das crianças, com base nas informações fornecidas nas fichas individuais⁶, verifica-se que 42,5% dos pais e mães completaram o 12.º ano de escolaridade, percentagem muito próxima da percentagem de pais e mães que têm um curso superior (40%), contemplando licenciaturas, mestrados e pós-graduações. Os restantes 17,5% dos pais e mães completaram o 9.º ano de escolaridade.

No que diz respeito à situação profissional, todos os pais e mães estão empregados, à exceção de duas mães que se encontram desempregadas. Ao analisar os dados acerca das profissões das famílias, apercebi-me de que existia uma grande diversidade neste grupo. Para compreender melhor essa diversidade recorri à

⁶ Para o cálculo das percentagens e frequências absolutas utilizadas para caracterizar as famílias considerou-se uma população de 20 pais e 20 mães (os pais e mães dos irmãos foram considerados apenas uma vez e existe uma criança cujos pais não forneceram estas informações).

Classificação do Instituto Nacional da Estatística (INE, 2010) (cf. Anexo A, capítulo 4, Classificação das profissões dos pais e mães das crianças, p. 158).

No contexto de pandemia que enfrentamos, muitos aspetos da relação com a família ficaram comprometidos, uma vez que os pais não podem entrar na escola e não contactam pessoalmente com a educadora, exceto quando solicitado. No entanto, é visível o esforço de todos os profissionais para se adaptarem às novas regras ao mesmo tempo que mantêm a relação com as famílias, comunicando, informando e pedindo o contributo das mesmas para os assuntos da escola.

De acordo com conversas informais com a EI e com a AO, ambas caracterizam as famílias como interessadas e participativas, mostrando abertura para conversar, esclarecer questões e partilhar preocupações sobre os seus educandos ou sobre assuntos relacionados com o jardim de infância. A EI tem uma hora de atendimento semanal e mostra-se disponível para reunir com as famílias sempre que considera necessário ou sempre que a família o solicita. Para além deste atendimento individualizado, é mantida uma relação diária com as famílias nos momentos de chegada e saída da escola e a EI comunica com as famílias todas as informações importantes através de e-mails ou contactos telefónicos.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

2.1. Intenções para a ação

A intencionalidade do/a educador/a “implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas, os modos como organiza a sua ação e a adequa às necessidades das crianças” (Silva et al., 2016, p. 5). Deste modo, é necessário ter em consideração as observações e os registos efetuados diariamente relativamente às crianças e às suas necessidades. Em seguida irei apresentar as intenções definidas para a minha prática com as famílias, com a equipa educativa e, principalmente, com as crianças. A intencionalidade com as crianças tem um maior foco e revela-se mais importante na análise e reflexão sobre a minha prática.

Assim, delinee para a minha ação com as crianças as seguintes intenções: (i) Estabelecer uma relação de afeto e carinho que resulta num ambiente de qualidade, segurança e confiança; (ii) Promover a autoestima, a autoconfiança e a autoaceitação; (iii) [Re]Construir um ambiente educativo de partilha, respeito e aceitação pelo outro, com enfoque no brincar; (iv) Desenvolver a imaginação e a criatividade, possibilitando diversas manifestações artísticas pelas quais as crianças se podem exprimir, comunicar, representar e compreender o mundo (incidência nos subdomínios da música e artes visuais); (v) Apoiar a autorregulação da aprendizagem e a construção coletiva do pensamento, promovendo a consciência de si como sujeito que aprende e constrói conhecimento.

Relativamente à primeira intenção – **Estabelecer uma relação de afeto e carinho que resulta num ambiente de qualidade, segurança e confiança** – considero que estabelecer uma boa relação com todas as crianças do grupo é fundamental e fornece os alicerces necessários para uma boa prática e para a construção de um ambiente educativo de qualidade. Uma relação responsiva pressupõe que o educador olhe para a criança como um ser independente, com experiências e conhecimentos prévios, com vontades, interesses e dificuldades próprios. Só tendo estes aspetos em conta é que o educador consegue proporcionar às crianças experiências de qualidade, apropriadas às suas características (Portugal, 2009).

Para colocar em prática esta intenção utilizei estratégias de ação diversas:

- (i) interagir com as crianças em situações de brincadeira e jogo.

Quando voltei para perto do AL e do GS, mais crianças se juntaram ao grupo para jogar. Sentámo-nos em roda e reuni alguns brinquedos que ali estavam. Coloquei os brinquedos em fila e realizei o jogo da memória com as crianças. (...) As crianças gostaram. O AL estava no jogo durante uns momentos e depois levantava-se e ia «dar uma voltinha». Quando lhe apetecia voltava (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 11 de novembro de 2020, p. 10).

(ii) mostrar empatia e responsividade no relacionamento com as crianças, através de diálogos abertos, ajudando na resolução de conflitos e contribuindo para a regulação da satisfação das necessidades de cada uma.

O GS passou o jogo todo a dizer que também queria ser o ursinho. E expliquei que ele tinha de esperar que calhasse a sua vez (normalmente eu oriento o jogo para que calhe a vez a todas as crianças). Quando chegou a sua vez a AO veio buscá-lo para se ir embora, pois a mãe estava à espera. A criança ficou visivelmente triste. Combinei com ele que da próxima vez que jogássemos ele era o primeiro a ser o ursinho. O menino aceitou e ficou mais satisfeito após a combinação (cf. Anexo A, capítulo 1, Nota de campo, 18 de novembro de 2020, p. 34).

(iii) dar liberdade às crianças para escolherem estar perto de mim ou não, aceitando a sua decisão e mostrando sempre disponibilidade para as receber e interagir com elas.

À medida que íamos jogando mais crianças se quiseram juntar ao jogo. Algumas quiseram sair e perguntaram-me se podia. Eu disse sempre que sim e dei liberdade às crianças para entrarem e saírem do jogo sempre que queriam, pois isso não influenciava a forma de jogar (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 11 de novembro de 2020, p. 11).

(iv) compreender e aceitar as escolhas das crianças, nomeadamente quando dizem que não querem realizar ou participar em determinada proposta.

Cantámos a canção do bom dia. O GT acompanhou a canção e fez alguns gestos mas quando chegou a sua altura de responder ao bom dia não quis responder. Eu expliquei ao grupo que o GT tinha ficado muito dias em casa e ainda não se sentia muito confortável com o regresso à escola (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 14 de dezembro de 2020, p. 75).

Para além destas estratégias decidi também criar alguns momentos na rotina ou em brincadeiras que sejam os «nossos» momentos, meus e das crianças, nos quais eles me possam ver como figura de referência. Esses momentos culminaram em propostas ao grupo, como por exemplo a canção do bom dia, a canção/jogo dos “Dois ratinhos” e os jogos “O Ursinho”, “O rei do silêncio” e “Palminhas” (cf. Anexo A, capítulo 5, Descrição dos jogos realizados com as crianças, p. 160).

Hoje cantei uma canção do bom dia diferente para as crianças ouvirem. Esta canção dá espaço a cada uma para receber e responder aos bons dias (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 13 de novembro de 2020, p. 13).

Cantei a canção dos ratinhos, acompanhando o batimento da pulsação com as mãos nas pernas e depois de as crianças já conhecerem a letra, fomos cantando substituindo algumas palavras por gestos (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 11 de novembro de 2021, p. 11),

As crianças aderiram muito bem a todas estas propostas e mostraram entusiasmo em participar e em repeti-las ao longo dos dias.

As crianças têm gostado muito deste jogo [Canção “dois ratinhos”], já sabem cantar a canção e a maioria gosta de participar e escolher quais as palavras que vamos substituir por gestos (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 17 de novembro de 2020, 26).

O RP pediu-me para jogarmos o jogo do ursinho (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 24 de março de 2021, p. 11).

Algumas crianças utilizavam os jogos e as canções nas suas brincadeiras, gostando de brincar ao faz de conta e escolhendo, muitas vezes, representar o papel do adulto.

A CC, a LL, o RA, a BM, a NT e a JS juntaram-se para jogar ao ursinho. A CC e JS estão a liderar a brincadeira.

JS: 5, 4, 3, 2, 1, 0 ... vamos dar a mão ... rodas! [Querendo dizer “rodem”, enquanto dava as mãos aos colegas] (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 11 de janeiro de 2021, p. 83).

Através da implementação das estratégias acima referidas e das propostas mencionadas pretendia que as crianças:

(i) desenvolvessem o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.

A NT caiu e magoou-se nos joelhos. A AO levou-a para a sala para tratar dela e o VA ficou à espera. Quando regressaram a AO disse à NT que podia ir brincar. O VA foi ter com ela, colocou o braço à sua volta e disse: "Já passou? Vamos brincar!" (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 27 de novembro de 2020, p. 53).

(ii) utilizassem o debate e a negociação na resolução de conflitos.

As crianças quiseram fazer uma medusa gigante. O MM não quis fazer. O RR queria fazer medusas individuais e gerou-se um pequeno conflito.

VA: Então vemos quantos querem gigante e quantos querem pequenas e depois ganha quem tiver mais.

O FP concordou e geriu a votação.

FP: Então só 1 quer fazer pequena portanto ganha a gigante.

DA: Ou então podemos fazer: quem quer a gigante faz a gigante e quem quer pequena faz pequena também!

Perguntei ao RR se concordava com o DA e ele disse que sim. Decidimos então começar pela medusa gigante (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 14 de abril de 2021, p. 140).

(iii) cooperassem em situações de jogo, seguindo orientações ou regras.

O RP pediu-me para jogar à bola com ele e eu aceitei. Fui com ele para uma zona ampla do recreio e pedi que tivesse cuidado para a bola não ir para os canteiros das flores. Depois o GJ juntou-se a nós, sem dizer nada. O RP aceitou-o de imediato na brincadeira e passou-lhe a bola (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 8 de abril, p. 125).

A segunda intenção – **Promover a autoestima, a autoconfiança e a autoaceitação** – foi definida após se verificar que muitas crianças do grupo mostram inseguranças no que diz respeito às suas capacidades. Ao realizarem as propostas dos adultos não se mostram totalmente satisfeitas com o seu trabalho e, por vezes, recusam-se a participar em determinada atividade por terem receio de falhar. Algumas crianças têm também dificuldade em expressar o seu ponto de vista ou em construir uma ideia ou opinião que se distinga das ideias e opiniões dos restantes elementos do grupo ou dos adultos. A maioria das crianças aceita as propostas dos adultos sem lhes acrescentar muito, assumindo que a voz do adulto é que está sempre “correta”. Pretendo que as crianças sejam capazes de desenvolver um pensamento mais crítico, começando por aumentar a confiança em si próprias e a valorização de si enquanto membros ativos do grupo.

As estratégias que utilizei para a concretização desta intenção foram:

- (i) Respeitar, estimular e valorizar cada criança, encorajando-as a ultrapassar as dificuldades.

Reparei que agora as crianças têm mais dificuldade em marcar a presença pois o mapa é mensal e no final do mês o local onde têm de marcar é muito longe do seu nome. Assim tenho tentado ajudar as crianças a marcar, ensinando-lhes estratégias que as ajudem (seguir a linha devagarinho com o dedo indicador da mão não dominante e ter a caneta na mão dominante pronta para registar a presença) (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 23 de novembro de 2020, p. 42).

- (ii) Incentivar as crianças a expressarem as suas opiniões e partilharem as suas ideias.

(iii) Valorizar os pontos de vista das crianças, mostrando-lhes que as suas ideias são tão válidas como as ideias dos adultos.

O GT escolheu pintar o rolo de azul. Pintou a parte de fora e depois disse:

GT: “Agora quero pintar de vermelho aqui dentro!”

Disse-lhe que não era preciso pintar por dentro e mostrei-lhe os rolos que já estavam pintados para ele ver. Ele insistiu porque queria muito usar o vermelho. Aceitei a escolha da criança e deixei-o explorar como quisesse as tintas e os rolos. Quando acabou de pintar por dentro mostrou-me o rolo. Elogiei o seu trabalho e perguntei se já tinha terminado. Ele disse que sim, colocou o rolo a secar no centro da mesa e foi lavar as mãos (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 25 de novembro de 2020, p. 48).

(iv) Pedir o contributo das crianças para as propostas de trabalhos ou atividades a realizar.

(v) Ajudar as crianças a encontrar as suas potencialidades, valorizando-as.

(vi) Encorajar as crianças a saírem da sua zona de conforto e a experimentarem coisas novas.

Algumas crianças não gostaram de sentir as mãos sujas de tinta e disseram que já tinham acabado quando tinham o rolo pintado só de um lado.

RA: Já acabei, Joana. [Mostrando o rolo com algumas pinceladas de tinta]

Eu: Já? Achas que já tem cor que chegue ou queres pintar com mais cor?

RA: Mais cor. [Olhou para mim enquanto tentava segurar no rolo sem sujar as mãos]

Eu: Não queres sujar as mãos é isso? [ele acenou que sim] Olha as minhas também estão sujas, no final vamos lavar. Não tem problema. Queres continuar a pintar?

RA: Sim.

Pegou na parte pintada do rolo e continuou. No final, foi sozinho lavar as mãos (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 25 de novembro de 2020, p. 48).

Decidi, ainda, criar momentos no dia-a-dia e realizar atividades em que as crianças tenham espaço para se expressarem e destacarem dentro do grupo, mostrando-lhes que

todos somos especiais e valorizando a individualidade de cada um. Exemplos desses momentos são, durante a canção do bom dia, dar espaço a cada criança para responder à saudação «bom dia» da forma que quiser, pedir o contributo das crianças no desenrolar dos jogos coletivos e atribuir um destaque especial às crianças que estão a desempenhar uma função específica dentro do jogo, permitindo-lhes escolher como preferem participar e exprimir os seus pontos de vista.

Como a educadora espera por todos para começar as rotinas da manhã, decidi jogar o jogo da canção dos ratinhos com as crianças para não ficarem cansados de esperar. As crianças gostam muito e já conhecem bem a canção. Gostam de participar e de dizer que palavras vamos suprimir e inventar os gestos (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 23 de novembro de 2020, p. 46).

As aprendizagens a promover associadas à implementação das estratégias acima referidas são:

(i) Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros.

Decidimos perguntar às crianças que informações gostavam de colocar nos seus livros e as ideias das crianças foram as seguintes:

- A nossa fotografia ou retrato (que já está feito);
- O nosso nome (a educadora disse-lhes que podiam escrever só o primeiro e último nome e explicou que o apelido é o nome de família);
- Os nossos pais;
- Os nossos amigos;
- A nossa família;
- A nossa comida preferida (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 16 de novembro de 2020, p. 31).

(ii) Expressar e valorizar as suas ideias, opiniões e sentimentos.

HF: “Eu quero escrever «querida família!»”

Eu: “Que lindo, HF. Fica aqui mesmo bem!” (...)

Quando terminou o desenho veio ter comigo.

HF: “Agora quero escrever «queridas amigas!»” (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 20 de novembro de 2020, p. 27).

(iii) Reconhecer o valor do seu contributo intelectual para o grupo.

Tentamos jogar com o quadro mágico, o FP sugeriu que uma criança tirasse uma carta e desenhasse o que estava na carta para os outros adivinharem (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 24 de março de 2021, p. 100)

(iv) Escolher e decidir sobre algo que lhe diz respeito.

O DA estava a terminar o seu livro com o desenho dos amigos. Escolheu desenhar o DS, o MM, o VP e o FP. Perguntei-lhe se queria ser ele a escrever o nome dos amigos e ele disse-me que não (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 20 de novembro de 2020, p. 28).

(v) Aprender a criar estratégias para ultrapassar as suas dificuldades.

O RR teve alguma dificuldade em descobrir com que algarismos se representa o número 20. Depois de contar todas as crianças presentes disse:

RR: “São 20. Eu já sei, é um 1 e um 2.”

Eu: “Tens a certeza? Eu acho que um 1 e um 2 é 12. O que é que achas?”

RR: “Então... sim é 12.”

Eu: “Então como é se escreve o número 20?”

RR: “Eu sei que tem um 2.”

Eu: “Sim, tens razão, tem um 2. E é só isso?”

O RR ficou a pensar, sem responder. Apontei para os números (dias do mês) do mapa das presenças e disse-lhe para ver se sabia qual era o vinte. (...) Ele foi apontando para os números e eu fui dizendo quais eram. (...) O RR pensou durante uns momentos e apontou para o 20 dizendo que era aquele (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 25 de novembro de 2020, p. 47).

(vi) Reconhecer a importância de experimentar coisas novas.

Durante a canção do bom dia as crianças têm respondido nas várias línguas que temos explorado neste momento. Hoje lembraram-se do bom dia em inglês,

espanhol e francês. Algumas crianças escolherem responder em português. A AO ensinou novamente às crianças como se diz em chinês e eu lembrei como se diz em alemão (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 22 de março de 2021, p. 98).

Hoje durante a canção do bom dia o RR respondeu em língua gestual portuguesa, como a AO tinha ensinado nos dias anteriores. Depois outras crianças também escolheram dizer bom dia em língua gestual (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 8 de abril de 2021, 121).

Relativamente à terceira intenção – **[Re]Construir um ambiente educativo de partilha, respeito e aceitação pelo outro, com enfoque no brincar** – existem três competências no que respeita à interação social: a capacidade de interagir de forma eficaz com os outros, estabelecendo relações vantajosas; conhecer, coordenar e comunicar as suas ações, expectativas e sentimentos com os dos outros; controlar e ajustar as suas emoções e ações nas interações que estabelece com os outros (Fabes et al., 2006). Estas competências são mobilizadas pelas crianças ao longo dos dias no jardim de infância, nas suas interações umas com as outras, com os adultos e com o ambiente educativo. Sendo o brincar a atividade principal e espontânea da iniciativa da criança, é através da promoção do brincar que se torna possível compreender e aprimorar a partilha, o respeito e a aceitação pelo outro nas suas relações.

As estratégias utilizadas no âmbito desta intenção foram:

(i) Ser um modelo nas relações sociais que estabeleço com as crianças e com os adultos, ou seja, mostrar à criança, com base no meu comportamento, de que forma podemos respeitar, comunicar e partilhar as nossas ideias e os nossos pertences com os outros.

(ii) Incentivar o estabelecimento de relações de empatia e reciprocidade social entre as crianças, mediando as brincadeiras e interações, sempre que necessário, através do diálogo.

Eu: “Devolve o brinquedo ao DH.” [o VA devolveu, virou-se a começou a andar para outro local] “Mas não te vás embora VA. Se tu queres este brinquedo o que é que tens de fazer?”

VA: “Pedir emprestado.”

Eu: “Boa, é isso mesmo. Então pede lá ao DH.”

VA: “Posso esse brinquedo?” [a olhar para o DH]

DH: “Mas... olha eu vou ajudar a encontrar um para ti.”

Eu: “Olha VA, O DH disse que te ajuda a procurar um brinquedo para tu brincares. Achas boa ideia?”

VA: “Sim.” [As duas crianças correram para a caixa dos brinquedos para procurar um novo brinquedo para o VA]. (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 9 de novembro de 2020, p. 14).

(iii) Criar um espaço seguro de partilha e diálogo, permitindo que cada criança expresse as suas ideias.

(iv) Criar condições para que as crianças se possam expressar e relacionar, através da brincadeira.

A LS estava a chorar e a conversar com o AG, o SG e o AL. Perguntei-lhes o que tinha acontecido e ela disse que estava triste porque não a deixaram jogar. Quando lhe perguntei se ela tinha pedido para jogar ela disse que não porque eles não ouviam. Sugeri que no próximo recreio ela conversasse com os rapazes antes de os mesmos começarem a jogar para poder jogar com eles. Ela aceitou e disse o que o RR já a tinha deixado jogar na próxima vez (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 22 de março de 2021, 99).

(v) Disponibilizar novos e variados materiais que permitam diferentes tipos de exploração, individual ou em grupo.

Na transição para o almoço introduzi na sala a caixa das surpresas [cf. Anexo A, capítulo 6, Planificação da proposta «Caixa das surpresas», p. 162]. As crianças mostraram-se muito entusiasmadas e escolheram utilizar hoje o quadro mágico (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 11 de janeiro de 2021, p. 84).

(vi) Reorganizar o grupo nos momentos de transição e momentos de espera, nos quais, geralmente, existe uma maior agitação que gera interações desadequadas e, por vezes, desprazerosas.

O momento de transição para o almoço resulta muito bem jogando o jogo da canção dos porquinhos, pois as crianças conseguem todas participar e escolher as ações e permite-me gerir facilmente o grupo para pedir que vão fazer a higiene aos poucos (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 8 de abril de 2021, p. 124).

Com estas estratégias pretendia que as crianças acessem às seguintes aprendizagens:

(i) Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.

O RR compreendeu que eu estava atarefada e decidiu ajudar. Quando o GT me abordou a pedir para lhe apertar o casaco, o RR colocou-se à frente dele e disse "Deixa, eu ajudo!". Pegou nas duas pontas do casaco do GT e apertou-lho (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 17 de dezembro de 2020, p. 78).

(ii) Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros.

A LL e a NT reinventaram o espaço das prateleiras do material de desenho e escrita: como não podiam ir para a casinha por faltar pouco tempo para arrumar, decidiram fazer de conta que as prateleiras eram o balcão de uma loja. Passado algum tempo, a BM juntou-se a elas, espreitando do lado oposto da prateleira (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 25 de novembro de 2020, p. 49).

(iii) Adquirir a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades.

No início da tarde reuni as crianças no tapete e cantei a canção de boa tarde. As crianças foram fazer a higiene e o RR pediu para fazer o jogo do rei do silêncio. Combinei com ele que íamos terminar a pintura de inverno para colocar na porta

e outros trabalhos e depois arrumávamos um pouco mais cedo a sala e jogávamos o jogo. Às 14h20 fui ter com o RR e perguntei se ele queria continuar a brincar ou se realmente queria ir jogar ao jogo do rei do silêncio. Ele pensou durante uns segundos e depois respondeu:

RR: Hum... quero jogar ao rei do silêncio. Já combinei, então está combinado! (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 11 de janeiro de 2021, p. 85).

(iv) Reconhecer o valor do seu contributo intelectual para as vivências de grupo.

As crianças disseram que íamos fazer o projeto das medusas e também disseram que queriam dançar e jogar o jogo da estátua.

MM: Podemos juntar tudo, dançamos com música e jogamos o jogo das estátuas.

Eu: Sim, parece-me uma boa ideia MM!

As restantes crianças concordaram (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 6 de abril de 2021, p. 115).

(v) Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras.

O DA, o SG e o AG estavam a brincar com as peças do dominó, sem fazer o jogo e perguntaram-me como se jogava. Expliquei-lhes as regras e fui orientando o jogo conforme era necessário (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 13 de abril de 2021, p. 137).

Relativamente à quarta intenção, – **Desenvolver a imaginação e a criatividade, possibilitando diversas manifestações artísticas pelas quais as crianças se podem exprimir, comunicar, representar e compreender o mundo (incidência nos subdomínios da música e artes visuais)** – senti necessidade, ao observar o grupo nas primeiras semanas, de criar momentos de intervenção em que proporcionasse às crianças possibilidades de desenvolverem o seu lado artístico, explorando diferentes técnicas e materiais. As crianças do grupo mostravam ter bastante gosto pelas artes visuais (desenhos, pinturas, colagens, etc.), apesar de muitas terem dificuldade em expressar-se através das linguagens plásticas e demonstrarem pouco a sua criatividade. O gosto pela

música surgiu como um ponto forte nas crianças do grupo, sendo as atividades musicais as de que mais demonstravam gostar.

Esta intenção relaciona-se também com a organização do ambiente educativo, uma vez que “a organização do espaço e dos materiais da sala, a sua diversidade, qualidade e acessibilidade são também determinantes para as oportunidades de exploração e criação das crianças no domínio da educação artística” (Silva et al., 2016, p. 48).

Através do domínio da educação artística é possível promover, também, a curiosidade, a expressão verbal e não verbal e a resolução de problemas, existindo assim uma articulação com os domínios da Linguagem oral e abordagem à escrita e da matemática (Silva et al., 2016).

Levei uma música sobre a mãe para as crianças ouvirem - Gostas, mãe?, De Galo Gordo. Como é uma melodia calma, sugeri às crianças que se deitassem no tapete para escutarem a música e apaguei a luz. As crianças ouviram a música mas quando as questionei sobre a mesma não souberam explicar sobre o que falava. Coloquei novamente excertos da música e fui analisando a letra com as crianças até perceberem a mensagem principal: é uma canção escrita para a mãe de alguém, que oferece a canção como prenda (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 23 de abril de 2021, p. 151).

As estratégias utilizadas para perseguir esta intenção foram:

- (i) Encorajar a experimentação e produção plástica.
- (ii) Favorecer o desenvolvimento da criatividade e do sentido estético.

As crianças mostraram-se entusiasmadas e começaram a explorar os materiais e a decidir como queriam fazer as medusas. Perguntei às crianças se queriam pintar os materiais ou deixar como estavam e elas escolheram todas pintar (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 23 de abril de 2021, p. 150).

- (iii) Respeitar, estimular e valorizar cada criança, encorajando os seus progressos.

(iv) Pedir o contributo das crianças para enriquecer as propostas de atividades, mostrando-lhes que as suas produções e ideias têm valor.

Perguntei às crianças o que é que costumavam fazer quando queriam saber alguma coisa e o RR disse que podia perguntar aos pais ou que podíamos procurar num livro sobre o natal. Eu e a EI concordámos e dissemos que eram boas ideias (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 16 de novembro de 2020, p. 31).

(v) Proporcionar momentos de exploração de canções e ou lengalengas (texto ritmado).

Na transição para o almoço o EP lembrou-se de uma canção-jogo que eu canto com as crianças algumas vezes mas que nunca tinha cantado no contexto de estágio: a canção dos Porquinhos. Elogiei e aceitei a ideia do EP e realizámos então o jogo da canção dos porquinhos, que consiste em dizer ações que os porquinho vão fazer no final da canção, inventando sons e/ou gestos que representem essas ações. Este jogo resultou muito bem neste momento de transição (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 6 de abril de 2021, p. 115).

No âmbito desta intenção realizei várias propostas ao grupo, como jogos musicais, momentos em grande ou pequenos grupos com exploração de canções (por exemplo, brincar com a intensidade e velocidade da canção do bom dia), e a realização de propostas enquadradas no subdomínio das artes visuais:

Coroas de natal – Entretanto eu fui buscar o meu computador para mostrar as ideias que reuni às crianças. Explorámos as imagens e as crianças foram descrevendo o que viam: coroas feitas com paus, pedras, pinhas, bolotas, folhas verdes, etc. Perguntei-lhes se queriam fazer a coroa para a nossa porta assim e as crianças disseram que sim (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 20 de novembro de 2020, p. 33).

Postal para o dia do pai (cf. Anexo A, capítulo 7, Planificação da proposta «Postal para o pai», p. 165), – Combinei com a educadora que iria trazer uma ideia e decidi trazer duas sugestões para o grupo, dando oportunidade às crianças de escolher qual o postal que preferem fazer. Mostrei os postais que fiz como exemplo em grande grupo e depois dei-lhes oportunidade para verem e mexerem

na sua mão (os postais têm massas coladas, fazendo relevo) (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 15 de março de 2021, p. 97).

Construções com materiais de desperdício – o EP e o AG vieram ter comigo e disseram-me que iam construir um foguetão com um rolo de papel. Elogiei a ideia das crianças e perguntei quando iam fazer isso. Eles disseram que iam fazer hoje e, entretanto, afastaram-se. O AG foi buscar o rolo de papel que trouxe de casa.

EP: E olha nós também podemos usar garrafas e assim... Tu podes dar-nos essa garrafa que tu tens? [Uma garrafa de leite com chocolate de plástico que eu estava a beber quando cheguei].

Eu: Sim, claro que vos dou! Parece-me uma ótima ideia (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 14 de abril de 2021, p. 139).

No período de ensino à distância houve também espaço para propostas deste género, como é o exemplo da atividade baseada na história do Gato Xadrez (cf. Anexo A, capítulo 8, Planificação da proposta «Vamos fazer um gato», p. 169).

As aprendizagens promovidas com estas estratégias são: desenvolver as capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; interpretar com intencionalidade expressiva-musical (cantos rítmicos, jogos prosódicos e canções); utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros; cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras.

As crianças mostraram gostar bastante destas atividades e, ao longo da PPS II, mostraram alguma evolução na sua motivação e empenho nas tarefas e nas suas capacidades expressivas e criativas. No âmbito desta intenção ocorreram, ainda, vários momentos de brincadeiras iniciados pelos adultos, nos quais todos os intervenientes do contexto educativo participaram. As crianças mostravam gostar especialmente destes momentos.

Coloquei então a música e fizemos a dança de roda todos juntos, adultos e crianças. As crianças mostraram gostar muito e pediram para repetir (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 4 de dezembro de 2020, p. 63).

Por fim, relativamente à quinta intenção – **Apoiar a autorregulação da aprendizagem e a construção coletiva do pensamento, promovendo a consciência de si como sujeito que aprende e constrói conhecimento** – esta foi criada a pensar na implementação da metodologia de trabalho de projeto (MTP) ao longo da PPS II e nas potencialidades que esta metodologia representa em termos de desenvolvimento e aprendizagens. A MTP é uma metodologia muito rica do ponto de vista das aprendizagens que proporciona, das aprendizagens mais académicas às aprendizagens sociais e culturais. É talvez a abordagem que permite, justamente, dar um sentido mais social e cultural ao currículo nestas idades (Rangel & Gonçalves, 2011, p. 26).

As estratégias que utilizei para concretizar esta intenção foram:

- (i) valorizar e respeitar cada criança, manifestando essa atitude de modo a que constitua um modelo da relação entre crianças.
- (ii) incentivar a criança a expressar opiniões sobre o que vê, ouve ou sente.

Conversei com as crianças sobre o vídeo e pedi para me dizerem as suas opiniões e interpretações (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 6 de janeiro de 2021, 82).

- (iii) facilitar as escolhas das crianças, dando-lhes tempo para decidir, apoiando as suas iniciativas para as enriquecer e complexificar.
- (iv) incentivar as crianças a encontrarem as suas formas próprias de resolução de problemas.

Elogiei o trabalho dela, identifiquei as pessoas no seu desenho e perguntei à HF o que queria escrever naquelas páginas sobre a família. Ela ficou confusa e eu dei dois exemplos:

Eu: Podemos escrever «família» ou «a minha família», ou outra coisa que tu queiras. O que queres escrever?

HF ficou a pensar. (...)

Quando acabei de falar com o EP, a HF quis falar comigo:

HF: “Eu quero escrever «querida família!»”

Eu: “Que lindo, HF. Fica aqui mesmo bem!” (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 20 de novembro de 2020, p. 27).

(v) estimular a curiosidade das crianças, chamando a atenção para o que as rodeia e questionando as suas observações.

HF: Joana, olha aqui. Onde é que estão as nossas medusas?

Eu: Estão escondidas?

VA e HF: Sim! [A rir].

A medusa do AG ficou mesmo escondida por baixo de várias camadas de tinta castanha.

Eu: Então AG, para onde foi a tua medusa?

AG: Ela está aqui escondida. Não se vê porque está numa água escura (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 7 de abril de 2021, p. 118).

Com estas estratégias pretendia que as crianças desenvolvessem a capacidade de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhes colocam, participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem, cooperar com os outros no processo de aprendizagem, respeitar o outro e as suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social, agir de forma crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia.

O VP estava perto de mim a brincar com os cubos de madeira. Fez várias construções que me mostrou e que eu fotografei. Depois empilhou os cubos em cima uns dos outros.

VP: Olha aqui, está quase do meu tamanho! [A LS juntou-se à brincadeira].

Eu: Uau! Está mesmo quase do teu tamanho!

LS: Eu seguro! [Colocou as mãos a segurar os cubos]

O VP e a LS tentarem colocar mais cubos mas a construção caiu. Repetiram até ser quase do tamanho da LS.

LS: Já está do meu tamanho, olha!

Eu: Está quase, quase do teu tamanho. Achas que ainda falta algum cubo, VP?

O VP preparava-se para pegar em mais cubos e colocar no topo da torre.

VP: Eu acho que sim!

Eu: Eu também acho. A LS é mesmo alta! Quantos cubos é que são precisos para fazer uma torre do tamanho dela?

[O VP contou os cubos, enquanto a LS segurava]

VP: 21! [Disse, enquanto acrescentava mais 2 na construção]

Eu: Boa! Então se eram 21, agora são: 22, 23. [Contando os dois cubos finais com as crianças]

VP: Sim, e também está do meu tamanho assim! (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 8 de abril de 2021, p. 120).

Durante a minha intervenção com as crianças, as famílias, apesar de indiretamente, foram também consideradas, tendo, desta forma, criado uma intenção para a minha ação com as famílias: Adotar uma visão da família como parceira na formação das crianças, informando e pedindo o contributo das famílias para o trabalho desenvolvido no jardim de infância. A escola e a família são consideradas duas instituições fundamentais na nossa sociedade. A família é a primeira instituição educacional do bebé e da criança, sendo responsável pelas primeiras aprendizagens das crianças acerca da sua língua materna, dos códigos morais e sociais de convivência e da forma como a criança se deve relacionar com o mundo à sua volta (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010). As famílias das crianças deste grupo mostram-se interessadas pelos assuntos do jardim de infância e disponíveis para participar em atividades ou projetos propostos pela educadora. Como estagiária, apesar de não pretender intervir diretamente junto das famílias, considero que os pais, as mães, e, em alguns casos, os avós e os tios, podem ser vistos como parceiros em toda a minha intervenção, uma vez que a família é uma parte integrante do universo socio-afetivo das crianças, fazendo também parte do contexto educativo e formativo das mesmas.

A articulação com as famílias foi muito mais visível durante o ensino à distância, ainda que poucas tenham participado. Nas propostas que realizei através da plataforma digital e via vídeo, sugeria a colaboração dos pais, das mães e de outros membros da família, uma vez que criei propostas versáteis e de carácter lúdico, com materiais que geralmente existem em casa.

Foram 7 as crianças que aceitaram a proposta e realizaram a construção do gato e da rima. As famílias dessas crianças afirmaram que elas gostaram de fazer a atividade e que se divertiram em família. Na família da LS, a mãe e o irmão

também construíram o seu gato e a sua rima, que partilharam connosco e que incluimos na história. O RR construiu uma família de gatos igual à sua (um gato para cada um): o pai, a mãe, o irmão e o RR (cf. Anexo A, capítulo 8, Planificação da proposta «Vamos fazer um gato», p. 171).

No que diz respeito à equipa educativa, é essencial que exista, também, alguma intencionalidade que auxilie e fundamente a minha ação junto dos restantes profissionais de educação: **Construir uma relação de colaboração, partilha e trabalho em equipa, comunicando e pedindo a colaboração da equipa educativa ao longo da minha prática (nomeadamente, no planeamento e na intervenção).** Trabalhar em equipa, ainda que, em alguns momentos, não seja fácil, é fundamental para que se construa um ambiente relacional de qualidade. O educador, ao utilizar o diálogo de forma constante e apropriada, faz com que as crianças vão aprendendo as formas de diálogo mais adequadas e culturalmente apropriadas à interação social (Haan & Singer, 2003). As ações dos adultos modelam as ações das crianças e, como tal, durante a minha prática tentei estabelecer uma relação de qualidade e prazerosa com os restantes adultos da sala, no sentido de promover um bom ambiente educativo, no qual todos podemos aprender e colaborar uns com os outros.

Ao longo da minha prática foram existindo sempre momentos de reflexão e conversa com a educadora cooperante e com a assistente operacional, no sentido de melhorar e adequar as nossas estratégias às características das crianças e de avaliar o trabalho que tinha sido desenvolvido ou planejar o trabalho a ser desenvolvido no futuro.

Hoje conversei com a educadora sobre a possibilidade de realizarmos a reunião de grupo no tapete, pois considero que poderia ser melhor para as crianças do que estarmos sentados à mesa. Ficámos de analisar a situação e experimentar fazer a reunião no tapete no próximo dia (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 13 de novembro 2020, p. 9).

A educadora foi receber um recado de um pai ao portão e eu dei continuidade ao que ela estava a fazer, marcando as presenças e pedindo às crianças para se sentarem na mesa. Quando a educadora, voltou perguntei-lhe se sempre íamos

fazer a reunião no tapete, e ela respondeu que sim (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 16 de novembro de 2020, p. 22).

3. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

3.1. Identificação da problemática

Para iniciar esta investigação foram tomados como pontos de partida os momentos de observação iniciais do contexto educativo e do grupo de crianças. Destes momentos, surgiram vários tópicos que se revelaram interessantes para o desenvolvimento de uma investigação, nomeadamente a organização do ambiente educativo, a promoção do brincar e a participação das crianças no contexto educativo.

A organização do ambiente educativo é o suporte de todo o trabalho curricular e da intencionalidade do educador (Silva et al., 2016). Em educação de infância atribui-se um grande valor ao ambiente educativo como “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Silva et al., 2016, p. 5). Recorrendo, então, à observação direta das vivências das crianças do grupo neste contexto educativo, foi possível verificar algumas fragilidades na organização do ambiente educativo, principalmente no que dizia respeito às oportunidades de exploração e brincadeiras espontâneas por parte das crianças. Verificou-se assim alguma disfuncionalidade, especificamente na organização do espaço e do tempo, que influenciava a participação, o envolvimento e a organização do grupo de crianças em atividades e brincadeiras em grande e pequenos grupos.

Assim, como o brincar é “a atividade natural da iniciativa da criança” (Silva et al., 2016, p. 10) e a sua principal forma de participação nos vários contextos, o tema desta investigação é o Brincar, tendo sido definida a seguinte questão de estudo: Como é que a organização do ambiente educativo influencia o brincar?

Este trabalho de investigação tem como finalidade conhecer de que forma a organização do ambiente educativo numa sala de jardim de infância influencia o brincar.

Os objetivos que foram definidos para esta finalidade são: (i) caracterizar a organização do ambiente educativo na sala de jardim de infância; (ii) compreender de que forma as crianças participam na organização do ambiente educativo; (iii) identificar de que forma as crianças têm acesso ao brincar neste ambiente educativo.

3.2. Revisão da literatura

Neste subcapítulo apresenta-se a revisão da literatura relacionada com o tema da investigação, estando a informação organizada em capítulos: primeiramente, há uma abordagem geral ao ambiente educativo e à sua organização; de seguida, faz-se uma análise reflexiva com base na literatura acerca do conceito de brincar; depois apresenta-se a evolução do «brincar» da perspectiva da educação de infância; finalmente, explicita-se a relação existente entre o brincar e o ambiente educativo.

3.2.1. O ambiente educativo e a sua organização

Sabe-se que as condições ambientais afetam o desenvolvimento dos indivíduos (Portugal, 2009; Fox & Rutter, 2010). Para compreender de que forma o ambiente, mais especificamente, o ambiente educativo afeta o desenvolvimento das crianças, é necessário saber o que o constitui. De acordo com Forneiro (1998), “o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo” (p. 232), ou seja, o ambiente resulta das interações que os indivíduos estabelecem entre si, (adulto-adulto, adulto-criança e criança-criança) e das interações que estabelecem com o meio (forma como se apropriam e agem sobre ele).

As relações e interações que a criança estabelece com o meio (físico e social) constituem, então, oportunidades de aprendizagem e contribuem para o seu desenvolvimento (Silva et al., 2016). Forneiro (1998) acrescenta ainda, que o ambiente “não possui uma existência material, como o espaço físico (. . .) [e que existe na medida em que] os elementos que o compõem interagem entre si. Por isso, cada pessoa o percebe de uma maneira diferente” (p. 235). Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) refletem também sobre a significação do espaço, dos materiais e dos tempos vividos, concluindo que esta só é conseguida “através das relações e interações que humanizam o espaço de vida e aprendizagem” (p. 27).

De acordo com Forneiro (1998), o ambiente de aprendizagem engloba quatro dimensões: (i) a dimensão física, que diz respeito ao espaço físico e material e à sua organização; (ii) a dimensão funcional, relacionada com a polivalência do espaço (a função do espaço varia conforme as atividades que lá se realizam); (iii) a dimensão

temporal, que se refere à organização e gestão do tempo (em que momentos serão utilizados os diferentes espaços); (iv) e, por último, a dimensão relacional, que se refere “às diferentes relações que se estabelecem dentro da sala” (p. 235) (diferentes formas de aceder aos espaços, às normas e modo como as relações se estabelecem, à organização do grupo para a realização de atividades e à participação dos adultos nos espaços e nas atividades).

A organização do ambiente educativo “requer, para além de bom senso, enquadramento referencial em termos de desenvolvimento e de diferenciação na forma de satisfação das necessidades básicas de diferentes grupos de crianças” (Portugal, 2009, p. 59). Os modelos pedagógicos ativos, de caráter socioconstrutivista, percecionam a criança como sujeito ativo da sua aprendizagem e o educador como um mediador das experiências, devendo organizar o ambiente educativo e proporcionar oportunidades diversas às crianças (Edwards, 2002).

De acordo com Hohmann e Weikart (2011), o modelo *High/Scope* atribui um papel central às crianças, sendo o dever dos educadores apoiar as crianças e proporcionar-lhes oportunidades na sua exploração e experimentação, estimulando sempre a resolução de problemas. O educador deve construir, então, um ambiente que promova “interacções [sic] criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 6).

No modelo *Reggio Emilia* o ambiente educativo é visto como um terceiro educador, tendo a sua organização uma elevada importância nesta abordagem. O ambiente educativo é, assim, desenhado para informar e cativar as crianças e aqueles que visitarem a escola (Schroeder-Yu, 2008) e todos os espaços e materiais são selecionados, organizados e planeados cuidadosamente para criar um ambiente agradável e familiar para crianças, educadores e famílias (Lino, 2013).

Também nas condições fundamentais do Movimento de Escola Moderna (MEM) na educação pré-escolar, Folque (1999), referida por Remédios (2014), salienta a importância de um clima que privilegia a expressão livre e uma organização que promove o tempo para brincar e explorar.

Silva et al. (2016) relembram que as crianças desempenham um papel ativo no seu desenvolvimento e aprendizagem, papel esse que está expresso, também, na Convenção dos Direitos da Criança (2019).

Garantir à criança o exercício destes direitos tem como consequência considerá-la o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros (Silva et al., 2016, p. 8).

Associado, então, à organização do ambiente educativo, aquilo que sustenta toda a prática pedagógica, surge, inevitavelmente o direito das crianças à participação e expressão, uma vez que “o trabalho do jardim de infância tem que ser pensado de forma a respeitar as características individuais de cada criança, o que só é possível se lhes for possibilitada uma participação ativa” (Cardona, 1999, p. 13).

Assim, de acordo com o artigo 12.º da Convenção dos Direitos das Crianças (UNICEF, 2019), todas as crianças têm “o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhes respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade” (UNICEF, 2019, p. 13). Cardona (1999) acrescenta que “para existir uma participação ativa das crianças, é fundamental a existência de uma estruturação espaço-temporal bem definida e explícita, que lhes permita um funcionamento autónomo, dentro da sala de atividades” (p. 137).

De facto, a organização do espaço e do tempo são as duas dimensões do ambiente educativo sobre as quais os vários autores tecem mais estudos, investigações e reflexões.

A organização da dimensão física do ambiente educativo é um aspeto muito importante na educação de infância, uma vez que a forma como o espaço está organizado influencia a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nele se encontram (Farias & Magalhães, 2017). Ao espaço educativo, para além da sala de atividades, pertence também o espaço exterior e os espaços comuns. Estes espaços apresentam muitas potencialidades a nível do desenvolvimento, proporcionam diferentes tipos de interações e possibilitam a construção de aprendizagem variadas (Forneiro, 1998).

O espaço da sala de atividades deve ser acolhedor, seguro e apropriado ao grupo de crianças. De acordo com Portugal (2012), a organização do espaço “pode promover ou restringir o jogo da criança e as suas interações com os outros, pode facilitar ou não a sua autonomia e as rotinas” (p. 12).

Posto isto, o educador deve organizar o espaço de forma ponderada e intencional de forma a proporcionar um espaço desafiante e estimulante, que incentive as crianças a explorar e a aprender num clima de interação positivo que promova a sua autonomia e a independência (Farias & Magalhães, 2017; Portugal, 2012). A organização do espaço é condicionada pelos elementos que nele se integram, podendo esse condicionamento acontecer de forma explícita ou implícita, positiva ou negativa (Forneiro, 1998).

Battini (1982), citado por Gralik et al. (2014), refere que é necessário olhar para o espaço para lá do seu aspeto físico, entendendo-o como um “espaço de vida” e salientando que “o ambiente fala mesmo que nós nos mantenhemos calados” (pp. 231-232). A par desta situação, Zabalza (1998) refere-se à organização do tempo, ou seja, aos momentos em que são utilizados os diferentes espaços, dizendo que o tempo das diferentes atividades está ligado ao espaço onde se realiza cada uma delas.

As crianças vão construindo as suas aprendizagens através da descoberta e exploração que vão fazendo do espaço e dos materiais (Gralik et al., 2014). Torna-se, deste modo, fundamental disponibilizar às crianças uma ampla gama de materiais que elas possam descobrir por elas mesmas, modificando-os constantemente para que se tornem sempre interessantes e atrativos para as crianças (Gralik et al., 2014).

O modelo *High/Scope* privilegia a divisão da sala por áreas de interesse, nas quais são organizados e identificados materiais específicos (Hohmann & Weikart, 2011; Hohmann et al., 1995). Segundo Gomes (2014), esta abordagem “propõe uma certa disposição e uso de mobiliário e equipamento organizados em áreas de interesse, claramente definidas” (p. 82), permitindo que as crianças localizem, utilizem e arrumem os materiais para que os pares também os possam utilizar. Ainda acerca deste modelo, para se realizar um dos seus princípios, a aprendizagem pela ação, “é necessário que a criança disponha de um meio rico em materiais e interações estimulantes, para que se desencadeiem experiências ativas que promovam o conhecimento do mundo que a rodeia” (Vogel, 2012, referido por Gomes, 2014, p. 79).

Por sua vez, no modelo *Reggio Emilia*, defende-se que, para que as crianças possam ter autonomia no seu dia-a-dia, o espaço tem de estar adequado e tanto o espaço interior como o exterior são adaptados às idades e características desenvolvimentais das crianças. Existe uma organização estética do espaço, fazendo combinações com as cores e com as texturas dos materiais e é atribuída uma elevada importância à dimensão estética que se reflete no atelier como espaço privilegiado de expressão (em múltiplas formas) (Lino, 2013). De acordo com Schroeder-Yu (2008), nesta abordagem os placares são preenchidos com documentação que revela como as crianças planeiam, executam e completam os seus trabalhos. Assim, constituem importantes elementos do ambiente educativo, que são colocados de forma a que crianças e adultos consigam ver.

Cruz et al. (2015) refletem sobre o Movimento de Escola Moderna (MEM), dizendo que este propõe a utilização de instrumentos de pilotagem que regulem a organização do espaço, do tempo e das interações. As mesmas autoras acrescentam que numa sala de jardim de infância do MEM, os espaços devem “ser baseados na vida real (não infantilizados, nem escolares), possibilitando atividades com significado social, com forte ligação à comunidade e que conduzam às aprendizagens esperadas”(Cruz et al., 2015, p. 36).

Forneiro (1998) defende que o mobiliário e decoração devem ser leves, não excessivos, funcionais, polivalentes e adequados às necessidades do grupo, delimitando as diferentes áreas de jogo/trabalho, o que contribui para que as crianças desenvolvam a noção de espaço e para que se orientem no mesmo. Os materiais e brinquedos permitem, assim, diferentes dinâmicas de trabalho e devem ser integrados no espaço de forma progressiva, cumprindo sempre os critérios de qualidade e adequação ao grupo, funcionalidade e versatilidade, segurança e durabilidade, e amplificação das oportunidades para o brincar, promovendo o respeito pela diversidade social e étnica (Forneiro, 1998; Kishimoto, 2010). É importante compreender que os materiais didáticos têm implícito um código de valores que serão transmitidos às crianças, devendo, por isso, a sua integração na sala ser cuidadosamente analisada e acordada com as crianças. Se um material está presente na sala e é visível às crianças, deve sempre estar ao alcance das mesmas (Forneiro, 1998).

Outro aspecto muito importante na organização do ambiente educativo é a organização do tempo, uma vez que a compreensão das unidades básicas de tempo, diário, semanal e anual, é conseguida por meio da consciencialização das rotinas ao longo do dia e do ano e da utilização e elaboração de horários (Silva et al., 2016). A organização do tempo pedagógico deve consistir, então, numa “rotina diária respeitadora das preferências e das motivações das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 27).

Dada a complexidade do conceito de tempo e a sua difícil apropriação por parte das crianças, é através desta organização que “a criança toma consciência do desenrolar do tempo: o antes e o depois, a sequência semanal, mensal e anual e ainda o tempo marcado pelo relógio” (Silva et al., 2016, p. 88). De acordo com Rodrigues e Garms (2007), o estabelecimento de rotinas diárias representa uma vantagem para a organização do trabalho e proporciona segurança às crianças, que, desde pequenas, entendem a estruturação dos seus dias no jardim de infância. Assim, as crianças tornam-se mais independentes, pois compreendem as regularidades e as alterações que vão acontecendo, permitindo-lhes ajustar os seus comportamentos de acordo com a situação vivida (Rodrigues & Garms, 2007).

Barbosa (2006), citado por Jesus e Germano (2013), vê “a rotina como um dos fatores responsáveis pela estruturação e desenvolvimento do dia a dia das instituições. Evidencia-se assim que rotina é um elemento fundamental, já que proporciona à criança sentimentos de estabilidade e segurança” (p. 37).

No modelo *High/Scope* a rotina é estruturada de acordo com uma sequência de acontecimentos, tornando-se previsível, constante e estável (Gomes, 2014). Kruse (2003), citado por Gomes (2014), defende que a rotina, neste modelo,

é flexível, oferecendo a suficiente segurança, independência e estímulo para ir de encontro às necessidades de todas as crianças...; possibilita que a criança escolha de uma larga variedade de atividades...; promove o desenvolvimento de todas as crianças...; implica a existência de materiais suficientes para apoiar o desenvolvimento das atividades (p. 86).

Proença (2004), citado por Rodrigues e Garms (2007), faz referência a um tipo de rotina significativo para as crianças: a rotina estruturante. Esta tem como função ancorar os vários momentos do dia-a-dia, representando segurança e previsibilidade tanto para as crianças como para os adultos. Assim, contribui para uma diminuição da ansiedade das crianças, que surge muitas vezes perante situações imprevistas e desconhecidas.

Também no modelo pedagógico MEM, as rotinas são organizadas em dois momentos fundamentais, a manhã e a tarde, iniciando-se o dia com o acolhimento e planeamento em grupo, seguidos de atividades e desenvolvimento de projetos e terminando com momentos de comunicação (Cruz et al., 2015, p. 36).

Por sua vez, a organização do tempo no modelo *Reggio Emilia* é feita de forma a criar oportunidade para as crianças estabelecerem diferentes tipos de interação, alcançar um equilíbrio entre atividades individuais, de pequeno grupo e de grande grupo, permitir explorar diferentes espaços e um leque variado de materiais (Lino, 2013; Schroeder-Yu, 2008).

Rodrigues e Garms (2007) refletem, ainda, sobre a importância de olhar para as crianças como seres capazes de tomar decisões, que procuram agir sobre o mundo e interagir com o outro, numa dinâmica social característica do ser humano e que visa compreender e atribuir novos significados ao mundo à sua volta. Desta forma, as autoras desvirtuam posturas e rotinas inflexíveis, que culminam numa prática “que adota uma sequência de procedimentos e tarefas cotidianas mantidos sempre da mesma forma” (Rodrigues & Garms, 2007, p. 128). A rotina estruturante torna-se, assim, mais adequada à educação de infância do que uma rotina mecânica, por ser planeada de acordo com a realidade em que se insere, ou seja, adequada às características das crianças do grupo, estruturada pela intencionalidade pedagógica do educador e “alicerçada numa concepção de criança como ser titular de direitos e com uma maneira singular de agir sobre o mundo, que permite ainda ao educador atuar no previsível para lidar com o inesperado” (Rodrigues & Garms, 2007, p. 128).

3.2.2. O que é o brincar?

A definição de brincar “tem sido reconhecida como problemática, dada a sua natureza complexa e multifacetada” (Coelho & Vale, 2017, p. 318). Para além de este ser

“um fenômeno intrinsecamente espontâneo e imprevisível” (Coelho & Vale, 2017, p. 318), existem inúmeras e diversas perspectivas e teorias que se debruçam sobre o conceito de brincar. De acordo com Ferreira (2004), referida por Coelho e Vale (2017),

o brincar tornou-se a definição das definições da infância, e uma das descrições mais dominantes das suas ações sociais. Não há dúvida de que nas sociedades ocidentais o brincar tem sido assumido como uma atividade intrínseca da infância, uma forma natural de as crianças indagarem e agirem no e sobre o mundo, de aprenderem (p. 318).

“O brincar existe em todas as culturas” (Coelho & Vale, 2017, p. 322). Existem vários tipos de brincar, que podem variar a sua expressão de acordo com a sociedade em que surgem. Estudos realizados em várias culturas dentro das sociedades modernas demonstram que estes tipos de brincar incluem: o brincar físico ou locomotor (que inclui lutas e perseguições); o brincar com objetos (blocos, legos, carros, bonecos, etc.); o brincar social ou em paralelo (o brincar em paralelo é comum em crianças com 2 ou 3 anos, que brincam no mesmo espaço, ao lado dos pares mas com pouca interação); e o brincar simbólico ou dramático (Coelho & Vale, 2017; Smith & Pellegrini, 2013).

De acordo com Smith e Pellegrini (2013), 3% a 20% do tempo das crianças pequenas é passado a brincar e essa percentagem pode ser maior se as crianças estiverem inseridas num ambiente mais rico e estimulante. O brincar é definido como uma atividade com valor próprio, “feita por si mesma” (Smith & Pellegrini, 2013, p. 1), na qual se valorizam mais os meios do que os fins, ou seja, o processo é mais importante do que o produto ou objetivo final. “Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia” (Kishimoto, 2010, p. 1) e, por isso, diferencia-se dos conceitos de exploração (a criança familiariza-se com um novo brinquedo ou ambiente, podendo levar posteriormente ao brincar), de trabalho (que tem um objetivo definido) ou de jogo (atividade organizada em que existem objetivos, muitas vezes competitivos) (Smith & Pellegrini, 2013).

Segundo Kernan (2007), as características mais significativas do brincar na infância incluem os seguintes aspetos:

- O brincar é voluntário, espontâneo, aberto ao mundo envolvente, e, tal como defendem Smith e Pellegrini (2013), é flexível, uma vez que os

materiais podem ser utilizados de diversas formas, com novas combinações ou novos papéis;

- O brincar está cheio de significado para quem brinca, e, tal como refere Kishimoto (2010), a imaginação associada ao brincar merece especial destaque por permitir a criação e mobilização de múltiplos significados;
- O brincar tem baixo risco;
- O brincar é simbólico;
- O brincar tem a capacidade de captar e manter a concentração das crianças;
- O brincar é ativo, envolve socialização e é divertido, podendo ser caracterizado pelo seu carácter de “afeto positivo” (na maioria das vezes, as crianças riem e divertem-se ao brincar) (Smith e Pellegrini, 2013).

A relevância do jogo no desenvolvimento da criança é um aspeto consensual na comunidade educativa, sendo esta uma ideia corroborada por Piaget e Inhelder (2000), que referiam que a atividade lúdica é a base de todas as atividades infantis, e por Vygotsky (1979), que acreditava que o jogo facilita a compreensão de conceitos, por permitir uma representação mental de situações reais.

Smith e Pellegrini (2013) refletem sobre os benefícios imediatos e a longo prazo do brincar para o desenvolvimento das crianças, especialmente a nível físico e social. Segundo os autores, a brincadeira motora, que envolve atividade física, suporta o desenvolvimento muscular, da força, da resistência e da perícia. Existem evidências de que uma brincadeira fisicamente ativa pode ajudar as crianças a concentrarem-se nas tarefas mais sedentárias que surgem nos momentos seguintes (Smith & Pellegrini, 2013). O desenvolvimento de competências sociais das crianças é também favorecido pelo brincar, pois as crianças adquirem competências e aprendem padrões de interação social ao brincar com os pares (Smith e Pellegrini, 2013).

Por sua vez, Kishimoto (2010) reflete sobre a importância do brincar para o desenvolvimento das competências pessoais e sociais das crianças, referindo que o brincar lhes oferece o poder de tomar decisões, expressar os seus sentimentos, conhecer-se, conhecer os outros e conhecer o mundo. Ao brincar, as crianças reproduzem ações que lhes dão prazer, que lhes permitem a partilha sobre o que conhecem do mundo e a expressão da sua individualidade, utilizando várias linguagens (Kishimoto, 2010).

Deste modo, a criação de um ambiente lúdico favorece o crescimento completo e harmonioso da criança, dado que o mesmo lhe permite aprender através dos seus próprios instintos, promovendo o desenvolvimento cognitivo, linguístico, motor e emocional (Dallabona & Mendes, 2004; Neto, 2001). Para além disso, ao aumentar a motivação, facilita as aprendizagens e, ainda, estimula aspetos como a autonomia, os sentidos visual e auditivo, a criatividade, a socialização e a adaptabilidade através do reconhecimento de diferentes *affordances*, isto é, possibilidades de ação oferecidas pelo contexto ou material (Fialho & Condessa, 2013). Compreende-se, então, que o jogo é um excelente recurso educativo, contudo é importante que a aquisição de conhecimentos através do mesmo não seja "uma imposição mas uma descoberta" (Neto, 2001, p. 9), pelo que as crianças devem ter um papel ativo na escolha e participação no jogo (Marquez, 2011).

Ao ser abordado qualquer tipo de conteúdo, conhecimento ou competência, a forma mais natural que a criança tem de aprender e de se desenvolver holisticamente é a brincadeira, visto que, através da mesma, as crianças compreendem e interpretam o mundo pela exploração e pela experiência pessoal, partindo das suas competências prévias (Beckley, 2010; Moyles, 2010; Pereira & Neto, 1997; Silva & Sarmiento, 2018). Silva et al. (2016) referem a existência de “uma complementaridade e continuidade, entre o brincar e as aprendizagens a realizar” (p. 33), ou seja, a criança, ao brincar, não tem necessariamente a consciência de que está a aprender e não é essa a sua motivação para brincar, contudo “está a desenvolver um «saber-fazer» e um «saber-ser»” (Silva & Sarmiento, 2018, p. 42) que levará ao domínio de diversas competências e atitudes imprescindíveis para a sua vida e afetará a construção da sua personalidade.

Ficam assim explícitos alguns dos benefícios da brincadeira para a educação das crianças, estimulando e potencializando aspetos como a capacidade de adaptação, o autocontrolo, a autoconfiança, e também

a descoberta, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação (...), complexidade das operações mentais (...), [aquisição de] novas formas linguísticas (...), atividade física e o aperfeiçoamento de habilidades motoras rudimentares, fundamentais e especializadas (...), processos de sociabilização e de identidade entre pares (Neto & Lopes, 2017, p. 29)

O brincar foi sofrendo algumas alterações com a evolução das sociedades modernas, o que inequivocamente influencia as oportunidades das crianças para o brincar. A disponibilização de tempos, espaços e escolhas relativamente à brincadeira desenvolvida pelas crianças sofre uma grande influência do adulto, cujas preocupações se relacionam cada vez mais com a segurança (Coelho & Vale, 2017). Apesar da cultura da infância colocar “a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver” (Kishimoto, 2010, p. 1), o acesso a espaços abertos tem ficado condicionado por esta constante preocupação com a segurança das crianças, restringindo-as, assim, a atividades e brinquedos sedentários, muitas vezes individualistas e muito estruturados, que não deixam espaço para a criatividade, para a partilha ou para a exploração coletiva do brincar/brinquedo (Coelho & Vale, 2017).

Ademais de brincarem na sala de atividades, a exploração do espaço exterior é crucial para o desenvolvimento holístico da criança, por oferecer uma liberdade completamente diferente daquela a que têm acesso no interior e por garantir potencialidades únicas em relação a outros espaços educativos (Bento & Dias, 2017; Pound, 2015). Papatheodorou (2010) relembra que é fundamental extinguir a ideia de que a exploração do espaço exterior constitui uma pausa na educação para as crianças libertarem energia e depois voltarem a aprender, dado que a brincadeira no exterior é, pelo contrário, uma mais-valia para a educação das crianças, estimulando o seu desenvolvimento cognitivo, motor e criativo.

A exploração espontânea do espaço exterior é considerada uma oportunidade de aprendizagem prioritária, em que as crianças, entre tantas outras experiências, podem explorar o seu corpo com maior liberdade de movimento, manipular materiais naturais variados, estimulando os seus sentidos e motricidade fina (Bento, 2015; Carruthers, 2007; Tovey, 2015). Toda esta exploração promove o sentido de responsabilidade das crianças, por um lado relativamente ao respeito e proteção da natureza (Bento, 2015), e, por outro, em termos da sua própria segurança, ao “experienciar riscos e desafios que não estão disponíveis no interior” (Tovey, 2015, p. 213).

Por estes motivos, é importante, então, existir uma certa permeabilidade entre o espaço interior e o espaço exterior da escola, desenvolvendo-se atividades em ambos os espaços e transportando materiais de um espaço para o outro (Williams, 2010).

Kishimoto (2010) defende que o brincar é para a criança um motor de exploração do mundo e dos seus diversos elementos: as pessoas, a natureza, os objetos, a cultura... De acordo com Kernan (2007), as crianças precisam de se sentir seguras no ambiente em que brincam, no entanto é importante que os adultos considerem a segurança das crianças reconhecendo que o risco e os desafios são também necessários para um bom desenvolvimento e aprendizagem. Os adultos têm, então, um papel importante e ativo no suporte à brincadeira das crianças e a natureza do seu envolvimento pode encontrar-se entre um planeamento indireto dos momentos de brincadeira e um envolvimento direto no brincar (Kernan, 2007).

3.2.3. O brincar na Educação de Infância

Coelho e Vale (2017) referem como primeiros pedagogos a atribuir importância ao brincar Froebel, Pestalozzi ou Decroly, salientando o impacto das suas ideias sobre a infância nos sistemas e práticas educativas.

A valorização do desenvolvimento espontâneo da criança e a imagem da criança como naturalmente boa conferiram estatuto educacional ao brincar, através da sua valorização nos contextos de educação de infância e nas próprias políticas (...), colocou no centro do currículo a criança ativa, orientada para brincar e ter iniciativa, explorar o mundo à sua volta e fazer escolhas (Coelho & Vale, 2017, pp. 318-319).

De acordo com Coelho e Vale (2017), nas últimas décadas os currículos da educação de infância têm sofrido alterações, focando a obtenção de resultados. “O foco nos resultados e a narrativa do brincar idealizado mas improdutivo ou trivial, têm como consequência que o brincar seja frequentemente reduzido às pausas entre tarefas educacionais destinadas a promover a precocidade e competências competitivas futuras” (Coelho & Vale, 2017, p. 319). O foco nos resultados do brincar tem sido criticado por corresponder a uma perspetiva futurística, procurando a relação entre o brincar e os resultados que ele traz para o desenvolvimento futuro. Assim, o foco está naquilo que a criança pode vir a ser e não na exploração daquilo que ela é (Coelho & Vale, 2017).

Tomás e Ferreira (2019) refletem também sobre as perspectivas futuristas, nas quais o foco são as crianças no futuro e não no presente. Assim, antecipa-se o futuro, retirando às crianças os tempos de brincar característicos da infância que vivem no presente. O brincar passa, então, a ser visto como um privilégio e não como um direito e, embora na teoria se aceite que o brincar é o modo como as crianças aprendem, na prática ele é colocado em segundo plano, relativamente ao “trabalho” ou usado como recompensa por um bom “trabalho” (Coelho & Vale, 2017). Em consequência desta desvalorização do brincar como agência da criança, Tomás e Ferreira (2019) defendem que, “dada a invisibilidade e o pouco interesse na reflexão da valorização do brincar, não será demais continuar a defender o pressuposto que o brincar é um direito das crianças, não um privilégio” (p. 23).

O Comitê dos Direitos das Crianças (2005) reforça a importância de respeitar todas as crianças, reconhecendo-as como cidadãos com direitos, membros ativos das famílias, comunidades e sociedades, com interesses, preocupações e opiniões próprias. Para que os direitos das crianças sejam cumpridos, todas as crianças têm de ter acesso a cuidados físicos e emocionais adequados, assim como tempo e espaço para brincar, socializar, explorar e aprender. De acordo com o artigo 29.º apresentado na Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 2019), a educação de infância deve contribuir para promover o desenvolvimento da personalidade, dos talentos e das habilidades mentais e físicas das crianças no seu potencial máximo, preparando a criança para ser um adulto presente e ativo na sociedade, que respeita os seus direitos e os dos outros. Dentro desses direitos surge, então, o direito a brincar, expresso no artigo 31.º da Convenção dos Direitos da Criança, como “o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (UNICEF, 2019, p. 25).

A educação em creche e jardim de infância tem sofrido alterações, existindo, por um lado, práticas voltadas para atividades com o objetivo de disciplinar e pedir a obediência das crianças, tornando-as submissas e silenciosas, e, por outro lado, práticas de escolarização precoce, que são também disciplinadoras, através de trabalhos em mesas, ensino de letras e números, “rigidez dos horários e a distribuição das atividades, as rotinas repetitivas, pobres e empobrecedoras” (Rodrigues & Garms, 2007, p. 133). Estas

perspetivas de «ensino» mostram desconhecer ou ignorar que as crianças têm direitos e que na vivência da infância deve predominar “a fantasia, o jogo simbólico, a afetividade, a brincadeira, as expressões do mundo subjetivo.” (Rodrigues & Garms, 2007, p. 133).

Para Coelho e Vale (2007), “o brincar constitui uma experiência vital, através da qual a criança experiencia bem-estar e desenvolve competências, nomeadamente sociais e cognitivas, e uma compreensão acerca do mundo” (p. 326). Aliado a esta ideia, surge, nas discussões do campo da educação de infância, o «aprender através do brincar» (Coelho & Vale, 2017). Apesar do brincar ser considerado uma prática iniciada pelas crianças, e o aprender ser visto como um resultado da iniciativa do adulto, Samuelsson e Carlsson (2008) avançam com o conceito de criança «aprendente a brincar» – the *Playing Learning Child* – referindo que na perspetiva das crianças, e também na sua ação, o brincar e o aprender não surgem como atividades separadas. Estas autoras não defendem que o brincar e o aprender são o mesmo, mas refletem sobre os aspetos que os dois conceitos têm em comum, existindo dimensões do brincar na aprendizagem e dimensões de aprendizagem no brincar. Samuelsson e Carlsson (2008) referem que o reconhecimento das similaridades e aspetos em comum entre os dois conceitos é importante para o trabalho em educação de infância, pois tem influência no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

Dallabona e Mendes (2004) concordam com esta teoria, explicando que

a infância é a idade das brincadeiras. Acreditamos que por meio delas a criança satisfaz, em grande parte, seus interesses, necessidades e desejos particulares, sendo um meio privilegiado de inserção na realidade, pois expressa a maneira como a criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo. Destacamos o lúdico como uma das maneiras mais eficazes de envolver [a criança] nas atividades, pois a brincadeira é algo inerente na criança, é sua forma de trabalhar, refletir e descobrir o mundo que a cerca (p. 107).

Têm sido desenvolvidas perspetivas que suportam projetos educativos baseados na regulação social e sucesso económico, com foco na preparação das crianças para competir e ter sucesso numa sociedade em que a economia está cada vez mais competitiva (Coelho & Vale, 2017). Estas perspetivas afetam o estatuto do brincar e as conceções

criadas acerca da relação existente entre o brincar e a aprendizagem na educação de infância (Coelho & Vale, 2017). As crianças reproduzem os resultados da sua leitura e compreensão do mundo real através de diferentes linguagens, como o desenho, a música, o faz de conta e a expressão corporal. Apesar das várias linguagens pelas quais as crianças são capazes de se expressar, a escolarização precoce leva a um enfoque na linguagem escrita e matemática, em detrimento das outras (Rodrigues & Garms, 2007).

Coelho e Vale (2017) acrescentam, ainda, que a introdução precoce de formatos académicos tem contribuído para uma diminuição das oportunidades para as crianças brincarem, “oportunidades para tomarem iniciativas e conduzirem os seus próprios projetos de aprendizagem, explorarem a realidade, serem envolvidas em experiências de índole artística e, genericamente, serem reconhecidas na sua agência e competência” (Coelho & Vale, 2017, p. 328). Assim, a escolarização precoce ocupa o tempo da criança, no lugar do brincar e do faz de conta, ocupa os espaços para as conversas em pequenos grupos nas quais as crianças partilham os vários significados que atribuem aos aspetos da vida e do mundo que as rodeia (Rodrigues & Garms, 2007).

Considerando uma abordagem em que brincar e aprender estão interligados, tendo na sua origem a criação de significados, os educadores devem encarar o conhecimento em termos dos significados criados pelas crianças, o sentido que elas dão ao mundo à sua volta, valorizando e ampliando as suas perspetivas (Coelho & Vale, 2017). Brown e Freeman (2011), Leavitt (1994) e Ferreira (2004), citados por Coelho e Vale (2017), realizaram vários estudos nesta área que levantam questões relacionadas com o estatuto e poder no que diz respeito ao brincar, que, sendo uma atividade da iniciativa da criança e considerada improdutiva, vem desafiar as relações de poder que há muito estão instituídas nos contextos educativos (Coelho & Vale, 2017). Porém, de acordo com Coelho e Vale (2017), investigações mais recentes, que refletem sobre a relação entre o brincar e o desenvolvimento, têm contribuído para a criação de uma nova conceção do brincar, no qual este fenómeno é visto como relacional e comunicacional, “dos adultos e simultaneamente valorizando a indagação das suas perspetivas, bem como das próprias crianças” (p. 325).

3.2.4. Relação entre o brincar e o ambiente educativo

A forma como o educador constrói e organiza o ambiente educativo e as experiências que proporciona às crianças são determinantes para o desenvolvimento e aprendizagem e para a construção de um conhecimento acerca do mundo envolvente por parte das crianças (Samuelsson & Carlsson, 2008). Em contextos de educação de infância, existe uma tendência para condicionar o brincar aos espaços e tempo/rotinas preparados e organizados pelos adultos para as crianças (frequentemente sem a sua participação). Existe assim uma separação entre o brincar «improdutivo», que não deixa de ser espontâneo e fundamental para o bem-estar e saúde da criança, e o trabalho ou atividades, associadas à aprendizagem (Coelho & Vale, 2017).

De acordo com Samuelsson e Carlsson (2008), nos contextos de educação de infância o brincar e o aprender surgem muitas vezes separados, tanto no tempo como no espaço (existem momentos de aprendizagem ou «trabalho», que se desenrolam em espaços pensados para o efeito, e existem momentos para as crianças brincarem, em áreas designadas para a brincadeira). Para além disso, Coelho e Vale (2017) acrescentam que existe, ainda, a tendência para condicionar o modo de brincar, sendo o adulto a decidir como se brinca em cada espaço, retirando do brincar o seu potencial criador e criativo e levando a criança a restringir o seu brincar a gestos e interações estereotipadas, “que valorizam sobretudo a obediência, e são tantas vezes tomados erradamente como autorregulação” (Coelho & Vale, 2017, p. 333).

Smith e Pellegrini (2013), nas suas investigações sobre o brincar, defendem que o melhor é uma abordagem equilibrada, entre oportunidades para a brincadeira genuína e livre e algum envolvimento dos adultos na estruturação e disponibilização de materiais, enquanto desempenham um papel ativo para “ensinar a brincar”. Ridgway, Quinones e Li (2015), referidos por Coelho e Vale (2017), definem o processo de “reciprocidade conceptual (...) em que o adulto traz para o brincar da criança conhecimento de conteúdo, valoriza a perspetiva da criança, cria intenções partilhadas, interage desafiando e «andaimando» o brincar e a aprendizagem, mas mantendo a dimensão comunicacional e criativa e a agência da criança, sem intrusão nem comprometer as qualidades e a intensidade do brincar” (Coelho & Vale, 2017, p. 330).

Segundo Smith e Pellegrini (2013), os educadores podem atribuir mais valor educacional ao brincar, incluindo materiais estruturados, como puzzles, jogos de

correspondências de cor e padrões, ou materiais não estruturados como água, areia e argila. Podem ainda providenciar materiais para exploração do jogo dramático (casinhas, roupas, estojo dos médicos, etc.) e proporcionar momentos de visitas de estudo a ambientes que estimulem a criatividade e imaginação (jardim zoológico, hospital, parques naturais). Também Samuelsson e Carlsson (2008) consideram que os educadores desempenham um papel essencial no aprender e no brincar, sendo importante criar um bom suporte, inspirar, desafiar e encorajar as crianças a continuar o seu processo de construção de significados acerca do mundo envolvente. Assim, o foco do educador deve estar no processo de comunicação e interação.

Coelho e Vale (2017) refletem sobre a importância de os educadores aprofundarem as pedagogias participativas com foco na comunicação, na interação e no cuidado ético. Assim, estas pedagogias intencionalizam o brincar, reconhecendo as suas potencialidades comunicativas, relacionais, cognitivas e socioculturais. As pedagogias participativas podem ainda contribuir para uma diminuição da separação entre o brincar e o aprender/trabalhar, levando à reflexão acerca da expansão do brincar para projetos de aprendizagem. Um dos objetivos da educação pré-escolar deve ser, então, a capacidade de integrar o brincar e o aprender, compreendendo que a criança aprende enquanto brinca. Assim, é necessário criar espaço para a criatividade, escolhas, iniciativas e reflexões das crianças, estar consciente dos objetos das suas aprendizagens (o que a criança aprende) e utilizar como recurso o dia-a-dia e todos os momentos para ajudar a desenvolver a compreensão das crianças acerca do mundo (Samuelsson & Carlsson, 2008).

3.3. Roteiro metodológico e ético

Esta investigação é um estudo de caso de natureza qualitativa e do tipo explanatório, pois consiste na procura de “informação que possibilite o estabelecimento de relações de causa efeito” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 57) entre os vários aspetos da organização do ambiente educativo e o brincar.

De acordo com Stake (1999), referido por Meirinhos e Osório (2010), os estudos de caso são estudos holísticos, herdando essa característica da investigação qualitativa que, por sua vez, sugere que o investigador “esteja no trabalho de campo, faça observação, emita juízos de valor e que analise” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 51). Numa

investigação qualitativa, “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan & Bilken, citados por Meirinhos & Osório, 2010, p. 50).

Cardoso e Rego (2017) referem-se também ao carácter holístico dos estudos de caso, dizendo que procuram “abranger o(s) caso(s) em estudo na sua globalidade” (p. 28). Acrescentam ainda o carácter compreensivo e aprofundado deste tipo de estudo, que “visa extrair os sentidos das ações e das relações sociais, interpretando a complexidade do objeto de estudo” e que se apoia “numa variedade de fontes de evidência, a fim de apreender de forma completa a realidade” (Cardoso & Rego, 2017, p. 28).

André (2013) diz-nos que os estudos de caso podem ser usados na educação para “descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural” (p. 57). A mesma autora refere ainda que este tipo de investigação pode ser uma mais-valia para o estudo de “fenómenos educacionais no contexto natural em que ocorrem” (André, 2013, p. 97), pois o investigador consegue contactar com as situações e contextos diretamente e por um período de tempo prolongado, facilitando a descrição dos comportamentos, compreensão de significados, análise e interpretação das linguagens e representações manifestadas.

Segundo Cardoso e Rego (2017), o estudo de caso permite analisar situações pormenorizadamente, possibilitando “a recolha de informação diversificada e, conseqüentemente, a sua triangulação, e que, sob determinadas condições, podem até viabilizar algumas generalizações empíricas” (Pardal & Lopes, 2011, referido por Cardoso & Rego, 2017, p. 28).

Na perspectiva [*sic*] das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, os estudos de caso que utilizam técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas possibilitam reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária (André, 2013, p. 97).

A recolha de dados nesta investigação foi feita com base na observação direta, sendo utilizado como instrumento de recolha de dados principal o diário (com notas de campo e reflexões do investigador). As notas de campo são um instrumento que permite

ao investigador registar e descrever as situações e comportamentos observados, sem recorrer diretamente aos sujeitos envolvidos. Posteriormente, o investigador deve analisar e interpretar as suas notas, construindo um maior conhecimento e compreensão acerca dos factos observados (Quivy & Campenhaut, 1998).

Para além da observação direta, utilizou-se ainda como técnica de recolha de dados a análise documental, que “pode servir para contextualizar o caso, acrescentar informação ou para validar evidências de outras fontes” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 62), e a entrevista semi-estruturada, realizada tanto à educadora cooperante (cf. Anexo A, capítulo 9, Entrevista à educadora cooperante, p. 174) como a uma amostra de crianças do grupo com o qual se realizou a investigação (cf. Anexo A, capítulo 10, Entrevista às crianças, p. 191). Cardoso e Rego (2017) defendem a realização de entrevistas a “informantes-chave (...) pela sua implicação no caso, ou porque detém informação suscetível de ajudar à compreensão do estudo” (Cardoso & Rego, 2017, p. 29).

Este tipo de entrevista permite ao investigador abordar as questões que considera pertinentes para a investigação de acordo com as respostas do entrevistado, oferecendo-lhe alguma liberdade na exploração dos vários assuntos durante a entrevista (Meirinhos & Osório, 2010; Quivy & Campenhaut, 1998). A entrevista dá, também, ao investigador acesso à descrição de factos e à interpretação dos entrevistados acerca dos mesmos (Cardoso & Rego, 2017).

No trabalho de investigação com crianças pretende-se alcançar um “conhecimento válido acerca dos quotidianos, experiências, sentimentos e competências” (Soares, 2005, citado por Tomás, 2011, p. 160) das crianças que integram a dita investigação. É essencial a existência de um código ético no qual o investigador baseia a sua atuação, e pelo qual orienta o seu trabalho de investigação, assumindo uma postura profissional eticamente adequada.

Quando se realiza uma investigação, a explicitação dos objetivos, da natureza e dos métodos da investigação “a todos os actores [*sic*] envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (Tomás, 2011, p. 160). Numa investigação com crianças, elas devem ser envolvidas nas decisões e discussões sempre que possível e as informações acerca dos diversos aspetos da investigação devem ser transmitidas aos encarregados de educação e/ou outros familiares, mesmo que estes não

sejam incluídos diretamente na investigação, pois é a família que representa os interesses da criança.

Desde o início até ao final do trabalho de investigação existiu uma preocupação em garantir o “respeito pela privacidade e confidencialidade” (Tomás, 2011, p. 161) das crianças e adultos envolvidos. O investigador tem o dever de proteger a identidade e a imagem dos envolvidos, garantindo o anonimato. Ao longo desta investigação, os nomes das crianças e adultos foram substituídos somente pelas iniciais e as imagens divulgadas não permitem identificar os envolvidos (as caras ou aspetos que permitem a identificação foram tornados ocultos).

No início da investigação, foram obtidos os consentimentos informados (cf. Anexo A, capítulo 11, Consentimento informado, p. 228) de todos os envolvidos, no qual lhes foi explicada a investigação, de forma a que verificassem se concordavam em fazer parte da mesma. Como esta foi uma investigação realizada com crianças, este consentimento foi assinado pelos encarregados de educação que representam os interesses dos menores, dada a ausência de maturidade e capacidade para expressarem a sua opinião neste assunto. É importante referir que, apesar disso, os objetivos de todo o trabalho desenvolvido foram partilhados com as crianças, utilizando estratégias de comunicação que lhes permitem uma melhor compreensão dos assuntos investigados, e reforçando o respeito pela vontade e livre-arbítrio de cada uma. Assim, foi explicado a todos os sujeitos o seu direito de “não participar no estudo e sair quando assim o entendessem” (Tomás, 2011, p. 162), não tendo sido, em nenhum momento, imposta a participação dos envolvidos na investigação.

Todas as investigações devem ter em consideração o papel das crianças e dos adultos de referência para elas. O investigador deve eliminar “as formas subliminares de influência ou de cooptação das crianças para opiniões ou decisões fundadas na vontade do investigador” (Tomás, 2011, p. 163). Pelo contrário, devem ser valorizadas as iniciativas das crianças que refletem as suas próprias vontades e opiniões. O investigador não deve ignorar a existência de diferentes poderes entre adultos e crianças, devendo encontrar formas de combater atitudes adultocêntricas durante a sua investigação, investindo na utilização de “metodologias participativas e (...) relações horizontais em todo o processo” (Tomás, 2011, p. 167).

A minha prática em toda a investigação foi orientada pela carta de princípios para uma ética profissional, elaborada pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2012). Deste documento destaco os seguintes compromissos éticos, pessoais e profissionais que guiam a minha intervenção com as crianças: “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo”; “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança”; “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (APEI, 2012).

3.4. Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo irei apresentar e analisar os dados recolhidos ao longo do estudo de caso, no sentido de compreender a influência do ambiente educativo no brincar, especificamente no contexto educativo onde decorreu a PPS II.

A organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala (Silva et al., 2016). Na sala de jardim de infância onde se realizou a PPS II, os vários intervenientes mostram perceber o ambiente educativo de formas variadas. A educadora cooperante vê o ambiente educativo como uma dimensão de grande expressão para todos os que estão envolvidos nele:

“Posso dizer que o «ambiente» transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação mas nunca nos deixa indiferente” (cf. Anexo A, capítulo 9, Entrevista à educadora cooperante, p. 180).

Por sua vez, Forneiro (1998) defende que “o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo” (p. 232), ou seja, o ambiente resulta das interações que os indivíduos estabelecem entre si, (adulto-adulto, adulto-criança e criança-criança) e das interações que estabelecem com o meio (forma como se apropriam e agem sobre ele). Essas relações e interações que a criança estabelece com o meio (físico e social) constituem oportunidades de aprendizagem e contribuem para o seu desenvolvimento (Silva et al., 2016).

Na entrevista realizada, a educadora cooperante refere que “o ambiente educativo deve ser acolhedor, criativo, desafiador e, ao mesmo tempo, seguro” (cf. Anexo A, capítulo 9, Entrevista à educadora cooperante, p. 180). Farias e Magalhães (2017) e Portugal (2012) defendem também a organização de um espaço desafiante e estimulante, no qual o educador atua de forma ponderada e intencional e as crianças podem explorar e aprender, desenvolvendo interações positivas. Neste ambiente educativo, as crianças mostram-se satisfeitas com as interações que estabelecem e a opinião das crianças entrevistadas parece ser consensual, quando dizem sentir-se bem com os diversos aspetos do ambiente (espaço, tempo e clima relacional).

A forma como o espaço está organizado influencia a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nele se encontram (Farias & Magalhães, 2017), pelo que, de acordo com a educadora cooperante, “a organização do espaço no contexto escolar deve ser entendida como um princípio orientador da prática” (cf. Anexo A, capítulo 9, Entrevista à educadora cooperante, p. 179). Esta ideia é apoiada por Silva et al. (2016), que defendem que a organização de todo o ambiente educativo “constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Silva et al., 2016, p. 24).

No que diz respeito à dimensão física do ambiente educativo neste contexto, a educadora cooperante defende a criação de “um espaço educacional, feito para a criança e também pela criança” (cf. Anexo A, capítulo 9, Entrevista à educadora cooperante, p. 180).

O conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar (Silva et al., 2016, p. 26).

Em conversas informais com a educadora ao longo da PPS II, foi possível compreender que a organização do espaço no ambiente educativo é algo pensado e executado pela educadora antes de receber o grupo de crianças no início do ano letivo,

apesar de poderem ocorrer alterações ao longo dos dias no jardim de infância. De facto, ao longo da PPS II foram feitas várias alterações na organização do espaço, considerando principalmente a sua adequação às necessidades e características do grupo de crianças.

Na sexta-feira, eu, a educadora e a assistente operacional (AO) estivemos a reorganizar o espaço físico da nossa sala de atividade. Esta necessidade veio de várias conversas informais que tive com a educadora, nas quais ambas partilhámos a nossa opinião sobre a organização do espaço da sala. Como encontramos vários aspetos que poderiam ser melhorados, na sexta-feira, enquanto as crianças estavam a almoçar, decidimos fazer as alterações, considerando dois aspetos essenciais: manter a divisão por áreas, tornando algumas áreas mais pronunciadas, e criar um espaço mais amplo para fazer a reunião de grupo no tapete, aproveitando o tapete da garagem para as crianças não se sentarem no chão (cf. Anexo A, capítulo 1, Registos reflexivos, de 16 a 20 de novembro de 2020, p. 18).

Verifica-se, porém, que as alterações feitas foram pensadas e colocadas em prática pelos adultos, sem participação direta das crianças. Neste caso, pode dizer-se que as crianças têm uma participação indireta na organização do ambiente educativo, dependendo dessa participação da observação e avaliação feita pelo adulto, na medida em que o espaço é construído pelo adulto para as crianças, com base nos seus interesses, nas suas brincadeiras e na apropriação que fazem do mesmo.

Nas entrevistas e em conversas do dia-a-dia com as crianças, foi possível perceber que estas gostam da forma como a sala de atividades está organizada, e algumas apelam ao seu sentido estético dizendo que o espaço “está giro”, “bem arrumado” e que parece estar enfeitado. De acordo com Lino (2013), na abordagem do modelo *Reggio Emilia* é atribuída, também, uma elevada importância à dimensão estética, uma vez que, quando a criança aprende e compreende, sente sempre uma esperança de conseguir concretizações que lhe agradam e que agradam aos outros, sendo este um estado de “vibração estética”. Este estado leva as crianças a quererem melhorar aquilo que concretizam, a sua sensibilidade interpretativa e criativa (Lino, 2013).

A educadora cooperante também realça como características do espaço o seu caráter “bonito, familiar, alegre, com diversos materiais e objetos acessíveis” (cf. Anexo

A, capítulo 9, Entrevista à educadora cooperante, p. 180). Além disso, o espaço deve proporcionar o desenvolvimento de atividades do interesse das crianças e permitir que as crianças expressem a “sua autonomia, sua criatividade e seu respeito às regras desenvolvendo a ética, o respeito ao outro, sua identidade e sua sociabilidade” (cf. Anexo A, capítulo 9, Entrevista à educadora cooperante, p. 180).

Apesar de mostrarem satisfação com a forma como o espaço está organizado, nas entrevistas realizadas, as crianças apontaram algumas alterações que gostavam de fazer. Todas as alterações se baseiam em mudar materiais ou brinquedos de local e todas as crianças entrevistadas têm alguma sugestão de material ou brinquedo que gostavam de ter na sala. A LS, a HF e o AG sugerem brinquedos que ainda não existem na sala: “um unicórnio”, “uma menina de lego”, “um robot que eu tenho em casa”. O DA e o EP sugerem materiais diferentes dos que já existem: “Folhas de pintura”, “Materiais que pudéssemos fazer muitas coisas (...) tampas, caixinhas” (cf. Anexo A, capítulo 10, Entrevista às crianças, p. 191)

Relativamente aos elementos que estão presentes no espaço educativo, a educadora cooperante refere que “a organização dos materiais exige um olhar atento às necessidades do grupo e de acordo com o PG [Plano de Grupo], para que se possa proporcionar às crianças um modo a otimizar opções de atividades com autonomia” (cf. Anexo A, capítulo 9, Entrevista à educadora cooperante, p. 180).

Para que se consiga uma organização espacial adequada às necessidades e interesses do grupo de crianças, é necessário observar, refletir e avaliar, para depois reformular.

A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo. Esta reflexão é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiantes para as crianças (Silva et al., 2016, p. 26).

Quando questionada acerca de possíveis alterações ao espaço educativo, a educadora cooperante revela que gostava de aumentar a área da “casinha das bonecas” e

adicionar um fantocheiro na área da biblioteca “de modo a permitir explorar mais e melhor as histórias” (cf. Anexo A, capítulo 9, Entrevista à educadora cooperante, p. 181).

Um outro aspeto fundamental do ambiente educativo é a dimensão temporal. As rotinas que se estabelecem diariamente no jardim de infância representam uma vantagem para a organização do trabalho e proporcionam segurança às crianças, que, desde pequenas, entendem a estruturação dos seus dias no jardim de infância (Rodrigues & Garms, 2007).

Relativamente à organização do tempo e das rotinas no jardim de infância, a educadora cooperante mostrou considerar que esta componente do ambiente educativo deve ser definida e estruturada por si, considerando o grupo de crianças: “na organização do tempo e rotinas para o grupo de crianças, tenho que ter em conta os interesses e necessidades das crianças” (cf. Anexo A, capítulo 9, Entrevista à educadora cooperante, p. 180). Porém, alguns autores defendem que, tal como acontece com o espaço, o tempo educativo deve ser organizado com a participação das crianças. “Porque o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a, importa que a sua organização seja decidida pelo/a educador/a e pelas crianças” (Silva et al., 2016, p. 27).

As crianças entrevistadas dizem sentir-se bem com a organização do tempo no jardim de infância. Apesar de nenhuma criança expressar verbalmente qualquer tipo de descontentamento relativamente às rotinas, foi possível observar que, em alguns momentos do dia, as crianças desejavam ou necessitavam que a organização do tempo fosse diferente. São exemplos desses momentos: (i) alturas do dia em que existe um longo período de espera para a maioria das crianças:

As crianças mostram alguma dificuldade em ficar à espera de que todos os colegas cheguem para se iniciar as tarefas do chefe (perto das 9h30). (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 10 de novembro de 2020, p. 9);

(ii) dias em que, no período da manhã, todo o grupo ou apenas algumas crianças não têm tempo para brincar nas áreas da sala:

A reunião da manhã durou até às 10h25. A essa hora as crianças comeram a maçã no tapete e depois algumas foram brincar e outras foram terminar trabalhos (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 16 de dezembro de 2020, p. 73);

(iii) a reunião da tarde, que não é realizada todos os dias, parece fazer sentido para o grupo de crianças e é uma estratégia utilizada com sucesso para regular a entrada na sala de atividades após o recreio

No início da tarde reunimos as crianças no tapete e cantámos canções de Natal enquanto as crianças, duas a duas, iam realizar a higiene (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 2 de dezembro de 2020, p. 63).

Nas entrevistas realizadas, duas das crianças fazem algumas sugestões de alterações na rotina, dizendo que gostariam de aumentar o tempo para trabalhar e de acrescentar um momento para uma brincadeira em grupo. A HF pensa no período da tarde e diz que gostava de adicionar um momento para realizar uma brincadeira “especial”. O EP faz várias vezes referência ao longo da entrevista ao tempo para trabalhar, expressando vontade de realizar mais trabalhos, nomeadamente construções plásticas. Este menino associa o termo “trabalhar” à elaboração de algo palpável ou visível, “os trabalhos”, e parece sentir falta de propostas nas quais se desenvolve o «saber-fazer» (“gostava de aprender coisas novas (...) aprender a fazer coisas”, cf. Anexo A, capítulo 10, Entrevista às crianças, p. 225). De facto, as propostas realizadas ao grupo no jardim de infância devem considerar “as «áreas de conteúdo» como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (Silva et al., 2016, p. 33).

No âmbito da organização do tempo e das rotinas, a educadora cooperante não sugere alterações. Ainda assim, Silva et al. (2016) reforçam a importância da observação e avaliação de todo o ambiente educativo, a dimensão temporal incluída, no sentido de ser possível ajustar e melhorar o ambiente que se proporciona ao grupo de crianças.

“Na educação pré-escolar, o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos. Esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 24). Quando questionadas acerca do clima relacional que sentem no jardim de infância, a maioria das crianças mostrou-se confusa, inicialmente. Depois de desmistificado o significado do que lhes estava a ser perguntado, todas as crianças

disseram sentir-se bem: “Faz-me sentir feliz” (HF); “Sinto-me bem” (LS e EP) (cf. Anexo A, capítulo 10, Entrevista às crianças, p. 223)

Como aspetos que contribuem para o bem-estar, as crianças destacam a oportunidade para brincar e conviver com os “amigos”, e a presença de pessoas para “conversar” (DA) e “fazerem companhia” (EP). As crianças mostram atribuir muita importância às relações que estabelecem com os pares – “[Estar] com a CC (...) e com a LL (...) faz-me sentir feliz” (HF), “porque brincam comigo” (DA) (cf. Anexo A, capítulo 10, Entrevista às crianças, p. 224) –, focando as suas respostas no relacionamento entre crianças e não referindo tanto as relações com os adultos.

Na opinião da educadora cooperante, “o ambiente criado é propício a interações, (...) as relações que nele se estabelecem (...) envolvem os afetos e as relações interpessoais do processo, os adultos e as crianças” (cf. Anexo A, capítulo 9, Entrevista à educadora cooperante, p. 180).

Após analisar o ambiente educativo do contexto da PPS II, torna-se fundamental compreender de que forma as crianças têm acesso ao brincar neste ambiente. Através das entrevistas e da observação e registos realizados ao longo da PPS II, foi possível compreender as diversas conceções e opiniões das crianças e dos adultos acerca do tema.

Coelho e Vale (2017) refletem sobre a existência de várias perspetivas e teorias acerca do conceito de brincar, considerando-o um ato espontâneo e imprevisível. “Não há dúvida de que nas sociedades ocidentais o brincar tem sido assumido como uma atividade intrínseca da infância, uma forma natural de as crianças indagarem e agirem no e sobre o mundo, de aprenderem” (Coelho & Vale, 2017, p. 318).

O brincar pode ter significados diferentes para pessoas diferentes e cada criança experiencia o brincar de forma singular. De acordo com Silva et al. (2016), “o brincar é uma atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração (p. 105)

Com as entrevistas realizadas, foi possível compreender as conceções das crianças acerca do brincar, apesar de todas terem sentido alguma dificuldade em expressar as suas ideias acerca deste grande conceito. As crianças veem o brincar principalmente com base na sua dimensão social, ou seja, o brincar é “estar com os amigos” (HF), “é brincar com os outros (...) com os meus amigos” (LS) (cf. Anexo A, capítulo 10,

Entrevista às crianças, p. 225). O EP faz referência também à dimensão emocional do brincar: “Acho... eu acho que é para... ficarmos mais felizes!” (EP) (cf. Anexo A, capítulo 10, Entrevista às crianças, p. 225).

O AG refere ainda uma ideia que talvez possa ser interpretada como uma parte da compreensão que tem sobre o conceito de brincar – “é quando dizemos que queremos brincar [ao adulto]”. Aqui mostra que, para si, o brincar é algo que deve ser permitido pelo adulto, e não apenas um fruto da atividade espontânea e livre das crianças.

O carácter social e emocional do brincar é também abordado pela educadora cooperante na entrevista, referindo que “o brincar desempenha um papel igualmente importante na socialização da criança, permitindo-lhe aprender a partilhar, a cooperar, a comunicar e a relacionar-se, desenvolvendo a noção de respeito por si e pelo outro, bem como sua autoimagem e autoestima” (cf. Anexo A, capítulo 9, Entrevista à educadora cooperante, p. 182).

O desenvolvimento de competências sociais das crianças é favorecido pelo brincar, pois as crianças adquirem competências e aprendem padrões de interação social ao brincar com os pares (Smith e Pellegrini, 2013).

A socialização é, de facto, um dos aspetos principais associados ao brincar e muitos tipos de brincar requerem o contacto com o outro. As crianças entrevistadas referem como brincadeiras preferidas jogos e brincadeiras que envolvem a socialização com os pares: “Brincar às mães e aos pais” (LS); “Jogar às escondidas no recreio” (HF); “Aviãozinho que atirou uma bomba ao ar” (AG) (cf. Anexo A, capítulo 10, Entrevista às crianças, p. 226). Para além destas brincadeiras, as crianças fazem referência também a brincadeiras com brinquedos que existem na sala e que, geralmente, são utilizados por grupos de crianças em simultâneo, muitas vezes com a criação de brincadeiras coletivas que envolvem também a socialização: “Brincar com os carrinhos da garagem” (HF); “os dinossauros” (DA); “Jogar com os jogos, como o jogo do galo” (EP) (cf. Anexo A, capítulo 10, Entrevista às crianças, p. 226).

Na opinião da educadora cooperante, o brincar é mais do que uma forma de divertimento e prazer para as crianças. “O brincar e o jogar (...) são meios privilegiados dela [a criança] expressar os seus sentimentos” e “através da brincadeira a criança tem oportunidade de simular situações e conflitos da sua vida familiar e social, o que lhe

permite a expressão das suas emoções” (cf. Anexo A, capítulo 9, Entrevista à educadora cooperante, p. 181). Kishimoto (2010), refere-se também ao brincar como um meio pelo qual as crianças reproduzem ações que lhes dão prazer, que lhes permitem a partilha sobre o que conhecem do mundo e a expressão da sua individualidade.

A educadora cooperante entende o brincar também como uma forma de exploração da realidade e do mundo, uma vez que, “por intermédio da brincadeira, a criança explora e reflete sobre a realidade e a cultura na qual está inserida, interiorizando-a” (cf. Anexo A, capítulo 9, Entrevista à educadora cooperante, p. 181). Assim, o brincar surge como um meio de desenvolvimento e aprendizagem a nível pessoal, cultural, social, emocional e cognitivo.

Outro aspeto importante do brincar é o desenvolvimento do raciocínio, da atenção, da imaginação e da criatividade, na medida em que as brincadeiras trazem novas linguagens e ajudam a criança a pensar, se quisermos, a pensar a realidade de forma criativa (cf. Anexo A, capítulo 9, Entrevista à educadora cooperante, p. 181).

Coelho e Vale (2017) apoiam esta ideia, referindo que “o brincar constitui uma experiência vital, através da qual a criança experiencia bem-estar e desenvolve competências, nomeadamente sociais e cognitivas, e uma compreensão acerca do mundo” (p. 326). Na mesma linha de pensamento, Silva et al. (2016), acrescentam que “não há, assim, uma oposição, mas uma complementaridade e continuidade, entre o brincar e as aprendizagens a realizar nas diferentes áreas de conteúdo” (p. 33).

Ainda na entrevista realizada, a educadora cooperante refere como estratégia para promover o brincar a criação de “espaços organizados que proporcionem o jogo do faz-de-conta” (cf. Anexo A, capítulo 9, Entrevista à educadora cooperante, p. 182). De facto, de acordo com Silva et al. (2016), “o jogo simbólico (...) é uma atividade espontânea da criança (...) [que] desempenha um papel importante no desenvolvimento cognitivo, mas também no desenvolvimento emocional, como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança” (p. 53).

As conceções de todos os intervenientes no contexto influenciam a forma como as crianças têm acesso ao brincar no ambiente educativo. De acordo com a educadora

cooperante, o ambiente educativo influencia a brincadeira “porque as crianças brincam de forma organizada, autónoma e criativa” e “existindo um ambiente educativo adequado às crianças, a brincadeira orientada ou livre vai acontecer” (cf. Anexo A, capítulo 9, Entrevista à educadora cooperante, p. 182). Silva et al. (2016) referem que o brincar é designado como “jogo da iniciativa da criança” (p. 105), no qual esta toma as decisões e tem o controlo do desenrolar da atividade, podendo o educador participar na brincadeira sem se sobrepor às intenções e decisões das crianças, pois, na verdade, quem orienta a brincadeira são as crianças que brincam.

Como têm, então, acesso ao brincar as crianças que passam o dia-a-dia neste ambiente educativo?

O espaço interior está organizado em várias áreas considerando as propostas de trabalho desenvolvidas com as crianças e a pensar nas suas brincadeiras. Ao longo da PPS II o espaço foi sofrendo algumas alterações principalmente na forma como as mesas estão dispostas pela sala, tendo passado de uma mesa grande no centro da sala para 3 mesas mais pequenas em 3 áreas distintas, facilitando o trabalho em pequenos grupos e a organização do grupo para realizar diferentes tarefas em simultâneo (por exemplo, brincar com os jogos de mesa e fazer pintura). Estas alterações foram feitas com o intuito essencial de alargar a área dos jogos de construção e da garagem, permitindo às crianças expandir as suas brincadeiras para além da zona do tapete.

As áreas da casinha das bonecas e dos jogos de mesa foram criadas no início do ano pela educadora e mantidas ao longo do tempo devido ao elevado interesse que as crianças mostravam em explorar os seus materiais. Apesar de serem áreas das quais as crianças gostam bastante, apenas os jogos de mesa estavam sempre disponíveis, pois o espaço da casinha das bonecas era utilizado muitas vezes como apoio aos trabalhos e propostas da educadora para o grupo (por exemplo, para organizar materiais e produções das crianças enquanto as tintas secam) e as crianças não tinham oportunidade de brincar nele.

Algumas crianças queriam ir brincar para a casinha das bonecas mas não podiam fazê-lo pois o espaço estava a ser utilizado para organizar as prendas e os

embrulhos de natal (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 11 de dezembro de 2020, p. 63).

Relativamente ao recreio, o espaço exterior que completa este ambiente educativo, pode dizer-se que a organização do espaço e dos materiais está feita a pensar nos momentos de brincadeira.

O espaço exterior combina elementos da natureza não alterados (árvores, arbustos e terra), elementos naturais que foram modificados e tornados mais seguros para as crianças (rampa de relva artificial e vários tipos de canteiros) e algumas estruturas e brinquedos (casinhas de brincar, escorregas, caixa de areia e brinquedos para a areia, carrinhos, bolas e bonecos) (cf. Anexo A, capítulo 1, Registos reflexivos, de 12 a 23 de abril de 2021).

De facto, o recreio “é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (Silva et al., 2016, p. 29). Os materiais que são disponibilizados às crianças neste espaço enriquecem, então, as suas brincadeiras, favorecendo a exploração da natureza e do mundo que as rodeia e promovendo o desenvolvimento psicomotor.

O DH, a LL e depois outras crianças encontraram e brincaram com um caracol, com muito cuidado (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 19 de abril de 2021, p. 145).

Algumas crianças exploraram os brinquedos que têm para brincar na rua mas a maioria brincou com os colegas às corridas e às apanhadas (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 16 de novembro de 2021, p. 25).

Quanto à dimensão funcional do espaço, foi possível compreender que, apesar de a organização se manter na maioria dos dias no jardim de infância, esta pode ser alterada sempre que uma atividade ou proposta do adulto assim o exige, não tendo havido alterações que se relacionem com o brincar como atividade espontânea da criança.

Por exemplo, quando é o aniversário de uma criança montamos uma mesa grande no centro da sala para que as crianças se sentem todas juntas à mesa (cf. Anexo A, capítulo 1, Registos reflexivos, de 12 a 23 de abril de 2021).

No que diz respeito às regras e à organização do grupo de crianças no espaço, pode afirmar-se que existe uma diferença entre o espaço interior e o espaço exterior. A sala de atividades é um espaço organizado e no qual existem determinadas regras de convivência que se espera que as crianças cumpram. Este espaço é preferido pela educadora para a realização de propostas de trabalho individuais ou reuniões e momentos em grande grupo.

A participação das crianças no processo educativo através de oportunidades de decisão em comum, de regras coletivas indispensáveis à vida social e à distribuição de tarefas necessárias à organização do grupo constituem experiências de vida democrática que permitem tomar consciência dos seus direitos e deveres (Silva et al., 2016, p. 25).

Apesar de a educadora reconhecer a importância do uso de regras que orientam a organização do grupo e garantem a segurança e o bem-estar de todos, no recreio, as crianças exploram os materiais e o espaço de uma forma livre e não regida pelas regras com que se convive na sala.

Quando cheguei ao recreio, o DA, o RR, o MM e o EP estavam a saltar das pedras para a relva mesmo ao lado do parapeito das escadas. Aproximei-me deles e pedi para pararem e me explicarem o que estavam a fazer. Explicaram-me que estavam a brincar aos saltos. Disse-lhes que achava que aquela brincadeira mesmo ao lado das escadas não me parecia segura, pois podiam desequilibrar-se e cair para os degraus (uma vez que não existe nenhum corrimão). Sugeri às crianças que fossem fazer a mesma brincadeira mas saltando para a rampa de relva. Elas aceitaram (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 9 de abril de 2021, p. 125).

Com base nos vários momentos de observação que fui realizando, pude constatar que, apesar de as crianças iniciarem brincadeiras tanto no exterior como na sala de

atividades, as suas interações são facilitadas pelas regras sociais que existem dentro da sala, sendo estas regras facilitadoras da brincadeira.

A organização do tempo educativo, como já foi referido, é feita pela educadora de acordo com o que esta considera ser mais adequado ao grupo de crianças e às propostas de trabalho. Ao longo do dia existem vários momentos de reunião em grande grupo, momentos de desenvolvimento das propostas da educadora, momentos de refeição e momentos de brincadeira. É importante referir que a utilização dos espaços nos diferentes momentos do dia está dependente das condições climatéricas, uma vez que, estando a chover, não se utiliza o espaço exterior. A organização do tempo pode ainda sofrer alterações dependendo das atividades e propostas de trabalho que existem para se concretizar, pois, tal como é referido por Silva et al. (2016), “nem todos os dias são iguais, as propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual” (p. 28).

No período da manhã a brincadeira está presente durante o acolhimento, na sala de atividades, e antes do almoço, no recreio, caso não esteja mau tempo. Nos dias em que não se pode estar no recreio as crianças ficam na sala de atividades a brincar ou a terminar propostas de trabalho. Por vezes, quando existem muitas propostas para desenvolver (por exemplo, perto de dias especiais e celebrações) o grupo ou algumas crianças permanecem na sala de atividades a trabalhar.

Às 11h as crianças foram para o recreio à exceção do GT e do RP que ficaram na sala a terminar um trabalho (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 3 de dezembro de 2020, p. 61).

Durante a tarde, as atividades variam consoante os dias. No início da tarde, em alguns dias, realiza-se uma reunião de grupo e, noutros dias, as crianças ficam a brincar no recreio onde passam a hora de almoço. No restante tempo da tarde, as atividades variam entre brincadeira e trabalho, na sala de atividades ou no recreio. Quando a tarde é passada na sala de atividades, as crianças que tiverem trabalhos para terminar, terminam-nos antes de irem brincar nas áreas da sala. Existem dias em que a tarde é toda passada no recreio, podendo existir momentos de trabalho no exterior e momentos de brincadeira.

A tarde foi passada no recreio. A educadora colocou uma mesa no recreio e perguntou às crianças quem queria pintar os ovos da páscoa que tinha desenhado com lápis de cor (cf. Anexo A, capítulo 1, Notas de campo, 24 de março de 2020, p. 100).

De facto, a forma como o educador constrói e organiza o ambiente educativo e as experiências que proporciona às crianças são determinantes para o desenvolvimento e aprendizagem e para a construção de um conhecimento acerca do mundo envolvente por parte das crianças (Samuelsson & Carlsson, 2008).

Analisados todos os dados recolhidos ao longo desta investigação, podemos, então retirar algumas conclusões acerca da forma como o ambiente educativo é percecionado no contexto da PPS II e como o brincar é influenciado pela organização do mesmo ambiente educativo.

Um dos aspetos que ambos, adultos e crianças, referem contribuir para o bem-estar no jardim de infância é o estabelecimento de relações prazerosas e a existência de alguém para conversar, brincar e conviver. A educadora e as crianças realçam, ainda, o aspeto estético do espaço, considerando-o um espaço bonito, e, em relação aos materiais, reconhecem a importância da sua organização para manter tudo arrumado e acessível.

A educadora cooperante mostrou-se sempre disponível para fazer alterações e ajustes na organização do espaço, de forma a mantê-lo adequado às características e interesses das crianças. As crianças, por sua vez, mostram-se satisfeitas com o espaço deste ambiente educativo, ainda que a sua participação na organização do mesmo seja apenas indireta. Quando questionadas acerca de possíveis alterações na organização do espaço, as crianças fazem algumas sugestões, o que poderá indicar que gostariam de participar e contribuiriam para o melhoramento e adequação do espaço.

A organização do tempo é definida pela educadora cooperante tendo em consideração as características das crianças, mas sem a participação destas. Apesar de as crianças não o expressarem explicitamente, existem alguns momentos do dia que parecem necessitar de ajustes, pois dificultam a gestão do comportamento do grupo, promovem o «trabalhar» e despromovem o brincar.

Estes dados sugerem que, apesar de as crianças referirem gostar e sentir-se bem com a organização do ambiente educativo, esta opinião pode ser pouco informada, uma

vez que estas crianças não conhecem outras formas de participação com as quais poderiam ajudar a criar um ambiente educativo à medida de todos.

Relativamente ao brincar, as dimensões social e emocional parecem sobressair na definição do conceito, tanto entre as crianças como para a educadora cooperante, sendo possível afirmar que, na opinião dos envolvidos nesta investigação, a brincadeira está intrinsecamente relacionada com o bem-estar.

Conclui-se que, embora o espaço esteja organizado tendo em consideração as brincadeiras das crianças, na organização das rotinas é atribuído um especial destaque aos momentos de «trabalho», surgindo, assim, o brincar como atividade secundária. A exceção a esta regra é o espaço exterior, no qual se promove o brincar, que aqui surge sempre como atividade principal. Em contrapartida, as estratégias de gestão do grupo que se concretizam através de regras de convivência são mais eficazes no espaço da sala de atividades facilitando as interações e brincadeiras entre crianças neste espaço.

Os dados recolhidos e analisados ao longo desta investigação permitem-nos, então, concluir que neste ambiente educativo, apesar do espaço estar organizado tendo em consideração o brincar, o tempo e as rotinas são definidas de acordo com as propostas de trabalho da educadora, que se assumem como atividade principal na sala de atividades. Verificamos assim que, de facto, o ambiente educativo tem influência no brincar e que a forma como se organiza o espaço, o tempo e o grupo de crianças pode ser mais ou menos favorável para o desenvolvimento das brincadeiras. Importa que o educador tenha capacidade de introspeção e reflexão sobre a sua prática, avaliando e adequando a organização do ambiente educativo aos interesses e necessidades das crianças, que, em idade pré-escolar, se concretizam em grande parte através da sua atividade espontânea e livre – o brincar.

Tal como nos indicam Silva et al. (2016), a organização do ambiente educativo constitui o suporte do desenvolvimento curricular e, como tal, é importante que “o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários” (Silva et al., 2016, p. 24). Com base na análise dos dados recolhido ao longo deste estudo de caso, verificou-se que

existem alguns aspetos do ambiente educativo que poderiam ser melhorados, no sentido de favorecer o brincar como atividade principal da criança.

Uma sugestão que poderia ajudar a adequar o ambiente educativo ao grupo de crianças baseia-se na reorganização do espaço e das rotinas, com a participação das crianças, atribuindo-lhes uma voz ativa e reconhecendo como a sua atividade principal o brincar. Desta forma, a educadora mostra-se disponível para ouvir as crianças e responder às suas necessidades, permitindo-lhes ser agentes das suas próprias aprendizagens e de todo o processo educativo.

Tal como as crianças se vão desenvolvendo ao longo do tempo, também o ambiente educativo pode mudar com elas. Realizar periodicamente uma avaliação do espaço com as crianças, abrindo a possibilidade de se acrescentarem novas áreas e materiais de acordo com os seus pedidos é, também, uma estratégia viável de melhoramento do ambiente educativo que permite manter a organização do espaço adequada às necessidades do grupo de crianças.

O mesmo acontece com a organização do tempo que pode, ao longo dos dias, ser revista com as crianças, permitindo alterar, retirar ou acrescentar momentos de acordo com as vontades e necessidades do grupo de crianças.

Por fim, considero que uma boa estratégia a adotar seria a criação de um mapa de atividades como instrumento de regulação da vida do grupo. Os instrumentos de pilotagem “ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala, constituindo-se como «informantes da regulação formativa»” (Folque, 2012, p. 55).

Através do mapa de atividades “as crianças distribuem as atividades ou os projetos de trabalho (...) e avançam, autonomamente ou com a colaboração dos companheiros, para as ações que se propuseram realizar” (Niza, 1996, p. 136). Desta forma, as crianças teriam oportunidade de se apropriar do espaço e de tomar decisões acerca da forma como querem passar o seu tempo no espaço do jardim de infância. “Esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa” (Silva et al., 2016, p. 26).

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| ' ' | | ' ' |

Como conclusão da análise de toda a minha prática profissional supervisionada, é importante reservar alguns momentos para pensar, refletir e escrever sobre todo o processo que vivi, desde o primeiro dia de estágio até ao momento em que me despedi do maravilhoso grupo que tive o prazer de acompanhar. Esta é uma reflexão pessoal, com o intuito de compreender de que forma o estágio realizado contribuiu para a construção da minha identidade enquanto educadora de infância.

A reflexão é uma ferramenta que nos permite conhecer de forma mais aprofundada as características do grupo e, ao termos essa consciência, teremos melhor oportunidade para adequarmos as propostas ao contexto e para reconhecermos novas possibilidades de intervenção que têm em conta os interesses das crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Portugal & Laevers, 2018). Uma atitude reflexiva é a base das propostas e da prática pedagógica de um educador perante o grupo. É importante refletirmos sobre as nossas dificuldades e sobre os aspetos que temos a melhorar, pois só assim conseguiremos adequar a nossa prática e tornar-nos melhores profissionais (Portugal & Laevers, 2018).

Quando iniciei este estágio, tinha algumas expectativas acerca da forma como iria decorrer, visto sentir-me mais confortável em contexto de jardim de infância do que em creche (onde decorreu o módulo I da prática profissional supervisionada). De acordo com as minhas expectativas, senti-me bastante confortável no papel de educadora estagiária e gostei muito de acompanhar este grupo de crianças e de verificar os seus progressos ao longo do tempo. Senti facilidade em relacionar-me com as crianças do grupo e com os restantes profissionais, sendo isso, possivelmente, o reflexo da minha experiência profissional – trabalho como monitora das ATL (atividades de tempos livres) na escola onde decorreu o estágio.

De facto, um dos aspetos que me preocupava mais no começo do estágio era a minha capacidade, e a das crianças, de separar a minha intervenção enquanto monitora das ATL e a minha intervenção educativa enquanto estudante de educação e estagiária. No entanto, esta separação ocorreu de uma forma natural e simples, as crianças não se mostraram confusas relativamente aos trabalhos desenvolvidos nos dois contextos distintos e mostraram até compreender a separação entre eles. Neste aspeto, devo salientar

que senti uma maior dificuldade por parte dos adultos que trabalham na escola, docentes e não doentes, em relação à distinção das minhas funções em cada um dos contextos.

Apesar da preocupação expressa acima, o facto de já ter uma relação estabelecida com algumas famílias facilitou a conversa e a partilha do que foi sendo feito na sala do jardim de infância, tendo sido esta a forma que encontrei de ir envolvendo os pais e mães das crianças no trabalho que estava a ser desenvolvido na PPS II.

Uma das principais dificuldades que senti ao longo da PPS II foi a adaptação à situação pandémica que enfrentámos no nosso país (e por todo o mundo). O período de estágio foi interrompido devido ao confinamento e adotou-se o ensino à distância no qual as crianças se reuniam com a educadora e com a assistente operacional através de uma plataforma digital. Este período de ensino à distância não teve grande adesão por parte das famílias e foi uma mudança complicada para mim e para as restantes adultas. Apesar das dificuldades, realizei algumas propostas ao grupo e penso que com elas consegui contribuir para a redução do distanciamento entre as crianças e a escola.

Um outro aspeto negativo causado pela interrupção do período de estágio foi a consequente interrupção do trabalho de projeto que tinha sido iniciado, o que levou a uma perda de interesse e da motivação das crianças para participar no mesmo. No entanto, quando regressámos ao ensino presencial, foi possível fazer uma recapitulação do projeto e as crianças voltaram a ficar curiosas acerca do tópico.

Relativamente à implementação da metodologia de trabalho de projeto (MTP), sinto que foi bastante satisfatória a sua utilização e, apesar de não ser uma metodologia adotada pela educadora cooperante, é uma metodologia com a qual me identifico bastante e que penso ter sido muito bem aceite pelo grupo de crianças.

De acordo com Rangel e Gonçalves (2011), a MTP garante uma educação: “motivada e aberta”, uma vez que as aprendizagens desenvolvidas têm como ponto de partida questões da criança sobre o mundo que a rodeia; “participada e partilhada”, pois a criança representa o papel principal em todo o projeto, sendo um elemento ativo também na planificação do trabalho; “cooperativa e em interação”, pelo facto de privilegiar o trabalho em grupo, a colaboração e a cooperação entre as crianças; e “integrada e integral” (pp. 23-24), por promover a procura de respostas e a compreensão global do problema.

A MTP é, assim, uma metodologia muito rica do ponto de vista das aprendizagens que proporciona, das aprendizagens mais académicas às aprendizagens sociais e culturais. É talvez a abordagem que permite, justamente, dar um sentido mais social e cultural ao currículo nestas idades (Rangel & Gonçalves, 2011, p. 26).

No que diz respeito à investigação desenvolvida no âmbito da PPS II, considero que o trabalho investigativo teve alguns contratemplos e poderia ter sido realizado com mais sucesso. Inicialmente, a principal dificuldade foi a escolha do tema da investigação, por haver uma vasta possibilidade de temas e questões que despertaram o meu interesse. Nos primeiros dias de estágio senti que as crianças do grupo tinham poucas oportunidades de expressar as suas vontades e opiniões acerca das várias atividades do dia-a-dia e foi no sentido de aumentar a participação das crianças no ambiente educativo que escolhi o tema do brincar. Considero que o brincar é um tema sobre o qual devemos sempre refletir ao longo da nossa prática com as crianças pois, sendo a sua atividade principal, a brincadeira deve estar sempre presente no dia-a-dia no jardim de infância. As crianças quando brincam aprendem e desenvolvem atitudes de “saber-fazer e saber-ser” (Silva & Sarmiento, 2017, p. 42), construindo assim a sua identidade.

A investigação que gostaria de ter desenvolvido seguia a tipologia da investigação-ação, que pressupõe a “produção de conhecimentos sobre a realidade, a modificação da realidade/ inovação, a transformação/formação dos atores” (Esteves, 2001, referido por Cardoso & Rego, 2017, pp. 23-24). Assim, pretendia criar um conjunto de estratégias que visam alcançar a mudança, no entanto, devido às interrupções causadas pela pandemia, o tempo que tive para me dedicar à investigação foi menor e decidi alterar para estudo de caso.

Ao longo do desenrolar do trabalho investigativo da PPS II, tive de ir adequando a plano de investigação à disponibilidade das crianças e dos adultos, tanto a nível de horário como a nível da motivação para participar. Refiro-me, principalmente, à realização das entrevistas às crianças, para as quais era necessário eu estar sozinha com uma criança na sala de reuniões ou num espaço silencioso. Nas últimas semanas de estágio, a gestão do grupo entre o trabalho de projeto e as propostas da educadora não foi fácil, havendo pouca disponibilidade por parte das crianças para participar nas entrevistas depois da realização dos trabalhos propostos. Para além disso, o período em que as

crianças não estavam a realizar propostas de trabalho da educadora constituía o único tempo de brincadeira das crianças, pelo que seria contraditório e contraproducente retirá-lhes esses momentos para a realização das entrevistas.

De acordo com Stake (1999), referido por Meirinhos e Osório (2010), os estudos de caso permitem compreender o caso através da particularização e “existem circunstâncias em que o estudo de um caso pode permitir generalizar para outro caso” (p. 54). Na investigação que realizei não tive oportunidade de realizar a entrevista a um grande número de crianças, tendo este fator influência na variedade dos resultados e na possibilidade de generalização. Assim, os resultados obtidos são válidos para o contexto em que se realizou a investigação mas podem não refletir a realidade de outros contextos educativos.

Focando agora os aspetos positivos do meu percurso na PPS II, considero importante reforçar que me senti sempre muito bem acolhida, tanto pelas crianças como pelos adultos, e que gostei muito de trabalhar com este grupo de crianças que, ao longo dos dias, me foram trazendo sempre novos desafios e novas aprendizagens.

Neste estágio verifiquei que a relação entre o educador e as crianças é influenciada pelos valores do educador, pela sua motivação e satisfação profissional. É essencial estabelecermos uma relação ética com as crianças, ajustar o nosso comportamento ao comportamento das crianças e não esperar que sejam as crianças a adaptar-se a nós.

Segundo Dias (2012), a ética deve estar na base da prática de um educador e a ética do cuidar pressupõe o respeito pela individualidade, pela liberdade, dignidade e necessidades e características de cada criança. Desta forma, o educador deve interessar-se pela criança, pelo que ela sente e pensa, pelas suas ideias e opiniões sempre com abertura, empatia e respeito (Dias, 2012). É fundamental pensar como podemos adaptar a nossa prática de forma a estabelecer uma relação ética com as crianças, relação essa em que todos devem ter o mesmo poder. Um educador deve ter a capacidade de refletir sobre o seu comportamento e sobre a sua prática, de forma a conseguir evoluir, adaptar-se e tornar-se um profissional cada vez melhor e com mais sucesso.

Cada vez mais considero de elevada importância que a criança seja devidamente apoiada e preparada para a vida individual na sociedade e seja “educada ... num espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade e solidariedade” (UNICEF, 2019, p. 6). Esta ideia

trazida pela Convenção dos Direitos da Criança, ratificada por Portugal em setembro de 1990, apoia um dos princípios que surgem nas OCEPE e que nos diz que devemos reconhecer a criança como sujeito e agente do seu processo educativo (Silva et al., 2016).

As crianças, assim que nascem, são portadoras de um vasto conjunto de características que as torna únicas entre todos os cidadãos. Cada criança merece, então, a oportunidade de explorar e desenvolver as suas características, tornando-se aquilo que quiser ser, e não aquilo que os adultos consideram ser o melhor para si. Assim, surge novamente implícita a importância do brincar, que sendo a atividade espontânea da criança, representa o foco da sua participação na escola, na família e na sociedade e a base do seu desenvolvimento e aprendizagem. É através da brincadeira que “a criança satisfaz, em grande parte, seus interesses, necessidades e desejos particulares, sendo um meio privilegiado de inserção na realidade, pois expressa a maneira como a criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo” (Dallabona e Mendes, 2004, p. 107).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Com este relatório chega ao final um longo processo de aprendizagem e construção pessoal e profissional, recheado de experiências, aventuras, alegrias e inquietações, não apenas ao longo da PPS II mas, também, ao longo de toda a minha formação em educação.

A elaboração deste relatório veio evidenciar e consolidar os saberes, competências e atitudes interventivas em contexto de estágio, permitindo-me analisar e refletir sobre a minha prática, no sentido de construir um modelo pessoal de intervenção educativa, devidamente fundamentado e eticamente situado.

Ao longo do período de intervenção da PPS II, constatei que, de facto, uma educação pré-escolar de qualidade pode fazer a diferença no percurso escolar de uma criança. É aqui, no jardim de infância, que se iniciam todas as aprendizagens e o desenvolvimento de competências essenciais para o futuro das crianças, de uma forma natural e não forçada, recorrendo a experiências sensoriais e a situações do quotidiano.

De acordo com Matta (2001), as crianças que frequentaram o jardim de infância “revelam maior adaptação a situações novas e têm tendência para ser mais autónomas e independentes face aos adultos, mais cooperantes com os amigos, mais expressivas e comunicativas” (p. 335).

Torna-se, então, cada vez mais notório para mim a importância e o impacto que a profissão de educador de infância tem na vida das crianças que cruzam o seu caminho. Durante esta última etapa da minha formação, naquilo que foi o culminar das aprendizagens adquiridas ao longo dos vários anos de estudo, verifiquei que, na verdade, um bom educador está sempre em formação. Quando o objetivo é alcançar uma prática pedagógica equitativa, significativa e bem-sucedida não podemos estagnar ou conformar-nos com os conhecimentos que temos, mas devemos procurar manter-nos atualizados, de forma a adquirirmos mais e melhores conhecimentos acerca da educação de infância. A construção da profissionalidade docente é um processo que se inicia com a formação inicial, “sendo não somente construído, mas também reconstruído” (Sousa & Melo, 2017, p. 119).

O papel do educador vai muito além dos 3 anos (no máximo) em que contacta com uma criança. O educador de infância tem responsabilidade na educação e formação

de várias gerações, pois as crianças com quem trabalha hoje serão os adultos, os pais e os educadores do amanhã.

Percebi então que já sei a maior parte daquilo que é necessário para viver uma vida com significado – que não é assim tão complicado. Eu sei-o. E já o sei há muito, muito tempo (. ...) Tudo o que devia saber na vida, como proceder e como ser, aprendi no jardim de infância (Fulghum, 1992, p. 10).

REFERÊNCIAS

| " | | " |

- André, M. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 22(40), 95-103.
<http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2013.v22.n40.p95-103>
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2012). *Carta de princípios para uma ética profissional*. <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Beckley, P. (2010). Play and a constructivist approach to literacy learning: Comparing settings in Norway and England. In J. Moyles (Ed.), *Thinking about play: Developing a reflective approach* (pp. 61-78). Open University Press
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores: Perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em educação*, 2(4), 127-140.
<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/103>
- Bento, G. & Dias, G. (2017). Cozinha de lama: Ingredientes essenciais e contributos para o desenvolvimento e aprendizagem. In L. Menezes, A. Cardoso, B. Rego, J. Balula, M. Figueiredo, & S. Felizardo (Eds.), *Olhares sobre a educação: Em torno da formação de professores* (pp. 182-190). Escola Superior de Educação de Viseu.
- Cardona, M. J. (1999). O espaço e o tempo no jardim de infância. *Pro-posições* 10(1), 132-138.
- Cardoso, A. & Rego, B. (2017). Metodologias de investigação na formação de professores: A investigação-ação e o estudo de caso. In L. Menezes, A. Cardoso, B. Rego, J. Balula, M. Figueiredo, & S. Felizardo (Eds.), *Olhares sobre a educação: Em torno da formação de professores* (pp. 21-33). Escola Superior de Educação de Viseu.
- Carruthers, E. (2007). Children's outdoor experiences: a sense of adventure? In J. Moyles (Ed.), *Early years foundations: Meeting the challenge* (pp. 173-184). Open University Press.

- Coelho, A. & Vale, V. (2017). Reflexões em torno do brincar em contextos de educação de infância. *Revista Observatório*, 3(6), 316-337.
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2017v3n6p316>
- Copple, C., Bredekamp, S., & González-Mena, J. (2011). *Basics of developmentally appropriate practice: Introduction for teachers of infants and toddlers*. National Association for the Education of Young Children.
- Dallabona, S. & Mendes, S. (2004). O lúdico na educação infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 1(4), 107-112. <https://conteudopedagogico.files.wordpress.com/2011/02/o-ldico-na-educao-infantil.pdf>
- Dias, D. (2012). *O educuidar na creche e jardim-de-infância* [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-escolar, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/4316>
- Fabes, R. A., Gaetner, B. M. & Popp, T. K. (2006). Getting along with others: Social competence in early childhood. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 297-316). Blackwell Publishing Ltd.
- Farias, S., C. & Magalhães, C. (2017). Participação das crianças pequenas na creche por meio da organização do espaço. *Humanidades e inovação*, 4(5), 151- 159
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!» *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Edições Afrontamento.
- Fialho, A. & Condessa, I. (2013). (Re)Aprender a brincar: Memórias de infância dos seniores das ilhas Terceira e Graciosa. In T. Medeiros, C. Ribeiro, B. Miúdo, & A. Fialho (Coords.), *Envelhecer e conviver* (pp. 153-170). Letras Lavadas Edições.
- Folque, A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Forneiro, L. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In M. Zabalza, *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-281). Artmed.

- Fox, N. A. & Rutter, M. (2010). Introducing to the special section on the effects of early experience on development. *Child development*, 81(1), 23-27.
- Gomes, M., H. (2014). *Os modelos pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna*. Edições Ecopsy
- Gralik, C., Steinbach, F. & Buss-Simão, M. (2014). “Prepara tudo que nós vamos brincar!”: Organizar espaços, possibilitar brincadeiras e experienciar a docência do estágio na educação infantil. *Revista zero-a-seis*, 1(29), 112-130
- Haan, D. & Singer, E. (2003). Use your words: A sociocultural approach to the teacher’s role in the transition from physical to verbal strategies of resolving peer conflicts among toddlers. *Journal of early childhood research*, 1, 95-109.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Instituto Nacional de Estatística. (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. INE: Lisboa.
- Jesus, D. & Germano, J. (2013) A importância do planeamento e da rotina na educação infantil. In: *II Jornada de Didática e I Seminário de Pesquisa do CEMAD*.
- Kernan, M. (2007). *Play as a context for early learning and development: A research paper: Executive summary*. National Council for Curriculum Assessment.
- Kishimoto, T. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas atuais*. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 109-140). Porto Editora.
- Marquez, C. (2011, 18-20 de maio). *Aprender brincando* [Comunicação]. IV Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, Goiânia, GO, Brasil.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Universidade Aberta

- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Moyles, J. (2010). Introduction. In J. Moyles (Ed.), *Thinking about play: Developing a reflective approach* (pp. 1-9). Open University Press.
- Neto, C. (2001). A criança e o jogo: Perspectivas de investigação. In B. Pereira & A. Pinto (Coords.), *A escola e a criança em risco: Intervir para prevenir* (pp. 31-51). Edições ASA.
- Neto, C. & Lopes, F. (2017). *Brincar em Cascais*. CERCICA.
- Niza, S. (1996). O Modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (coord.), (2007), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 123-140). Porto Editora
- Oliveira, C. B. & Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: Intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, 27(1), 99-108.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-participação: A perspectiva educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Papatheodorou, T. (2010). The pedagogy of play(ful) learning environments. In J. Moyles (Ed.), *Thinking about play: Developing a reflective approach* (pp. 145-163). Open University Press.
- Pereira, B. & Neto, C. (1997). A infância e as práticas lúdicas: Estudo das actividades de tempos livres nas crianças dos 3 aos 10 anos. In M. Pinto & M. Sarmiento (Coords.), *As crianças contextos e identidades: Processos de mediação com crianças em idade pré-escolar* (pp. 219-264). Universidade do Minho
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2000). *The psychology of the child*. Basic books.
- Portugal, G. (2009). A educação das crianças dos 0 aos 12 anos. In Alarcão, I. (Org.), *Relatório do Estudo, Actas do Seminário a educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Conselho Nacional de Educação.

- Portugal, G. (2012) *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Universidade de Aveiro.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.
- Pound, L. (2015). In tune with play. In J. Moyles, J. (Ed.), *The excellence of play* (4.^a Ed.) (pp. 201-212). Open University Press.
- Quivy, R. & Campenhaut, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2011). A metodologia de trabalho de projecto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 21-43.
- Remédios, J. (2014). O papel do educador no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna: *Reflexão em torno da construção da prática profissional supervisionada* [Relatório da Prática Profissional Supervisionada, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/3928>
- Rodrigues, S. & Garms, G. (2007). Intencionalidade da ação educativa na educação infantil: A importância da organização do tempo e do espaço das atividades. *Nuances: estudos sobre Educação*, 14(15), 123-137. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v14i15.161>
- Samuelsson, I. & Carlsson, M. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623–641. <http://doi.org/10.1080/00313830802497265>
- Schroeder-Yu, G. (2008). Documentation: Ideas and applications from the Reggio Emilia approach. *Teaching artist journal*, 6(2), 126-134. <https://www.tandfonline.com/loi/htaj20>

- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Silva, M. & Sarmiento, T. (2018). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmiento, F. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 39-56). Porto Editora.
- Smith, P. & Pellegrini, A. (2013). Learning through play. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. Peters, & M. Boivin (Eds.), *Encyclopedia on early childhood development* (pp. 1–6). Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Sousa, A. R. & Melo, J. C. (2017). Como se constrói a identidade de professores na educação infantil. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 117-128.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*» *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C. A. (2008). A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias. In L. Rabello de Castro & V. Lopes Besset (Orgs.), *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (pp. 387-408). Trarepa/FAPERJ.
- Tomás, C. & Ferreira, M. (2019). O brincar nas políticas educativas e na formação de profissionais para a educação de infância – Portugal (1997-2017). *EccoS – Revista Científica*, 50, 1-26. <https://doi.org/10.5585/EccoS.n50.14109>
- Tovey, H. (2015). Adventurous play outdoors. In J. Moyles (Ed.), *The excellence of play* (4.^a Ed.) (pp. 213-224). Open University Press.
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*. Comité Português para a UNICEF.
- Vygotsky, L. (1979). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Williams, B. (2010). Reflecting on child-initiated play. In J. Moyles (Ed.), *Thinking about play: Developing a reflective approach* (pp. 81-99). Open University Press.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didática da educação infantil*. Edições Asa.

ANEXOS

| " | | | " |

ANEXO A.
Portefólio
da prática