



“A PRIMEIRA REGRA É... SER AMIGOS!” (MATILDE, 5 ANOS)

DESAFIOS DA INCLUSÃO ENTRE PARES E A  
CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES SOCIAIS NO ESPAÇO DO  
RECREIO

Marta Martins da Gama

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

2022-2023



“A PRIMEIRA REGRA É... SER AMIGOS!” (MATILDE, 5 ANOS)

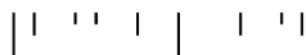
## DESAFIOS DA INCLUSÃO E CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES SOCIAIS NO ESPAÇO DO RECREIO

Marta Martins da Gama

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

Orientador: Professora Doutora Catarina Almeida Tomás

2022-2023



“Havia lá muitas crianças e estive sempre na companhia de crianças (...) passava o tempo com elas (...) e não precisava de mais nada. Dizia-lhes tudo, não

lhes escondia nada.”

*O Idiota,*

Fiódor Dostoiévski

## AGRADECIMENTOS

Antes de iniciar este relatório gostava de agradecer às muitas pessoas que cruzaram a minha trajetória académica e pessoal. Nunca poderei agradecer o suficiente pela experiência, pelos momentos e pela forma como me fizeram sempre desejar ser cada vez melhor.

À professora Catarina, que desde o primeiro dia acreditou em mim e me ajudou a crescer dia após dia. Agradeço profundamente pela presença e apoio constante, por nunca nos ter deixado sozinhas e pelas palavras assertivas e revestidas de conhecimento. *Muito obrigada por me fazer procurar a excelência dia após dia, porque para as crianças temos de dar tudo o que temos.*

À educadora Célia e à educadora Sofia, por me terem aberto as portas das vossas salas, com alegria e boa vontade. Agradeço pela forma como me integraram na equipa educativa. Em especial à educadora Célia, agradeço o exemplo e a exigência diária. Porque o exemplo é a melhor forma de ensinar, aprendi muito ao observar de perto uma educadora em ação. *Este trabalho em parceria e colaborativo permitiram que a minha bagagem comece a ganhar forma.*

À professora Bárbara, que me orientou e me deu as bases para hoje estar a realizar este relatório. *Não esqueço todos os conselhos e observações que me deu ao longo deste trajeto.*

Não podia deixar de agradecer também às pessoas que me viram crescer desde o primeiro dia até este momento.

À minha mãe, pela presença constante, tanto nas vitórias como nos percalços deste percurso. Agradeço por todos os fins-de-semana em que dedicava tempo para me ajudar a realizar tudo a que me propunha. *Nada teria sido possível se não existisse este grande apoio.*

Ao meu pai, pelo incentivo e pela confiança inabalável de que iria conseguir chegar a este momento.

Ao Daniel, pela compreensão, carinho, amor e paciência, especialmente nas fases mais desafiantes deste percurso. *Obrigada por seres sempre o primeiro a ler tudo o que escrevo, o primeiro a elogiar e a sugerir. Porque o tempo é o presente mais precioso que se pode dar.*

À Andreia, pelo caminho que traçámos juntas e pelos cinco anos que batalhámos desde a licenciatura até chegarmos onde estamos. *Caminhar em conjunto é sempre mais aprazível e o caminho é sempre mais bonito.*

Por fim, mas não menos importante, aos protagonistas desta história, as crianças da sala dois que tanto me ensinaram durante estes meses. *Agradeço a honestidade característica, os abraços espontâneos, os sorrisos e os muitos episódios que vivenciámos juntos. Saio preenchida e convicta de que nós, adultos, temos tanto a aprender convosco.*

## RESUMO

O relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II que decorreu numa sala de jardim de infância num agrupamento de escolas em Lisboa.

O relatório retrata o percurso traçado durante os quatro meses de intervenção pedagógica, o desenvolvimento de uma atitude investigativa e a construção da identidade profissional. Assim, inicialmente é apresentada ao/à leitor/a uma caracterização do contexto e dos atores, que fundamenta a ação pedagógica, complementando-a com as intencionalidades para a ação. No capítulo da construção da profissionalidade é realizada uma reflexão sobre o processo de intervenção, a investigação desenvolvida e ainda algumas considerações sobre o *por detrás* deste processo.

O relatório possui uma componente investigativa, incidindo sobre a inclusão entre pares e a construção de relações sociais no espaço do recreio. Tendo como objetivo principal compreender como é que são construídos os relacionamentos e a organização social entre pares, procurou-se analisar as conceções da educadora cooperante sobre a temática, cruzando as mesmas com as práticas pedagógicas desenvolvidas e com os *dizeres* que as crianças possuíam sobre o tema. A investigação conduzida foi desenvolvida com um quadro teórico que cruza as Ciências da Educação e a Sociologia da Infância.

Metodologicamente trata-se de uma investigação qualitativa e de um estudo de caso. Para a recolha de dados, foram utilizadas várias técnicas como a observação, conversas informais, entrevistas focalizadas de grupo às crianças da sala e ainda uma entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante.

A análise e discussão dos dados revelou a importância do espaço do recreio enquanto lugar *das* e *para* as crianças, palco e microssistema das suas relações e ordem social. Além disso, a pesquisa evidenciou a complexidade das relações sociais, que refletem uma microssociedade com critérios específicos nas suas relações. O brincar traduz-se numa *arena política* (Ferreira, 2004) onde se definem as ordens sociais.

**Palavras-Chave:** Relações sociais, culturas de infância, recreio, brincar

## **ABSTRACT**

The report was prepared within the scope of the Curricular Unit of Supervised Professional Practice II, which took place in a kindergarten room in a group of schools in Lisbon.

The report portrays the course traced during the four months of pedagogical intervention, the development of an investigative attitude and the construction of a professional identity. pedagogical, complementing it with intentions for action. In the chapter on the construction of professionalism, a reflection is made on the intervention process, the research carried out and even some considerations on *what is behind* this process.

The report has an investigative component, focusing on peer inclusion and building social relationships in the playground. With the main objective of understanding how relationships and social organization between peers are built, an attempt was made to analyze the conceptions of the cooperating educator on the subject, crossing them with the pedagogical practices developed and with the sayings that the children had about the theme. The investigation carried out was developed with a theoretical framework that crosses the Education Sciences and the Sociology of Childhood.

Methodologically, it is a qualitative investigation and a case study. For data collection, various techniques were used, such as observation, informal conversations, focused group interviews with the children in the classroom and even a semi-structured interview with the cooperating educator.

The analysis and discussion of the data revealed the importance of the playground space as a place *for* children and a *children place*, the stage and microsystem of their relationships and social order. In addition, the research highlighted the complexity of social relationships, which reflect a micro-society with specific criteria in its relationships. Playing translates into a *political arena* (Ferreira, 2004) where social orders are defined.

**Keywords:** Social relations, childhood cultures, playground, play

## ÍNDICE GERAL

1. Introdução .....	1
2. <i>Era uma vez...</i> Caracterização para uma ação educativa contextualizada .....	4
2.1. <i>Há muito tempo atrás, num local distante...</i> O meio envolvente do JI .....	5
2.2. <i>Onde começa esta história?</i> O contexto socioeducativo.....	6
2.3. <i>Quem serão aqueles? Serão gigantes?</i> Conhecer a equipa educativa .....	8
2.4. <i>Histórias que se cruzam....</i> Conhecer as famílias da sala dois .....	10
2.5. <i>Truz, truz podemos entrar?</i> O espaço e o tempo na sala dois.....	13
2.5.1. “Este espaço é nosso!” .....	13
2.5.2. Tic tac, tic tac...são horas de... BRINCAR” .....	15
2.6. <i>“Afiml quem são os protagonistas desta história?”</i> As crianças da sala dois....	17
3. <i>Acham que também posso fazer parte desta história?</i> – Análise Reflexiva da Intervenção .....	22
3.1. Famílias, crianças e equipa educativa: realidades que se confluem .....	23
3.1.1. Quando os olhos comunicam... contactar com as famílias.....	24
3.1.2. Em conjunto é que se traça o caminho... integrar a equipa educativa .....	25
3.1.3. <i>Crescemos juntos...</i> viver cada dia com as crianças .....	26
4. <i>“A primeira regra é... ser amigos!” (Matilde, 5 anos) - Desafios da inclusão entre pares e a construção de relações sociais no espaço do recreio</i> .....	30
4.1. <i>Amigos(as) amigos(as) brincadeiras à parte</i> – Investigar os relacionamentos entre pares...porquê e para quê? .....	31
4.2. <i>Diferentes olhares, múltiplas perspetivas...</i> Revisão da literatura sobre a problemática apresentada .....	32
4.2.1. Brincar sem barreiras: um direito repleto de riscos e obstáculos .....	32
4.2.2. Estado da Arte: um Estudo prévio à Investigação .....	35
4.2.3. O recreio enquanto palco e microssistema da infância e das suas relações.....	36
4.3. Ética e investigação: duas faces da mesma moeda. Quadro metodológico e roteiro ético.....	39
4.4. <i>Desvendando o contexto...</i> Apresentação de dados.....	44

4.5. <i>Conversando e cruzando vozes e perspectivas...</i> Discussão de dados .....	46
4.5.1. Concepções e perspectivas da Educadora Cooperante sobre o Brincar e o Recreio.....	46
4.5.2. Práticas da Educadora Cooperante e a sua influência no grupo.....	48
5. <i>“Refletir para construir” – Construção da Profissionalidade</i> .....	59
5.1. <i>Das intenções às ações...</i> avaliação global da intervenção educativa.....	60
5.2. <i>A complexidade da avaliação...</i> avaliar o grupo e avaliar cada criança .....	62
5.3. Pensamentos e reflexões de uma estudante e <i>dever</i> educadora sobre o processo investigativo e interventivo .....	64
6. <i>Com os binóculos do início ao fim da história- Considerações Finais</i> .....	67
Referências .....	70
Anexos .....	77
Anexo A. <i>Portefólio Individual</i> .....	78
Anexo B. <i>Caracterização das famílias</i> .....	80
Anexo C. <i>Planta da sala e Rotinas institucionais</i> .....	86
Anexo D. <i>Carta de apresentação às famílias</i> .....	92
Anexo E. <i>Protocolo de Consentimento Informado às famílias</i> .....	94
Anexo F. <i>Consentimento Informado do Portefólio da Criança</i> .....	96
Anexo G. <i>Fotografias da Sala</i> .....	98
Anexo H. <i>Dia-Tipo</i> .....	103
Anexo I. <i>Roteiro Ético</i> .....	111
Anexo J. <i>Guião de Entrevista</i> .....	124
Anexo K. <i>Guião para as entrevistas focalizadas de grupo</i> .....	128
Anexo L. <i>130 Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante</i> .....	130
Anexo M. <i>Transcrição das entrevistas focalizadas às crianças do grupo</i> .....	138
Anexo N. <i>Árvores Categoriais para a análise de conteúdo</i> .....	152
Anexo O. <i>Mapa cartográfico das relações de amizade</i> .....	161
Anexo P. <i>Portefólio da criança</i> .....	163
Anexo Q. <i>Projeto “O Corpo tem vida?”</i> .....	186

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização das famílias em função do grupo etário.....	12
Tabela 2. Idades do grupo de criança e percurso institucional.....	18
Tabela 3. Árvore categorial simplificada.....	47

## LISTA DE ABREVIATURAS

AO	Assistentes Operacionais
ASE	Apoio Social Económico
EE	Encarregados de Educação
EI	Educação de Infância
JI	Jardim de Infância
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
NE	Necessidades Especiais
PEA	Projeto Educativo de Agrupamento
PPS	Prática Profissional Supervisionada
RCAAP	Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal
RO	Registo de Observação
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

# 1. INTRODUÇÃO

| " | | | "

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada (PPS) - Módulo II, enquadrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, que na sua oferta formativa, privilegia a qualificação dos profissionais através da intervenção em contextos educativos e respostas socioeducativas para crianças até aos seis anos. A PPS possui ainda os seguintes objetivos: i) desenvolver e consolidar atitudes, competências e saberes de intervenção educativa adequada; ii) experienciar as dimensões do quotidiano da profissão em jardim de infância; iii) desenvolver e consolidar atitudes, competências e saberes de intervenção educativa adequada; iii) construir um modelo pessoal de intervenção educativa refletido, fundamentado e eticamente situado; iv) implementar abordagens investigativas como motor essencial das mudanças das práticas pedagógicas; v) efetuar propostas numa perspetiva globalizante, utilizando metodologias ativas e lúdicas, próprias do desenvolvimento curricular para a infância; vi) conceber, planear e implementar uma investigação.

A PPS II foi realizada numa sala de jardim de infância num estabelecimento socioeducativo que integra um agrupamento de escolas, durante um período de 15 semanas, entre o dia 17 de outubro de 2022 e 6 de fevereiro de 2023.

O relatório apresentado reflete o caminho traçado durante este percurso e a construção progressiva de uma identidade profissional fundamentada e sistemática em princípios éticos, teóricos e pedagógicos.

No sentido de orientar a leitura do relatório e evidenciar a sua estrutura, explico a organização e sequência dos diferentes capítulos. Saliento que, embora o relatório esteja organizado em vários capítulos existe uma articulação e uma linha condutora entre os mesmos, defendendo a premissa de que a prática pedagógica de um/uma educador/a de infância nunca pode estagnar, devendo existir uma constante avaliação e reflexão sobre as ações e intenções.

Deste modo, no segundo capítulo – **Era uma vez... Caracterização para a ação**, apresento as particularidades estruturantes que possibilitam ao/à leitor/a um desvendar do contexto, aproximando o do local onde se situa esta história. O meio envolvente, a organização institucional do contexto, a descoberta da equipa educativa, a caracterização dos espaços e tempos do ambiente educativo e ainda o descobrir as famílias e as crianças do grupo, são algumas das secções que serão apresentadas ao/à leitor/a para um melhor e mais aprofundado conhecimento e contextualização.

Após uma caracterização aprofundada aonde são evidenciadas várias características e particularidades do contexto, torna-se imprescindível seguir para o capítulo – **Acham que também posso fazer parte desta história? – Análise reflexiva da intervenção**. Neste capítulo, serão descobertas as intencionalidades para a ação considerando os três agentes educativos: famílias, equipa educativa e crianças. Estas intenções serão o motor para a intervenção pedagógica que se desenrolará em conjunto com os agentes educativos.

De seguida com o plano de intervenção traçado será apresentado o quarto capítulo, **“A primeira regra é.... ser amigos” (Matilde, 5 anos). Desafios da inclusão entre pares e a construção de relações sociais no espaço do recreio**, que corresponde à investigação conduzida no decorrer da intervenção. São apresentadas neste capítulo, a temática a desenvolver, o estado da arte, a revisão da literatura sobre a temática, as opções metodológicas e os princípios éticos que nortearam a investigação. Posteriormente, são apresentados os dados recolhidos e discutidos à luz da literatura sobre o tema, a partir do diálogo entre as Ciências da Educação e a Sociologia da Infância.

Sendo a avaliação e a reflexão ações fulcrais no trabalho do/a educador/a, no quinto capítulo – **“Refletir para construir” — Construção da profissionalidade**, é apresentada uma súmula contemplando alguns aspetos relevantes a destacar ao longo deste processo interventivo e investigativo, com evidente impacto na construção da identidade profissional. Para finalizar, o sexto capítulo – **“Com os binóculos do início ao fim da história”** refere-se às considerações finais.

## 2. *ERA UMA VEZ...*CARACTERIZAÇÃO PARA UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

Tendo por base que a intervenção educativa é marcada pelos contextos onde ocorre, é fulcral iniciar este relatório com a **caracterização do contexto socioeducativo**, que devido às suas especificidades contextuais se distingue de todos os outros. Assim, **analisar e refletir acerca das relações** entre os diferentes contextos de vida das crianças demonstra-se essencial, uma vez que a criança é mensageira, um elo entre contextos, que circula pelos mesmos como “*go between*” (Perrenoud, 1995, citado por Ferreira, 2004, p. 65). Nas suas várias vivências, na família, nos contextos educativos, com o meio e comunidade envolvente, a criança vai construindo e compilando experiências “revelando-se como um ator social implicado e não mero simulacro das suas condições sociais de existência, embora, obviamente, eles a influenciem” (*idem*).

No presente capítulo será apresentada a caracterização reflexiva sobre o contexto socioeducativo no qual ocorreu a PPS II. Esta caracterização será realizada através da triangulação dos dados recolhidos por vários instrumentos. Nomeadamente, consideram-se os dados recolhidos através da **observação**, da **consulta documental** aos documentos estruturantes do Agrupamento e Escolas<sup>1</sup> e da sala<sup>2</sup> e das **conversas informais** com a Educadora Cooperante. Serão, portanto, caracterizados: (i) o meio envolvente ao jardim de infância (JI); (ii) o contexto socioeducativo; (iii) a equipa educativa institucional e da sala; (iv) as famílias; e (v) crianças do grupo. Neste cruzamento de caracterizações de contextos de vida das crianças cruzam-se também histórias, construindo-se uma história conjunta entre os intervenientes dos vários contextos.

## **2.1. Há muito tempo atrás, num local distante... O meio envolvente do JI**

Segundo Roldão (2004), “o meio é, por si mesmo, um factor de motivação natural para a criança e o conhecimento da realidade próxima é o mais imediato e atractivo dos conhecimentos” (p. 23). Torna-se, portanto, fundamental **conhecer o meio** em que se

---

<sup>1</sup> Compreende-se o seguinte documento: Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas (PEA, 2022).

<sup>2</sup> Por fontes de informação da sala, compreende-se o documento do Projeto Curricular do Grupo (2022-2023)

insere a prática profissional supervisionada, a malha urbana e os serviços existentes na mesma.

A instituição socioeducativa onde se realizou a PPS II insere-se num agrupamento de escolas da rede pública no concelho de Lisboa, que possui no total cinco estabelecimentos de ensino. É de salientar que a oferta educativa do agrupamento abrange desde o Jardim de Infância (JI) até ao Ensino Secundário. Confluindo com algumas das principais estradas de acesso à capital, o JI está inserido numa realidade urbana enérgica, com “um tecido social cuja atividade económica se centra, principalmente, no setor dos Serviços, nomeadamente no comércio” (PEA, 2022, p. 1).

Relativamente à população residente na área de influência do JI, é possível ressaltar que existe uma “grande heterogeneidade de registos socioeconómicos e culturais” (PEA, 2022, p. 2), estando, portanto, as crianças inseridas em contextos culturais e económicos dissemelhantes, confluindo essas características no contexto socioeducativo.

Uma vez que o agrupamento ao qual o JI está inserido está incluído no programa de territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP), são implementadas medidas em territórios económica e socialmente desfavorecidos tendo como objetivos prioritários: a inclusão de todas as crianças e jovens, prevenir o abandono, o absentismo e a indisciplina (Linhas Orientadoras para a Elaboração do PPM, 2018).

## **2.2. Onde começa esta história? O contexto socioeducativo**

A organização socioeducativa na qual o JI se insere, abriu funções em 1969, mas apenas dando resposta educativa ao segundo e terceiro ciclos da Educação Básica. Em 2011, a escola básica foi objeto de um projeto de modernização e requalificação que abrangeu todo o espaço escolar. Para o jardim de infância e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) foi construído um novo edifício com ginásio, uma área de recreio dividida e ainda um refeitório que atende toda a comunidade escolar.

Assim, ao entrar na organização socioeducativa onde o JI se insere deparamo-nos com vários edifícios destinados às diferentes respostas educativas que a escola abarca. O JI e o 1.º CEB partilham o mesmo edifício, sendo o piso térreo do mesmo

ocupado pelas quatro salas de atividades de JI. No piso térreo do edifício existem ainda espaços destinados a serviços de apoio (i.e., limpeza e duas casas de banho distintas para crianças e adultos) e serviços especializados (i.e., ginásio, sala de atividades e de apoio às famílias, sala de educadoras, para reuniões e horário não-letivo da mesma). Ao entrar pela porta principal, compreendemos que as quatro salas de atividades estão todas do mesmo lado do corredor, sendo separadas por uma casa de banho que é partilhada por duas salas. Os quatro grupos de crianças, que variam entre as vinte e as vinte e duas crianças, partilham os restantes espaços contando-se no total 90 crianças neste JI.

O Enzo chama-me e aponta para a sua sombra. Abana os braços, corre e ri-se. Brinco também com a sombra. Pergunto-lhe: “E ali - apontando para uma zona do recreio que estava à sombra- ainda consegues brincar com a tua sombra?” O menino vai para essa zona e diz-me: “Não há.” O Rodrigo R e a Laura aproximam-se e brincam também. (Registo de Observação n.º 45, 8.11.2022)

Do outro lado do corredor existe uma extensa superfície de vidro que dá acesso ao recreio exterior, que possui uma área coberta e outra a *céu aberto*. Esta parede de vidro permite não só uma maior visibilidade de quem está do lado de fora ou de dentro, como também permite uma grande presença de luz natural que preenche o corredor desde o início ao fim do dia. Quanto ao refeitório, este situa-se no primeiro piso do edifício, isto é, no espaço do 1.º CEB. As crianças sobem diariamente a escadaria de acesso ao primeiro piso, tendo um horário específico de almoço que não coincide com o do 1.º CEB.

Relativamente aos princípios orientadores, o JI partilha os valores, a visão e a missão do agrupamento de escolas no qual se insere. Deste modo o agrupamento pretende ser “um agrupamento de referência, que presta um serviço educativo de qualidade, assegurando a formação plena da sua população escolar, através de uma oferta diversificada e de práticas mobilizadoras de interação inclusiva e colaborativa de todos os agentes da comunidade educativa” (PEA, 2022, p.19). Perspetivando a formação integral das crianças, o agrupamento preconiza os valores da solidariedade, autonomia, responsabilidade, respeito pela diferença, cidadania, tolerância, excelência e empenho. (PEA, 2022)

### **2.3. Quem serão aqueles? Serão gigantes? Conhecer a equipa educativa**

Uma vez que a estrutura socioeducativa não é apenas uma estrutura formal, o clima relacional é uma dimensão fulcral, tornando-se relevante para um bom funcionamento as relações formais e informais de trabalho. Assim, é necessário caracterizar e conhecer as muitas pessoas inseridas neste contexto, que vivenciam juntas o dia a dia no JI. Integrantes da equipa educativa existem quatro educadoras de infância, assumindo uma delas as funções de coordenação pedagógica do JI. As educadoras das várias salas reúnem-se mensalmente para partilhar e refletir sobre a prática pedagógica e para planificar e concretizar atividades em comum.

Existem também quatro assistentes operacionais (AO), que integram cada uma das quatro salas, acompanhando o grupo ao longo do ano letivo. A equipa educativa de cada uma das salas (constituída pela educadora e AO) reúne-se também, sempre que necessário, para trocar pontos de vista, opiniões e observações realizadas. Existem também reuniões com as várias equipas educativas, de modo a fazer um balanço do semestre, possibilitando assim o trabalho em rede. O agrupamento conta ainda com técnicos especializados em Educação Especial, que acompanham as crianças que beneficiam de condições educativas especiais ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018. No JI existe uma docente de Educação Especial, que acompanha e apoia semanalmente as crianças referenciadas com necessidades específicas (NE).

É de salientar ainda que, embora as crianças estejam diariamente com a educadora de infância e com o seu grupo, a maioria das crianças frequenta as atividades de animação e apoio à família (AAAF), que são assegurados por monitores da junta de freguesia. A natureza desta componente bem como a sua organização e funcionamento estão descritas na Portaria n.º 644-A/2015 de 24 de agosto. Esta componente de apoio, tem um funcionamento tanto no período da manhã (das 8h até às 9h) como da tarde (das 15h15 às 19h). Dado o número elevado de crianças que esta componente abrange, é crucial que exista uma comunicação eficaz entre a equipa educativa e os monitores, de modo que a transição entre a sala e a AAAF seja desenvolvida em consonância.

### 2.3.1. A equipa educativa<sup>3</sup> da Sala Dois

Ao bater à porta da sala dois, somos recebidos pela educadora e pela AO. A educadora trabalha neste contexto socioeducativo há 12 anos e a AO há 22 anos, formando equipa educativa desde 2010.

Também é importante salientar que a equipa da sala trabalha em parceria com a professora de música e com dois professores de educação física, no âmbito de dois Projetos que se desenvolvem neste JI, em parceria com a Associação de Pais e Junta de Freguesia. Estes dois projetos são desenvolvidos semanalmente, concretizando-se numa sessão de 45 minutos. As sessões de educação física, são vivenciadas conjuntamente com o grupo da sala um, no ginásio.

Relativamente à prática pedagógica da educadora, esta não se restringe a um único modelo pedagógico, recorrendo a várias metodologias próprias que se unem e moldam ao grupo e às características individuais das crianças. No entanto, a educadora dá primazia à metodologia de trabalho de projeto (MTP), que se centra nos interesses das crianças e nas suas aprendizagens. São, desta forma, oferecidas experiências para o desenvolvimento integral das crianças, sendo valorizadas as várias dimensões através de atividades lúdico-expressivas (e.g. música, dança, artes plásticas), impulsionando o sentido estético e a criatividade.

Após o teatro de sombras chinesas realizado pela equipa educativa, as crianças experimentam as figuras atrás do biombo. Vão em pequenos grupos para trás do biombo, de modo a recriar a lenda de São Martinho. Certa vez, vai a Laura, a Maria João e o Salvador. O Salvador *demonstra não ter interesse* em seguir a história, querendo colocar as personagens de acordo com a sua imaginação. A Maria João durante o teatro diz-lhe: “Não. Pára Salvador. A história não era assim. Primeiro estava a chuva! Tira o sol daí!” O menino continua a brincar com o sol por detrás do pano e a Maria João retira-lhe a figura da mão. O Salvador demonstrou um grande interesse no teatro de sombras, pedindo no final à educadora, “Mais, mais.” (Registo de Observação n.º 54, 11.11.2022)

---

<sup>3</sup> Salienta-se que, uma vez que a equipa é constituída exclusivamente por adultas do género feminino, foi utilizado o termo educadora ao invés de o/a educador/a.

No que se refere à relação com as famílias, a equipa educativa prima pelo contacto diário quer através de diálogos informais no acolhimento das crianças, quer por telefonemas ou emails sobre informações pontuais que se sucedem no dia a dia das crianças.

Semanalmente, são realizadas uma projeção e reflexão com o grupo, de modo a retratar a semana que passou (os pontos positivos e negativos), as tarefas a distribuir para a semana que se segue e ainda as possíveis atividades e projetos que as crianças têm interesse em realizar. Através da plataforma *Classroom*, à sexta-feira, é partilhado com as famílias um semanário das principais atividades realizadas, de forma a dar a valorizar todo o trabalho, dando a conhecer às famílias o que sucede na sala, o que permitirá conhecer e valorizar toda a dinâmica educativa.

Por fim, no que concerne à avaliação, esta é realizada através da técnica da documentação pedagógica recorrendo a portefólios, nos quais a educadora e a criança, num processo participado, documentam o processo evolutivo, evidenciando as aprendizagens, o desenvolvimento de competências e ainda as aquisições. Esta documentação é realizada de forma constante, através da observação de situações, comportamentos e vivências da criança. Os portefólios são/estão organizados segundo as áreas de conteúdo e domínios previstos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016).

A avaliação é feita em quatro momentos: dois intercalares e dois no fim de cada semestre. A primeira avaliação, em novembro, é realizada ao grupo no global num plano diagnóstico. Em avaliações seguintes são realizadas fichas descritivas das aprendizagens e progressos da criança nas diversas áreas, e ainda uma reflexão/ relatório síntese sobre as aprendizagens do grupo. Relativamente às reuniões, são realizadas semestralmente, reuniões gerais com os Encarregados de Educação (EE). No decorrer de ambos os semestres são realizadas as reuniões de atendimento individual, por solicitação da educadora ou das famílias.

#### **2.4. *Histórias que se cruzam.... Conhecer as famílias da sala dois***

Sendo o seio familiar o primeiro contexto de vida da criança e sendo os familiares os primeiros responsáveis pela educação e cuidados das crianças, é relevante que, ao caracterizar as crianças, se conheçam também os **traços estruturantes do seu contexto familiar**. Ao retratar as famílias e as suas vivências, conhecemos as crianças “pelo que fazem, já que é naquelas experiências significativas que se fundam e inspiram as culturas de pares que emergem e são depois transmitidas e reproduzidas nas relações sociais com outras crianças” (Ferreira, 2004, p. 66). Salienta-se ainda que nesta secção se optou pela escolha do termo “família”, por ser mais abrangente e inclusivo, englobando todos os adultos e adultas importantes na vida da criança (Stevens, et al., 2002).

No grupo verifica-se que a grande maioria das famílias vive na freguesia no qual o JI se insere. O percurso até ao JI é percorrido tanto a pé, como através de diversos meios de transporte, entre os quais, de bicicleta, de carro e ainda de autocarro.

Quanto à **tipologia do agregado familiar** (cf. Anexo B), a maioria do grupo (14 famílias) apresenta o tipo de agregado familiar nuclear, constituído por um casal e o/a(s) filho/a(s). Três famílias caracterizam-se como alargadas, por coabitarem várias gerações na mesma casa. Salienta-se ainda a presença de uma criança em acolhimento residencial e a existência de duas famílias que se caracterizam como monoparentais, nas quais a figura materna se assume como a principal cuidadora e responsável pela educação e cuidados das crianças (Sarmiento, 2016; Tadeu & Lopes, 2022). No grupo, a maioria das crianças têm irmãos, sendo que apenas três crianças são filhos/as únicos/as.

Relativamente à **caracterização em função da nacionalidade**, destaca-se que a maioria dos pais são portugueses, existindo no grupo dois agregados familiares de nacionalidade brasileira e outro de nacionalidade angolana. Adicionalmente, salienta-se que o pai deste último agregado familiar trabalha e reside em Angola, pelo que a criança apenas tem um contacto esporádico com o pai.

No que diz respeito às **habilitações académicas** dos pais (cf. Anexo B), é possível observar que a grande maioria dos pais do grupo possui formação ao nível do ensino superior, sendo uma minoria os pais que têm habilitações ao nível da escolaridade obrigatória ou inferior. Cruzando estas características com a situação

profissional dos pais do grupo, depreende-se que a maioria dos pais está no ativo, estando apenas dois pais em situação de desemprego.

Adicionalmente, como traço característico deste grupo, salienta-se que a maioria dos pais se insere na faixa etária dos 31 aos 40 anos.

Tabela 1.

*Caracterização das famílias em função do grupo etário*

<b>Grupo etário</b>	<b>Mães</b>	<b>Pais</b>
Entre 20-30 anos	1	1
Entre 31-40 anos	11	10
Entre 41-45 anos	7	7
> de 46 anos	0	1
Total	19	19

Fonte: elaboração própria.

Por conseguinte, após uma análise aos traços estruturantes das famílias das crianças da sala dois, é possível afirmar que as famílias são, no geral, de condição média/média-alta. Não existe heterogeneidade interna no que concerne à condição e à posição social dos pais.

Posto isto, podemos interrogar-nos acerca da importância destes dados para caracterizar as crianças do grupo. Neste caso, o conhecimento das famílias permite à estagiária-investigadora conhecer a criança e a sua história de vida. Deve, pois, existir uma horizontalidade entre o contexto do JI e o contexto familiar, sendo que o/a educador/a e o/a investigador/a devem reconhecer a importância de articular estes dois espaços sociais que caracterizam a criança e dos quais fazem parte, com os seus propósitos, características e funções do dia a dia das crianças. Assim, “neste jogo

quotidiano que se pratica entre pais e profissionais” (Homem, 2002, p.2) procura-se fortalecer a ligação JI-família.

## **2.5. *Truz, truz podemos entrar?* O espaço e o tempo na sala dois**

### 2.5.1. “Este espaço é nosso!”

Partindo da visão de que “a organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo” (Silva et al., 2016, p. 26), o ambiente físico deve, por si só, despertar curiosidade e possuir várias áreas para a criança poder realizar várias ações ao longo do dia (i.e., brincar, desenhar, comer, jogo dramático, descansar, entre outros).

A sala dois é constituída por três divisões: a sala de atividades com as respetivas áreas; a zona dos cabides, onde são guardados os pertences das crianças e o lavatório, que serve de apoio tanto nos momentos de lanche e de higiene como para a área da pintura. Embora seja na sala de atividades que o grupo passa grande parte do dia, a rotina diária do grupo da sala dois engloba outros locais que são partilhados com outros grupos: a casa de banho (partilhada com a sala um); o recreio (partilhado por todas as salas de JI) e o refeitório (partilhado pelo JI e por todos os restantes ciclos).

Relativamente à sala de atividades (cf. Anexo G), este espaço é onde as crianças passam grande parte do seu dia, relacionando-se e interagindo em grupo e com as adultas da sala. O espaço da sala é amplo e apresenta uma boa iluminação, quer pela luz natural, quer pela luz artificial. Na sala de atividades o mobiliário é adequado ao tamanho das crianças, permitindo que elas observem, explorem, retirem os materiais e voltem a colocá-los nos respetivos lugares após a sua utilização. O facto de os materiais se encontrarem ao nível e alcance das crianças é um fator facilitador que potencia inúmeras aprendizagens, promovendo igualmente a sua autonomia e valorizando-se a conceção de criança enquanto sujeito ativo, com interesses, vontades e com capacidade de escolha e de decisão, conforme descrito no registo de observação (RO) que se segue:

O Salvador está a arrumar os cartões de cada criança após o momento da manhã pelas áreas. Conta os cartões, coloca-os por ordem e demonstra *satisfação* na tarefa que realiza (RO n.º 18, 27.10.2022).

Assim, ao entrarmos na sala dois, deparamo-nos com uma área retangular anexa à porta, com cabides e bancos, local onde as crianças guardam os seus pertences, despem os casacos e colocam as batas da instituição. Um pouco mais adiante encontram-se as áreas dos projetos e a área da escrita que, embora estejam em paredes opostas, encontram-se bastante próximas. Esta proximidade permite que as crianças se apoiem umas às outras, escutem os diálogos e se apropriem das descobertas e aprendizagens dos pares. Junto da área da escrita estão também os materiais de desenho que são partilhados por todas as crianças. Estes encontram-se acessíveis e estão organizados consoante categorias conhecidas pelas crianças (i.e., cores específicas no móvel para colocar os copos de lápis de cor, canetas de feltro de bico fino e grosso). Avançado pela sala, deparamo-nos com três grandes janelas, que percorrem a totalidade da parede, conferindo um ambiente aprazível e convidativo. O centro da sala é amplo e embora possua algum mobiliário, permite a livre movimentação das crianças.

A sala está organizada por diferentes áreas (cf. Anexo C), estando presente, de uma forma implícita, o tipo e a natureza das atividades que aí se realizam. Embora estas áreas estejam delimitadas, não estão restritas de forma rígida, podendo existir articulação entre as mesmas. Destaco também a existência de espaços em que pode existir uma maior atividade motora (i.e., área da casa, área dos jogos do chão) e espaços em que as crianças podem descansar. Assim sendo, a sala está dividida em dez áreas, sendo estas: i) casa/ área do faz de conta; ii) área dos jogos de chão; iii) área das ciências; iv) área dos fantoches; v) área da matemática; vi) biblioteca; vii) área dos jogos de mesa; viii) área das artes plásticas; ix) computador; x) área da escrita.

É de salientar que a existência de cartões de funcionamento nestas áreas (tanto ao nível de exemplos do que se pode realizar na área como ao nível da lotação dos espaços) permitem uma melhor gestão tanto entre pares como pelas adultas da sala.

O Pedro R. está a brincar na área dos jogos de chão. Ao ver o Rodrigo, a Íris, a Matilde e o Pedro C. na área da casinha, aproxima-se e começa a brincar

também. O Pedro C., aponta para o local onde estão os cartões e diz: “Xinco, Xinco, não podes estar aqui!”. O Pedro R. não faz caso ao que o menino lhe diz e continua a brincar. (RO n.º 1, 24.10.2022)

Para além de facilitarem a gestão das crianças, os cartões de funcionamento possuem informações dadas também pelos materiais didáticos, pelo mobiliário, pela decoração e ainda pela forma como estes estão dispostos nas diferentes áreas (i.e., áreas menores, sugerem um ambiente mais intimista, como por exemplo a biblioteca que apenas possui dois pufes e almofadas).

Destaca-se ainda o carácter flexível e orgânico dos diferentes espaços, que de acordo com as necessidades e interesses do grupo são modificados e pensados em grupo, de forma democrática. A partir do dia 7 de novembro, dia em que se iniciou o projeto “O corpo tem vida?” (cf. Anexo Q), surgiu a necessidade de encontrar um espaço específico para o desenvolvimento do projeto. Este projeto foi realizado com todo o grupo no âmbito da Unidade Curricular de Conhecimentos e Docência em Educação de Infância, e de acordo com a MTP. Deste modo, construiu-se uma nova área, a área dos projetos, na qual se desenvolveram as propostas relacionadas com o mesmo.

### 2.5.2. Tic tac, tic tac...são horas de... BRINCAR”

Num contexto de aprendizagem ativa, é importante que a equipa educativa planifique rotinas consistentes e flexíveis. Ao organizar o tempo educativo, deve existir uma sequência diária de acontecimentos que englobe tanto as iniciativas das crianças (proporcionando tempos de interação, socialização, brincadeira e exploração) como as rotinas de cuidados (i.e., refeições, higiene). Desta forma,

rotinas consistentes, que acontecem sensivelmente à mesma hora e da mesma maneira em cada dia, fornecem à criança conforto e um sentimento de controlo e segurança (...). Quando as crianças se sentem seguras e confiantes, elas estarão disponíveis para brincar, explorar e aprender (Portugal, 2016, p.11)

A periodicidade e a consistência do tempo educativo são promovidas pela equipa da sala dois, existindo uma rotina organizada (cf. Anexo C), que se sucede diariamente

em momentos de acolhimento em grande grupo; momentos de propostas e atividades/ brincadeira livre; momentos de higiene e regulação social da alimentação e momentos de brincadeira no exterior.

Embora exista uma rotina que apoia o dia a dia na sala dois e o seu funcionamento, salienta-se a predominância de tempos centrados nas interações entre pares, entre adulto-criança e ainda nos tempos de descoberta e exploração. Desta forma, a equipa educativa dá primazia ao contracto e à construção de relações seguras e de confiança. Apesar de existir uma sequência temporal, que organiza a rotinas e os tempos na sala dois, a equipa educativa estrutura e percebe a rotina na perspectiva da criança enquanto sujeito de direitos, conferindo à rotina “uma possibilidade de organização na vida em grupo e segurança para as crianças, sem excessos de normas que fixem a rotina a ponto de tornarem-se autoritárias e rígidas” (Barbosa & Loboruk, 2017, p.60)

As atividades dirigidas e de grande grupo são planificadas tendo em consideração os interesses e necessidades das crianças, baseadas nas observações diárias que são realizadas ao longo do tempo. Estas propostas são regularmente discutidas com o grupo, de modo a adequar e corresponder às características do grupo.

Por conseguinte, um dia-tipo (cf. Anexo H) começaria por volta das 8h da manhã, hora a que as crianças começam a chegar ao JI. Das 8h até às 9h da manhã as crianças são recebidas pelas AO das diferentes salas e encaminham-se para a sala cinco, onde estão os monitores das AAAF. Iniciando às 9h a componente letiva, as crianças encaminham-se a esta hora para a sala. Dirigem-se para a zona dos cabides para guardar os seus pertences e vestir a bata da instituição. Embora exista uma tolerância de 15 minutos (até às 9h15), algumas crianças chegam até às 9h30.

Até às 9h40 as crianças estão no centro da sala, na zona do tapete, no momento do acolhimento. Neste momento contam as novidades aos seus pares e às adultas da sala, preenchem alguns dos instrumentos de regulação do grupo, como o mapa de presenças, o mapa da contagem de faltas, a tabela com as tarefas semanais e o mapa do tempo. Neste momento são também pensadas e discutidas as atividades a realizar na semana e no dia. Das 9h40 até às 10h45, as crianças distribuem-se pelas áreas da sala, onde interagem com os seus pares ou individualmente. As áreas são escolhidas de forma democrática, sendo a gestão realizada pelas crianças. Este momento é

também privilegiado pela equipa educativa para propostas mais específicas, sendo combinadas ainda no tapete.

Às 10h45, ao som da canção “*Está na hora de arrumar!*”, as crianças começam a arrumar as áreas nas quais estiveram. À medida que terminam de arrumar, sentam-se ao redor das três mesas para o suplemento alimentar – um pacote de leite e fruta ou bolachas. Por volta das 11h até às 11h30, à medida que terminam o suplemento, vão progressivamente para o exterior, sendo este um momento de grande interação e brincadeiras entre pares. Das 11h30 até às 11h40, as crianças realizam a sua higiene pessoal e começam a formar uma fila para seguirem para o refeitório. Almoçam neste local, do 12h até por volta do 12h30, dirigindo-se posteriormente para o recreio até às 13h15.

Às 13h15 as adultas da sala vão ao encontro das crianças. Muitas vezes, este momento é prolongado sendo, portanto, flexível. Após o momento no exterior, as crianças dirigem-se para a casa de banho e, posteriormente, para o interior da sala. Até por volta das 14h ocorre o momento do conto, que é muito apreciado pelas crianças. Este momento, dinamizado pela educadora cooperante, é apoiado por duas crianças responsáveis (que vão intercalando a tarefa). A escolha da história é realizada ora pela educadora ora pelo grupo.

Após o momento do conto, as crianças dirigem-se novamente para as áreas da sala ou para as propostas que estão a decorrer. Por volta das 14h50, as crianças começam a arrumar as áreas, sentando-se posteriormente na área do tapete para o balanço do dia e o retorno à calma. Este momento que dura por volta de quinze minutos, é muitas vezes utilizado para jogos, teatros dinamizados pelas crianças, músicas e danças. Após este momento, as crianças dirigem-se para a sala cinco, com o monitor das AAAF, ou com a educadora cooperante para junto da porta de entrada para realizar a transição JI-família.

## **2.6. “*Afinal quem são os protagonistas desta história?*” As crianças da sala dois**

Sendo as crianças “já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (Ferreira, 2004, p. 65), importa compreender os traços biossociais estruturantes do grupo da sala dois.

Deste modo, o grupo da sala dois é constituído por vinte crianças, treze meninos e sete meninas, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Embora a faixa etária seja um traço caracterizador, não pode ser contemplado de forma isolada, nem de uma forma simplista, uma vez que “ser mais frágil do ponto de vista físico não significa, necessariamente, ser mais novo, nem implica, do ponto de vista das interações, uma menor competência cognitiva ou social” (Ferreira, 2004, p.76).

Relativamente ao percurso institucional das crianças, como apresentado na tabela 2, existem nove crianças que prosseguiram a sua frequência no JI com a mesma equipa educativa, tanto pela segunda como terceira vez, sendo caracterizados de acordo com Ferreira (2004) como *veteranos*. Assim, a maioria do grupo está a frequentar o JI pela primeira vez, estando ainda num período de adaptação e posterior inclusão. Adicionalmente, para uma das crianças este é o primeiro contacto com a educação formal, sendo um período de transição e novas rotinas.

**Tabela 2**

*Idades do grupo de criança e percurso institucional*

Criança	Mês e ano de nascimento	Idade		Frequência JI
		Outubro 2022	Fevereiro 2023	
Afonso	12/2016	5 anos	6 anos	2.º ano
Maria Clara	09/2016	6 anos		1.ª vez
Enzo	10/2018	4 anos		1.ª vez
Francisco	02/2018	4 anos		2.º ano
Gabriel	01/2018	4 anos	5 anos	2.º ano
Inês	12/2016	5 anos	6 anos	1.ª vez
Íris	12/2017	4 anos	5 anos	2.º ano

Ivan	12/2017	4 anos	5 anos	1. <sup>a</sup> vez
Joaquim	12/2017	4 anos	5 anos	1. <sup>a</sup> vez
José	03/2017	5 anos		1. <sup>a</sup> vez
Laura	03/2017	5 anos		2. <sup>o</sup> ano
Maria do Carmo *	04/2018	4 anos		1. <sup>a</sup> vez
Maria João	08/2017	5 anos		1. <sup>a</sup> vez
Matilde	07/2017	5 anos		2. <sup>o</sup> ano
Pedro C.	12/2018	3 anos	4 anos	1. <sup>a</sup> vez
Pedro R.	07/2017	5 anos		2. <sup>o</sup> ano
Rodrigo S.	07/2017	5 anos		1. <sup>a</sup> vez
Rodrigo R.	12/2017	4 anos	5 anos	2. <sup>o</sup> ano
Xavier	11/2016	5 anos	6 anos	3. <sup>o</sup> ano
Salvador	11/2017	4 anos	5 anos	1. <sup>a</sup> vez

*Nota:* A criança destacada com asterisco está a contactar com um contexto educativo formal pela primeira vez

Todas as crianças possuem a língua portuguesa como língua materna, embora com variantes diatópicas. Como exemplos destas variantes existem os casos do Joaquim (os pais e a criança são de nacionalidade angolana), da Laura e do Enzo (os pais e a criança são de nacionalidade brasileira). Existem também duas crianças com especificidades ao nível funcional, sendo que uma está sinalizada ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, com perturbação de hiperatividade e défice de atenção

(PHDA). O segundo caso, embora não tenha sido sinalizado, está a ser acompanhado pelo pediatra por sintomatologia compatível com perturbação do espectro do autismo.

Estes traços que caracterizam e singularizam cada criança não permitem generalizações, uma vez que os ritmos de desenvolvimento e aprendizagem são muito distintos, sendo necessário, observar cada criança enquanto um sujeito único e singular.

Tentarei, de forma breve, destacar certas potencialidades e fragilidades que constatei ao longo da observação nas crianças que compõem o grupo. Ao nível dos interesses do grupo, é possível destacar a Hora do conto, momento muito apreciado pelas crianças bem como as sessões de música, realizadas no âmbito do Projeto *Música no Jardim*. A área da sala do faz de conta/casa é também muito apreciada pelas crianças na qual se envolvem e interagem, representando diversos papéis sociais.

A Maria João e a Maria do Carmo brincam na área da casa. A Maria João coloca a mesa, colocando um prato e um copo para si e para a Maria do Carmo. Aproxima-se da Maria do Carmo e diz-lhe: “Anda filhinha vamos vestir a roupa. Vestes esta saia. Queres calçar estes sapatos? Calça, calça.” A Maria do Carmo *obedece* e veste as roupas que a outra menina lhe entrega. De seguida, vão de mão dada até junto do mercado e a Maria João diz-lhe: “Anda fofinha, anda comprar fruta, anda com a mãe. Podemos ir fofinha? O que vamos comprar?”. A menina seleciona as frutas coloca-as na cesta e não largando a mão da Maria do Carmo dirige-se para a cozinha para confeccionar a refeição. (RO n.º 15, 26.10.2022)

Ao nível da autonomia e independência, de modo geral, as crianças demonstram compreender e apropriar-se dos espaços, das rotinas e dos materiais. Nos momentos de regulação social da alimentação, as crianças, na sua maioria, demonstram ser autónomas, comendo sozinhas e recorrendo aos talheres. Nos momentos do suplemento alimentar, a equipa educativa prima também a autonomia, existindo crianças responsáveis por distribuir os alimentos pelos pares.

Por fim, no que diz respeito à vida do grupo e à vivência democrática, pode observar tanto no espaço da sala como no recreio, valores de entreatajuda, cooperação, respeito e empatia. Estes valores eram ainda mais evidentes perante as crianças mais novas do grupo que eram incluídas pelos considerados *veteranos* (Ferreira, 2004).

O Enzo está num canto do ginásio a observar as restantes crianças a correr. A Íris aproxima-se do Enzo e diz-lhe: “O Enzo não quer fazer? O Enzo está triste?”, imitando o tipo de perguntas e o tom de voz das adultas da equipa educativa. A Maria Clara junta-se também, querendo dar a mão ao Enzo para o levar para o centro do ginásio. “A mão Enzo! Dá-me a mão!” diz a Maria Clara. O menino corre afastando-se das duas meninas. (RO n.º 11, 26.10.2022)

A Matilde e o Xavier correm os dois pelo recreio. Ao verem que o Pedro C. está a chorar aproximam-se. A Matilde coloca-se à frente do Pedro C. e diz a um menino de outra sala: “Dá a bola ao Pedro! Era ele que tinha. Dá-lhe!”. Tira-lhe a bola e entrega-a ao Pedro C. A Íris ao observar o que sucedia aproxima-se. O Xavier ao vê-la pergunta-lhe: “Onde está o teu namorado?”. A menina *demonstra ficar chateada* e diz-lhe: “Eu não tenho namorado. Vocês é que são namorados!”. A Matilde ri-se e abraça o Xavier. (RO n.º 24, 28.10.2022)

Importa mencionar, no entanto, que existem ainda fragilidades no grupo ao nível da gestão de emoções, uma vez que subsiste alguma dependência do adulto na autorregulação das emoções, por exemplo, da frustração, da raiva e da tristeza. A gestão de conflitos apresenta-se também como um desafio para o grupo, não sendo possível muitas vezes resolver o conflito sem a intervenção do/a adulto, sendo necessário o reforço das regras sociais.

3. *ACHAM QUE TAMBÉM POSSO FAZER PARTE  
DESTA HISTÓRIA?* - ANÁLISE REFLEXIVA DA  
INTERVENÇÃO

Tendo como pressuposto basilar a necessidade de existirem intencionalidades inerentes à ação, neste capítulo serão apresentadas as intencionalidades educativas que orientaram e justificaram o processo de intervenção no âmbito da PPS II. As intencionalidades, relacionam-se e interligam-se com a caracterização do contexto socioeducativo, no qual a prática se inseriu, visto que, a construção do processo interventivo baseou-se nas singularidades do contexto e das crianças deste grupo de jardim de infância, contemplando igualmente as especificidades da equipa educativa e das famílias.

Consciente de que os valores e concepções que se possuem condicionam a postura que se adota e impactam no percurso e na ação pedagógica, procurei, desde que entrei na sala, estar disponível e atente a tudo o que me rodeava, de modo a analisar reflexiva e criticamente o contexto em que estava inserida e conhecer consequentemente a realidade presente nesse contexto e as pessoas que se cruzavam e interagiam no mesmo. Deste modo, na construção do processo interventivo, tentei através de ciclos de observar, planear, agir e avaliar (Silva et al., 2016), refletir e adequar a minha prática pedagógica de acordo com os atores sociais inseridos no contexto, bem como, às potencialidades e necessidades dos mesmos.

Com a premissa de que o processo interventivo não se faz de forma isolada, mas em cooperação com os que também pertencem e participam neste processo, saliento os contributos contínuos da equipa educativa da sala, que me serviram de apoio na construção da profissionalidade e permitiram adequar a minha ação às características singulares de cada criança e do grupo.

Adicionalmente, a análise documental realizada ao projeto educativo e ao projeto curricular da sala, assim como as caracterizações efetuadas ao meio, ao contexto educativo, à equipa, às famílias e às crianças, permitiram nortear a minha ação, isto é, orientar o processo interventivo, de acordo com as intencionalidades que a equipa educativa conjuntamente com cada família tinha traçado para cada criança da sala, tendo em consideração os seus interesses e necessidades das mesmas, assim como das famílias.

### **3.1. Famílias, crianças e equipa educativa: realidades que se confluem**

### 3.1.1. Quando os olhos comunicam... contactar com as famílias

A família é um dos primeiros ambientes de socialização da criança, assegurando o bem-estar e a proteção dos seus membros. “A família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo (...). Os acontecimentos e as experiências familiares propiciam a formação de reportórios comportamentais, de ações e resoluções de problemas com significados universais” (Dessen & Polonia, 2007, p.22). Como tal, na definição das intenções pedagógicas é necessário, antes de mais, conhecer as famílias, de modo a adequar a ação. Vivendo cada criança no seio de uma família com características distintas, importa não conceber juízos de valor precipitados e procurar compreender as realidades de cada família. Ao longo da prática procurei respeitar cada família, as suas necessidades e desejos, tendo como premissa central da ação, o bem-estar da criança.

Estamos a cantar os parabéns aos três aniversariantes. A família do Joaquim não está presente e o menino demonstra estar triste. No entanto, não exprime verbalmente esse sentimento, preferindo ficar em silêncio. Posteriormente, ao ver a família a surgir na janela, levanta-se e sorri. Quando vê os primos e a tia vai ao encontro dos mesmos e abraça-os. Diz-me: “É a minha tia. Olha o meu bolo! Também tenho bolo (RO n.º 114, 2.12.2022).

Considerando, portanto, as famílias como agentes educativos basilares, as relações família-JI devem ser forjadas e privilegiadas, de modo a criar parcerias eficazes entre a família e o/a educador/a.

Tendo em conta que o conceito de *participação* consegue abranger um vasto número de sentidos, procurei não utilizar este conceito de uma forma acrítica. Compreendendo que existem diferentes níveis de profundidade da participação, procurei que a utilização deste mesmo conceito, desocultasse “as suas utilizações enquanto mera tecnologia social subordinada à obsessão pelo controlo, ou então, como simples estratégia de legitimação da ordem instituída” (Sá, 2002, p.134)

Como tal, procurei estabelecer uma comunicação aberta, de modo a valorizar e incluir os contributos que ambos os agentes têm na vida da criança. Desta forma, procurei informá-las sobre a minha prática, dando a conhecer o porquê da minha presença no JI e ainda as propostas que estava a realizar com o grupo. Através da carta

de apresentação (cf. Anexo D) e das publicações na plataforma digital *Classroom*, procurei comunicar e articular com o que sucedia na sala, as descobertas do grupo, as iniciativas que surgiram e os progressos do grupo.

Embora as famílias sejam as primeiras mediadoras entre a criança e a cultura, muitas conquistas e progressos sucedem no contexto do JI, uma vez que a criança vive muito do seu tempo no contexto socioeducativo. Importa, portanto, praticar uma pedagogia de escuta, observando as crianças, registando as experiências, conquistas e as descobertas. Segundo Olsson (2013), “escutar as perguntas das crianças, levá-las a sério e apreciar o seu gosto pelo pensamento criativo exige muito de nós hoje em dia, pois parecemos viver numa época em que o pensamento criativo, a produção de sentido, a invenção e a construção de questões e problemas são considerados um desperdício de tempo” (p. 231). Assim, compreendi que só através de uma prática assente na escuta e na observação poderia descobrir a complexidade e a heterogeneidade da(s) infância(s).

Através dos registos de observação procurei registar as vivências diárias, os acontecimentos que sucederam e que ressaltam a trajetória de vida de cada criança.

O Rodrigo R. aproxima-se e diz-me: “Trouxe um livro do corpo.” Agradeço e pergunto-lhe: “Que interessante! Este livro parece ser mais antigo, era da tua mãe?” O menino sorri-me e diz: “Não, não. Era da minha avó!”. O Rodrigo acrescenta: “Olha aqui o sangue, está a passar por estes tubos. É por lá que ele passa.” (RO n.º 60, 14.11.2022)

### 3.1.2. Em conjunto é que se traça o caminho... integrar a equipa educativa

No decorrer da minha integração no contexto e a posterior adaptação ao mesmo, tenho observado e refletido sobre as relações estabelecidas entre as adultas da equipa educativa. Destaco a relação próxima que tanto a educadora como a auxiliar possuem, uma relação de confiança que transmite às crianças segurança e estabilidade. Existindo assim, um trabalho colaborativo regido por ações de cooperação e de interajuda, a equipa educativa da sala cria um ambiente acolhedor propício a interações de qualidade e ao estabelecimento de relações seguras. Assim sendo, o principal eixo que tracei para

a minha ação, enquanto membro integrante da equipa educativa, foi o de cooperar nas diversas situações do quotidiano, adotando uma postura de disponibilidade para o trabalho em equipa. Adicionalmente, enquanto educadora-estagiária, procurei estar também recetiva às observações que me eram feitas, aceitando-as e procurando crescer perante os desafios que iam surgindo neste caminho de construção e desenvolvimento profissional.

Paralelamente à minha integração na equipa educativa, procurei conhecer os elementos da equipa educativa, as suas conceções, as perspetivas e as intenções pedagógicas que possuíam para a sua prática, ou seja, o seu papel profissional em contexto de jardim de infância, bem como, a visão de criança que possuíam. Embora seja importante refletir e analisar os diferentes olhares dos elementos da equipa educativa, saliento a necessidade de respeitar os diferentes tipos de conhecimento e as práticas pedagógicas da equipa. Procurei assim, fundamentar os valores que defendo com a partilha diária de experiências e saberes da equipa educativa, cooperando em equipa com o mesmo objetivo e interesse: o bem-estar das crianças do grupo.

### 3.1.3. *Crescemos juntos...* viver cada dia com as crianças

Ao ser convidada a entrar na sala 2, compreendi que para além de realizar o estágio devia estar subjacente em toda a minha prática, o reconhecimento de cada criança como sujeito e agente do processo educativo. Neste sentido, procurei antes de desenvolver e planificar propostas pedagógicas, observar e escutar cada criança, de modo a traçar e adequar a minha ação, conforme os interesses e necessidades das mesmas. Estando numa sala de JI, em que a comunicação verbal está a ser constantemente descoberta, é necessário conceber uma postura atenta às “cem linguagens da criança” (Malaguzzi, 1999), isto é, às expressões, aos gestos e às ações das crianças.

O Pedro C. e o Salvador estão a brincar um com o outro na área do escorrega. Ao longo da brincadeira dão encontrões um ao outro, empurrando-se. Riem e continuam a realizar estas ações. O Salvador *demonstra entusiasmo* em brincar com o Pedro C, rindo-se e movimentando as mãos como costuma fazer quando está animado. Durante este momento, agarra no Pedro C. pelo pescoço e o

Pedro C empurra-o e chora. O Salvador toca-lhe na cabeça, acariciando-o. O Pedro C. procura o meu olhar e aponta para o Salvador (RO n.º 117, 5.12.2022).

Ao observar o grupo, fui descobrindo e conhecendo algumas das suas características enquanto todo e enquanto conjunto heterogéneo ao nível funcional, cultural e social.

Perante esta heterogeneidade de comportamentos e a construção da identidade procurei individualizar a minha intervenção, respeitando os tempos e ritmos de cada criança, o seu temperamento e preferências.

O Pedro R. *demonstra estar triste* por ter de ir para o refeitório. A AO pede ao menino para ir para a casa de banho para o momento da higiene. O Pedro R. grita, atira-se para o chão e recusa-se a ir. Aproximo-me do menino e coloco-o ao meu colo. Pergunto-lhe: “Preferes lavar as mãos no lavatório da sala?”. O Pedro R. diz-me: “Água não, água não. Não quero, não quero.” Com calma, encaminho-o para a sala e digo-lhe: “Pedro deixa-me cheirar as tuas mãos. Hmm, cheiram mal. Estiveste a brincar com a terra não foi? Agora vamos ter de as lavar para depois ires comer. Olha, eu também vou lavar as minhas, queres ver?”. Começo a lavar as mãos e junto as mãos da criança às minhas. O Pedro R. cede e deixa-me apoiá-lo neste momento (RO n.º 56, 11.11.2022).

Sendo as interações e a criação de relações a base dos princípios orientadores do jardim de infância, considerei necessário definir como uma intencionalidade para a prática, a criação de interações facilitadoras entre educadora-estagiária e a criança. Para tal, procurei comunicar de várias formas (toque, linguagem verbal, gestual, brincadeira) com as crianças desenvolvendo ao longo do tempo um clima de confiança. Ao adotar uma postura disponível, foi possível não só responder às necessidades e provocações das crianças, como também ter prazer nas interações que foram ocorrendo, contribuindo para o alargamento das experiências e conhecimentos das crianças.

O Enzo está sozinho, sentado no chão do recreio. Aproximo-me do menino e pergunto-lhe o que se passa. O Enzo diz-me: “Tenho saudades da mãe.” Brinco com o menino e digo-lhe: “Olha será que a mãe está debaixo do escorrega?”. O Enzo ri-se e corremos até junto do escorrega. Fazemos esta brincadeira várias vezes até que o menino sugere: “Debaixo da casinha!” e corremos. (RO n.º 63, 13.11.2022)

Outra interação que tracei para a minha prática relacionou-se com as interações que sucedem entre pares. Ao observar situações de conflitos, tentei compreender as ações das crianças a partir dos seus pontos de vista. Esta postura ajudou-me a privilegiar as situações de conflitos sociais, como momentos em que se deve dar tempo às crianças para resolverem autonomamente os problemas com que se deparam enquanto brincam e exploram os diversos objetos e materiais. Deste modo, destaco a importância de apoiar as intenções das crianças, encorajando-as a relacionarem-se com os pares e com outros adultos.

O Pedro C. e o Salvador estão ambos a querer andar no triciclo. O Salvador chama-me e diz-me: “O Pedro não me dá o triciclo”. Digo-lhe para resolver com o menino, e digo-lhe que podem resolver dando cada um 3 voltas. Escuto o Salvador e o Pedro C. a tentarem resolver o conflito. O Salvador diz ao Pedro C. “Dás três voltas. Vou contar.” O Pedro C. abana a cabeça negando, esticando seis dedos. Após as seis voltas entrega o triciclo ao Salvador. (RO n.º 58, 11.11.2022)

Tendo já esboçado algumas intencionalidades na dimensão das interações e na valorização de cada criança, debruçar-me-ei sobre a planificação das propostas pedagógicas que como já referido anteriormente, basearam-se nos interesses e necessidades das crianças que foram observados no decorrer das semanas de intervenção. Estando implícito na prática, a visão de desenvolvimento integral, procurei que as propostas pedagógicas abordassem “diferentes áreas de forma globalizante e integrada” (Portugal, 2016, p.14), corroborando a ideia de atividades segmentadas em diferentes dimensões com propósitos vinculados e com objetivos específicos e determinados.

A visão do desenvolvimento enquanto todo, isto é, através de uma construção articulada do saber, é defendida também nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. A aprendizagem realiza-se de forma própria

assumindo, uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade. Por isso, a definição de quaisquer áreas de desenvolvimento e aprendizagem

representa apenas uma opção possível de organização da ação pedagógica, constituindo uma referência para facilitar a observação, a planificação e a avaliação, devendo as diferentes áreas ser abordadas de forma integrada e globalizante (Silva, et al., 2016, p. 10)

Estando inserida numa sala de JI e sendo-me proposto na unidade curricular de Conhecimentos e Docência em Educação de Infância, a realização de um projeto com o grupo, surgiu, de forma democrática, o projeto “O corpo tem vida?” (cf. Anexo Q).

Enquanto estamos sentados a contar as novidades do fim-de-semana a Maria Clara está irrequieta. A educadora intervém dizendo: “Clara, tens de dizer ao teu corpo para ficar quietinho. A tua cabeça é que controla o corpo, não é? Tens de lhe dizer para te deixar quieta.” O Rodrigo S. ao ouvir a educadora questiona: “Mas o corpo está vivo?”. Algumas crianças do grupo gritam em unísono “Sim!” e outras crianças gritam “Não!”. O Afonso afirma: “Se o coração mexe, está vivo! Quando estamos parados, no sono, o corpo desliga sozinho.”, acrescenta: “Ele tem de bater senão não sai o sangue.” O Rodrigo, *demonstra ficar intrigado*, referindo: “Mas se ele bater muito muito muito faz pum! E sai por todas as partes!”. A Inês que se mantinha *atenta* à discussão, comenta: “Podíamos fazer um projeto para descobrir!” (Registo de Observação n.º 38, 7.11.2022).

A implementação deste projeto, foi ao encontro da MTP, metodologia esta que favorece uma educação participada, aberta ao imprevisto e aos interesses das crianças, na qual “se mobilizam recursos mais alargados para a procura de respostas e para uma compreensão global do problema” (Rangel & Gonçalves, 2010, p.124). Embora policêntrico, este projeto teve uma maior presença das áreas de Formação Pessoal e Social e da Expressão e Comunicação. Ao longo deste projeto e da PPS II, as intenções que delineei para a ação, foram motivo de um sucessivo ciclo de analisar, refletir e avaliar possibilitando o crescimento e o início da construção da identidade profissional.

4. *“A PRIMEIRA REGRA É... SER AMIGOS!”*  
*(MATILDE, 5 ANOS)*

*DESAFIOS DA INCLUSÃO ENTRE PARES E A  
CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES SOCIAIS NO  
ESPAÇO DO RECREIO*

#### **4.1. Amigos(as) amigos(as) brincadeiras à parte – Investigar os relacionamentos entre pares...porquê e para quê?**

Estamos em roda no início da manhã a distribuir as tarefas da semana. O Pedro C. coloca o dedo no ar quando a educadora pergunta quem quer ser chefe do comboio. A Matilde diz: “Pedro, és o meu filho. Não, não isso não”. A educadora escuta, ri-se e pergunta: “Pedro és filho da Matilde?”. O Pedro C. abana a cabeça, negando. A Íris escuta e diz: “O Pedro C. é filho da Matilde e o Pedro R. é o meu.” (RO n.º 29, 3.11.2022)

Ao entrar no contexto socioeducativo procurei adotar uma postura observadora face à imensidade dos momentos, interações, rotinas e aspetos a descobrir sobre o contexto, as crianças, suas famílias e equipa.

No decorrer da prática profissional supervisionada, através de registos de observação e reflexões semanais, fui refletindo sobre os acontecimentos que sucediam.

A dimensão das relações sociais foi-se destacando de forma recorrente ao longo do tempo tanto nos espaços da sala de atividades como no recreio e em outros espaços conhecidos pelas crianças. Adicionalmente, esta dimensão surgiu devido ao facto de estar inserida numa sala de jardim de infância no qual a equipa educativa privilegia e fomenta diariamente a criação de relações baseadas em valores de cooperação, solidariedade e partilha, valorizando a ação das crianças e o brincar como atividade social e cultural. Assim, existe uma sensibilização e conseqüentemente consciencialização para a importância dos relacionamentos entre pares e entre adulto-criança.

Deste modo, **compreender como é que são construídos os relacionamentos e a organização social entre pares** num determinado espaço tornou-se para mim evidente. Na condução da investigação, compreendi que era necessário delimitar a investigação a um determinado espaço, restringindo o número de elementos envolvidos no processo. Estas opções metodológicas foram tomadas de forma consciente, não inviabilizando futuros estudos onde estas restrições não se coloquem.

Delineeii, portanto, a investigação para um espaço concreto, o do recreio, compreendendo três eixos.

Em primeiro lugar, procurei interpretar os critérios que as crianças referiam na escolha e preferência de pares, através de diversos instrumentos e mobilizando literatura específica.

Em segundo lugar, considerei relevante incluir a restante equipa educativa para este processo investigativo, uma vez que os seus *olhares* e conhecimento sobre as características do grupo possibilitavam uma análise mais aprofundada acerca do mesmo.

Considerei também importante fazer um cruzamento entre as concepções *das adultas* — equipa educativa e investigadora— com as suas práticas, procurando compreender a influência das mesmas no quotidiano vivenciado pela sala dois.

## **4.2. Diferentes olhares, múltiplas perspetivas... Revisão da literatura sobre a problemática apresentada**

### 4.2.1. Brincar sem barreiras: um direito repleto de riscos e obstáculos

O século XX foi sem dúvida uma viragem para a Educação de Infância (EI) e, mais concretamente, para as perspetivas sobre o brincar, uma vez que a sociedade e os documentos legais redigidos passam a salientar a criança enquanto agente e sujeito de direitos.

Segundo Ferreira (2021) investigar o brincar é imprescindível de modo a compreender a infância enquanto uma categoria social baseada na evolução socio-cultural, permitindo “repensar as crianças como membros ativos da sociedade e produtoras de culturas de pares; para reconhecer a expressão das suas múltiplas e diferentes vozes enquanto particulares de participação social” (p. 77). Com a Convenção dos Direitos da Criança, o brincar “não apenas se tornou predicado intrínseco e específico de uma natureza das crianças, fundador e fundamento da instauração da sua alteridade face aos adultos e aos seus mundos, como veio ganhar estatuto de direito próprio e universal.” (Tomás & Ferreira, 2019, p. 3)

O conceito de brincar é ambíguo e a etimologia da palavra encaminha-nos para uma noção distinta, que não se enquadra na realidade. Do verbo alemão *blinkan*, *blinken*, o brincar tem o significado de entreter, brilhar ou pular (Almeida, 2019).

Esta interpretação é bastante redutora, uma vez que “o brincar é muito do que as crianças fazem de mais sério” (Sarmiento, 2003, p.15). Brincar é um direito da criança, preconizado pela Declaração Universal dos Direitos da Criança e presente na Convenção dos Direitos da Criança. Assim, torna-se fulcral “compreender o direito a brincar como direito de participação, o que implica, conhecer as suas perspetivas e dar-lhes voz, através do respeito pelas suas iniciativas, produções e significados, incluindo o seu brincar” (Coelho & Vale, 2017, p.330). Compreende-se, portanto, que o brincar é uma atividade que tem um valor *per se*, devendo ser encarada com seriedade (Coelho & Vale, 2017). O brincar distingue-se do jogo por possuir um carácter espontâneo, no qual não existe a obrigatoriedade de um conjunto de regras. Ao brincar, a criança observa o mundo e, concomitantemente, constrói o seu, resolvendo conflitos e expressando-se de diferentes formas (Batista, 2019). “O brincar é uma ação livre, que surge em qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige como condição um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo imaginário” (Kishimoto, 2010, p.1).

Nas sociedades ocidentais, segundo Ferreira (2021) o brincar “tornou-se predicado da natureza infantil e um dos seus fundamentos de alteridade das crianças em relação aos adultos e seus mundos” (p. 77).

De acordo com Coelho e Vale (2017), a cultura escolar diferencia as noções de brincar e aprender, no qual alguns/algumas profissionais da educação recorrem ao brincar para conduzir à aprendizagem e ao desenvolvimento: o bastante conhecido “aprender através do brincar” (Kerman, 2007, citado por Coelho & Vale, 2017, p.330). “Brincar é importante não como uma estratégia de ensino ou um facilitador de aprendizagem, mas sim como uma atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal” (Rosa, 1998, citado por Sarmiento, et al., 2017, p.40).

Coexistem, portanto, várias perspetivas sobre o brincar, sendo vulgar a instrumentalização do brincar para outros fins colocando em risco “a infância e os seus direitos e de aprofundar a marginalização e papel subsidiário do brincar e da interação entre pares (Ferreira & Tomás, 2020, p.3).

A tríade brincar, pedagogia e desenvolvimento/aprendizagem (Ferreira & Tomás, 2020) está ainda bastante assente na EI, mascarando o valor intrínseco do brincar para um recurso pedagógico que permite facilmente instrumentalizar e manipular o brincar

para as aprendizagens esperadas. Se por um lado existe esta vertente, ocorre também uma desvalorização do brincar no seio da EI – por vezes considerado um tempo extra, marginalizado após o típico trabalho escolar, “considerado como social e culturalmente inútil do ponto educativo” (Ferreira & Tomás, 2016, p. 449).

Existem, portanto, incongruências e tensões ao redor das funções da EI. O próprio referencial pedagógico seguido pelos/as educadores/as de infância tem sofrido alterações nos valores, princípios e finalidades. As OCEPE são um documento pioneiro que surge em 1997 que visa englobar tanto os conteúdos e práticas pedagógicas, como os valores e princípios que devem nortear a educação de infância. No entanto, as referências ao brincar nas OCEPE de 1997 são quase inexistentes, verificando-se apenas uma menção na área de conteúdo do Conhecimento do Mundo e na Expressão Dramática. Segundo Tomás e Ferreira (2019) “mais do que a valorização das suas ações sociais e dos conteúdos das aprendizagens que informalmente realizam, o foco parece ser deslocado para um/a educador/a omnipresente, como alguém com a missão de ampliar e intervir para complexificar as ações das crianças.” (p.9).

Pelo contrário, as OCEPE redigidas em 2016 reconhecem o conceito de brincar e ampliam-no às várias áreas de conteúdos, o que não deixa de aludir para o brincar como meio de aprender (Tomás & Ferreira, 2019). Tendo por base uma visão holística da educação, as OCEPE de 2016 permitem uma mudança de paradigma ideológico, proporcionando uma

maior abertura e atenção às crianças nas suas escolhas, processos e relações preferenciais do mesmo modo que sublinha tanto uma atitude de observação e envolvimento adulto sem interferir nas suas iniciativas, como uma dinâmica de interação em que articulam as iniciativas das crianças e as propostas do/a educador/a. (Tomás & Ferreira, 2019, p. 10)

Dado o carácter flexível do currículo, depreende-se que a forma como o brincar é promovido cabe à interpretação e conceções do/a educador/a de infância. Se a sua conceção for de que os tempos de brincar são tempos perdidos, opostos ao trabalho sério e que não geram resultados por si mesmo, verifica-se uma desvalorização do brincar tornando o seu carácter unicamente meritório. Ocorre também uma diminuição dos espaços e tempos para brincar, através de horários restritivos após as atividades

letivas. E, deste modo, a sua função reduz-se “a proporcionar o relaxamento e a reposição de energias para o trabalho, este sim sério e importante” (Borba, 2017, p.35).

Assim constata-se que, tanto nos documentos redigidos como nas práticas pedagógicas, ocorre um silenciamento e rutura com esta categoria social, o que aponta para a reificação do que a Sociologia da Infância há muito preconiza que é o da *negatividade constituinte* (Sarmiento, 2004).

Defende-se neste relatório a necessidade de incluir as crianças nas esferas que lhes dizem respeito, tanto na educação como nas políticas governamentais. Para tal, o direito à participação é imperativo e deve de facto ser uma realidade. Segundo Tomás (2007) o

exercício da cidadania, com a possibilidade de terem voz e se fazerem ouvir na sociedade, o exercício da cidadania por elas continua em muitos contextos a se fazer por decreto, ou seja, com grande visibilidade nos discursos teóricos e mesmo nas propostas de intervenção das instituições que atuam no sentido de divulgar e promover os direitos da criança, mas com escassa visibilidade no quotidiano destas. (p.51).

#### 4.2.2. Estado da Arte: um Estudo prévio à Investigação

Ao iniciar um trabalho de investigação é fulcral resgatar e sistematizar as várias contribuições e os principais resultados das investigações realizadas até ao momento. Segundo Ferreira e Rocha (2020) “o trabalho de construir, em *rewind*, um olhar panorâmico do *estado do conhecimento* acerca da infância é, também, um trabalho que contribui para memória futura pois possibilita reconstruir uma memória da educação” (p.3).

Assim, é possível verificar na literatura cinzenta, isto é, no acervo de dissertações e teses, uma grande incidência na temática do brincar dentro da área da EI. Tendo como fonte de informação o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), fez-se uma pesquisa das dissertações e teses realizadas entre 2014 e 2022. De modo a restringir as temáticas dos relatórios identificados na base de dados

procuraram-se algumas palavras de busca, nomeadamente “brincar”, “relações sociais”, “recreio”.

Na pesquisa realizada no motor de buscar, a temática estava muitas vezes relacionada com o aprender. Esta dupla enquadra-se em múltiplos relatórios de mestrado e doutoramento. Nestes problematiza-se o brincar enquanto estratégia de promoção de aprendizagens.

Vários relatórios explicitam também a preferência dada às brincadeiras em dois espaços distintos: o recreio e, na sala, a área da casa (faz de conta). Estes dois espaços são referidos pelas crianças em diversas investigações realizadas. Embora sejam ressaltados estes espaços, destaca-se a predominância de dissertações vocacionadas para a criação de relações na sala. Contudo, são em menor número as dissertações que procuram estudar a criação de relações no espaço do recreio. Salienta-se o estudo realizado por Azevedo (2014), que procura compreender a construção das culturas de pares destacando as brincadeiras, a regulação das mesmas e as regras inerentes a este espaço e à infância. Destaca-se também o estudo elaborado por Trevisan (2007), que procura analisar a dimensão afetiva na vida da criança a partir das concepções que as crianças possuem de amizade e amor e dos critérios nas suas relações entre pares.

#### 4.2.3. O recreio enquanto palco e microssistema da infância e das suas relações

Compreendendo o brincar enquanto necessidade e direito da criança, os momentos em que a criança pode exercer este direito são cada vez mais curtos e escassos. Assistimos a um “encurtamento do tempo e do espaço da infância, na contemporaneidade.” (Pinto, 2014, p.6). Ocorre um *confinamento da infância* (Pinto, 2014) no qual a vida das crianças fica ao redor de instituições formais, supervisionadas, previamente organizadas pelos adultos ao nível do espaço e tempo. Deste modo, sistematicamente parece ocorrer uma certa apreensão entre dar a importância devida ao brincar, promovendo este direito e necessidade da criança e “a pressão sentida para garantir a sua segurança e transmitir conteúdos curriculares” (Bento, 2019, p.54)

Segundo Azevedo (2014) as crianças vivem na mira dos adultos, sendo a escola “o espaço e tempo que resta, embora com supervisão permanente, oferece algum tempo para a brincadeira com adultos menos intrusos no tempo de recreio” (p.13)

Os momentos de recreio, nos quais existe uma (des)focalização do adulto-educadora, precedem uma

mudança deliberada na escala, no eixo e na direção das relações sociais: da conversão dos papéis e estatuto cimeiro da adulto-educadora e das suas relações explícitas de maior verticalidade para uma posição de retaguarda e para uma intervenção mais individualizada, ou mais implícita, em prol de uma configuração das relações sociais em que se espera que sejam as crianças a fonte do fazer-sentido, e de uma redistribuição das relações de poder numa maior horizontalidade (Ferreira, 2004, p. 210).

Deste modo, os recreios apresentam-se enquanto palcos para as culturas de infância e para as relações sociais. Sendo caracterizado por atitudes menos normativas por parte dos adultos, este espaço traduz-se numa esfera em que as crianças podem de facto construir os seus mundos sociais. Assim de acordo com Sutton-Smith (1990, citado por Dempsey & Frost, 2002) “o recreio escolar é atualmente um dos poucos locais onde é possível desenvolver uma supervisão à distância e não invasiva (...) o recreio escolar é ainda o único verdadeiro festival na vida das crianças” (p.707).

O recreio da escola, pode, portanto, ser analisado enquanto uma microssociedade (Delalande, 2011), na qual a criança procura lugar numa esfera social complexa e frágil. “Em instantes, as crianças podem passar da situação de acompanhados(as) para a de abandonados(as), de requisitados(as) para a de requerentes, (...) o que as obriga em ambos os casos, a orientarem-se em relação aos outros” (Ferreira, 2004, p.211).

Embora a literatura portuguesa e brasileira tenha vindo a investigar o espaço do recreio enquanto palco das culturas de infância e da construção de relações sociais, esta temática não é apontada pela literatura internacional. Nas esferas científicas internacionais, nomeadamente na revista *Early Childhood journal* ou *Children's Geographies* as questões da motricidade, do desenvolvimento físico são as que parecem estar relacionadas com o recreio, não existindo ligações às interações e ao contacto social.

Dada a relevância destes espaços, importa concebê-los de uma forma atrativa e que possibilitem uma real acomodação das culturas de infância. Para tal, “recre(i)ar o

espaço escolar brincante, (...) representa manter na sua essência um veículo único de aprendizagem das culturas infantis imprescindíveis à integração das crianças nos grupos de pares, uma outra instância de socialização nuclear” (Silva, 2010, p.146).

De escola para escola, os recreios diferem em muitos aspetos, sendo que maioritariamente existe um elo de ligação a todos: não são concebidos em cooperação com as crianças. Sendo o recreio um espaço dirigido para as crianças, por que continuamos constantemente a criar espaços sem incluir os destinatários dos mesmos? Quem melhor que as crianças para saber como conceber estes espaços culturais? Segundo Azevedo (2015) “o recreio é o lugar onde o saber e a voz das crianças devem prevalecer, por serem os *especialistas* em assuntos de brincadeiras, um dos assuntos mais sérios das suas vidas.” (p.138).

Assim, estamos perante uma encruzilhada: os diversos espaços onde as crianças vivem e se relacionam são espaços *para* as crianças ou *das* crianças?

Segundo Rasmussen (2004) ocorre um triângulo institucional que circunscreve o quotidiano das crianças. Este triângulo, que define o quotidiano infantil, centra-se em três eixos: a esfera familiar, a escola e os espaços recreativos. Os espaços das crianças surgem no limiar deste triângulo institucional, e de acordo com Rasmussen (2004) estes apresentam-se através das ações das crianças. Segundo a autora, uma diferença fundamental entre lugares das crianças e lugares para as crianças é que enquanto os adultos podem rapidamente apontar e identificar os lugares para crianças, os lugares das crianças só podem ser identificados através de uma observação atenta às interações e relações que aí se estabelecem.

Portanto, o espaço do recreio deve ser pensado e concebido com a participação das crianças, de modo que este espaço se torne um lugar das crianças.

Entre documentos legais, como o Despacho Conjunto n. °268/97 de 25 de Agosto e as OCEPE, depreende-se que o espaço exterior deve estar organizado de modo a oferecer vários ambientes distintos, permitindo a realização de atividades lúdicas bem como educativas. Nas OCEPE são ainda valorizados os materiais naturais enquanto indutores do contacto com a natureza, bem como de variadas interações sociais. Assim, segundo Silva et al. (2016)

estas múltiplas funções do espaço exterior exigem que o/a educador/a reflita sobre as suas potencialidades e que a sua organização seja cuidadosamente pensada, nomeadamente no que se refere à introdução de materiais e equipamentos que apelem à criatividade e imaginação das crianças (p. 27).

Embora nestes documentos legais se valorize o espaço exterior – destacando-o como polivalente e como espaço de interação social – em nada se salienta que estes sejam concebidos *para e com* as crianças.

Ressalta-se, portanto, esta urgência em valorizar o trabalho em cooperação com as crianças. Segundo Bento (2019) “a atitude de controlo e a reduzida margem de liberdade para a participação da criança leva-nos a refletir sobre as estratégias adotadas para a promoção de dimensões valorizadas nos documentos oficiais, como a autonomia, pensamento crítico, capacidade de resolução de problemas” (p. 238).

Ao projetar os recreios e os diversos espaços socioeducativos, devemos entender que estamos perante “uma problemática centrada em absoluto nas crianças, num tempo e num espaço delas, para seu uso discricionário e, enquanto tal, de onde os adultos se devem manter na mais discreta das distâncias” (Silva, 2007, p.8). Assim sendo, a criança enquanto cidadã e sujeito de direitos, deve ser escutada e dar a sua opinião sobre a projeção e conceção de espaços que “ao invés de ser pensado apenas por adultos, deve contar com a voz de quem o utiliza e a quem é dirigido: as crianças!” (Azevedo, 2015, p.38)

### **4.3. Ética e investigação: duas faces da mesma moeda.**

#### **Quadro metodológico e roteiro ético**

Tendo já identificado e fundamentado o caminho a seguir nesta proposta de investigação, é necessário questionar e refletir acerca do posicionamento que adotei no contexto onde me inclui, aos agentes educativos e crianças com quem interagi e estabeleci relações. Assim sendo, para uma investigação de qualidade, as questões éticas e metodológicas contemplando os métodos, técnicas e instrumentos devem estar bem definidas, tendo em conta que se interligam, confluem no decurso da investigação.

Investigar na área da educação é muitas das vezes, segundo Charlot (2006) um cruzamento entre campos multidisciplinares distintos, sendo uma convergência de métodos, práticas e saberes. Assim

quem desenvolve pesquisas na área da educação é sempre um pouco suspeito, e com frequência obrigado a justificar-se, com relação a questões como: “O que é exatamente esta pesquisa? É de psicologia, de sociologia, é o quê? Mas, também por definição, é uma disciplina capaz de afrontar a complexidade e as contradições características da contemporaneidade. Quem deseja estudar um fenómeno complexo não pode ter um discurso simples, unidimensional. (Charlot, 2006, p.9)

Esta investigação cruza o campo disciplinar das Ciências da Educação (Pedagogia) e a Sociologia da Infância, sendo assim confluindo práticas e saberes destes duas áreas.

Como tal, a temática emergente e a proposta investigativa surgiram de forma recorrente, das observações realizadas e refletidas no decorrer do tempo, alicerçadas e fundamentadas na caracterização do contexto socioeducativo em todas as suas dimensões e incluindo todos os atores sociais que dele fazem parte. Assim, emergiu o interesse em compreender de como é que são construídos os relacionamentos e a organização social entre pares.

Desta forma, recorrendo a uma **abordagem qualitativa**, o estudo de caso delineado segue as quatro características apresentadas por Stake (1999), sendo de cariz interpretativo, empírico, holístico e empático. Como tal, esta investigação procurou estudar uma situação no contexto real, descrevendo e refletindo a mesma, com o objetivo de interpretar e compreender a complexidade do contexto em que se inseria. Tendo o método do estudo de caso várias tipologias (Yin, 2005), sendo estas: i) exploratória; ii) descritiva; iii) explanatória. Este estudo caracteriza-se como descritivo, uma vez que partindo de uma situação específica procura descrevê-la de forma aprofundada, tendo em vista a compreensão da mesma.

Com o objetivo comum de conhecer a realidade, esta investigação foi conduzida e orientada sob a “estratégia investigativa” (Morgado, 2013) do método de **estudo de caso**, sendo que este pode ser identificado enquanto “modelo artesanal de ciência, (...) no qual o investigador atua como artesão intelectual, uma vez que adequa e personaliza os instrumentos de acordo com o seu objetivo específico de investigação” (Becker,

1996, citado por Morgado, 2013, p.55). Depreende-se, portanto, que o método de estudo de caso privilegia o concreto e o contextualizado, dando a conhecer o resultado “do estudo de uma situação/fenómeno específico em que se privilegia a profundidade de análise em detrimento da sua abrangência” (Morgado, 2013, p.57).

No que se refere às **técnicas e aos instrumentos de recolha de dados**, elementos fulcrais no desenvolvimento e na qualidade da investigação, compreendi a necessidade de efetuar uma triangulação de dados, de modo a ampliar a fiabilidade da investigação, procurando “recolher e organizar os dados de múltiplas fontes e de forma sistemática” (Dooley, 2002, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p.59).

Deste modo, privilegiei a técnica da **observação**, que requer por parte do/a investigador/a a capacidade de “selecionar um pequeno número de informações pertinentes de entre o vasto leque de informações possíveis” (Ketele & Roegiers, 1996, p.23). A observação realizada durante o período da prática profissional supervisionada foi participante, direta, indireta e pouco estruturada, possibilitando-me a compreensão do contexto em que me inseri e a recolha de informações focalizadas na problemática em questão. Como defendem Ferreira e Tomás (2022):

Busca-se descobrir a agência individual e coletiva das crianças, e as suas múltiplas significações, quando (re)elaboram sentidos na/sobre a vida social nas interações com adultos/as e pares em contextos concretos, investigando como são influenciadas e como influenciam as suas circunstâncias sociais de existência ao produzirem o próprio espaço social da infância. Este posicionamento, requerendo que o/a investigador/a tome como unidade de observação as interações entre crianças, e adote a postura de seguir *atrás delas* (Ferreira, 2004) tem permitido revelar a diversidade de infâncias e de experiências sociais; interrogar a pluralidade de formas, estilos e lógicas de que se reveste a sua agência; e explorar a teia de sentidos gerados nas dinâmicas intra e intergeracionais. (p. 278)

Segundo Lessard-Hébert et al. (1994), o investigador ocupa neste tipo de observação uma posição privilegiada, visto que “pode compreender o mundo social do interior pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa” (p.155). Os instrumentos utilizados que apoiaram esta técnica foram os **registos de observação e**

as **reflexões semanais**, que se demonstraram instrumentos reflexivos e de análise da observação direta. Estes instrumentos destacaram-se enquanto “expressão diacrónica do percurso da investigação que mostra não apenas dados formais e precisos da realidade concreta, mas também de preocupações, decisões, fracassos, sensações e apreciações da pessoa que investiga e do próprio processo de desenvolvimento” (Vásquez & Ângulo, 2003, p.39).

Foram também utilizados outros instrumentos como **fotografias** e **vídeos** que possibilitaram documentar o processo de investigação em curso. As imagens e os vídeos enquanto instrumentos de análise de dados, ganham segundo Fernandes e Caputo (2020) “crescente destaque nas formas de narrar a vida quotidiana, nos processos de produção e partilha do conhecimento na atualidade” (p.8).

Aliada à observação realizada, salientam-se as **conversas informais** que foram estabelecidas com diferentes agentes educativos. Adicionalmente, foi também realizada uma **entrevista semiestruturada** (cf. Anexo J) à educadora cooperante, que contempla uma série de perguntas-guia que orientam a recolha de informação sobre o tema, não existindo um guião rígido, podendo este sofrer alterações. Assim, neste tipo de entrevista “o entrevistador vai levantando uma série de questões que pretende abordar, mas deixando sempre ao entrevistado a possibilidade de moldar o seu conteúdo, numa interação permanente e num questionamento constante à medida que decorre o encontro” (Morgado, 2013, p. 74).

A par com a entrevista de investigação semidiretiva, foi utilizada outra técnica de estudo, sendo esta a técnica da **entrevista focalizada de grupo** (Ferreira, 2004, p. 103) (cf. Anexo K). Esta técnica possibilita um amplo corpo de dados, na linguagem própria dos respondentes e do contexto em que estes se inserem. “Trata-se, portanto, de um exame em profundidade de um tópico pouco conhecido, mas relacionado com a vida quotidiano das pessoas” (Amado, 2013, p. 226).

A entrevista focalizada de grupo possibilita também um maior envolvimento das crianças, protagonistas desta investigação. Deste modo, atendo-me à conceção de participação defendida por Hultgren e Johansson (2019), que salientam que a participação “não depende da idade, maturidade ou competência, é vista como um processo relacional onde nada é definido antecipadamente, mas que a criança, o adulto e o lugar vão se definindo ao longo do processo” (p. 376).

Quanto à consulta documental, esta foi também uma das técnicas mais recorridas durante a investigação, permitindo tanto a recolha como a confirmação de dados. Os documentos pedagógicos do JI (como o Projeto Educativo de Agrupamento e o Projeto Curricular do Grupo) possibilitaram uma maior compreensão do contexto e seus atores sociais. Estes documentos enriqueceram o processo investigativo, permitindo aceder a fontes internas pertinentes.

Estando subjacente a qualquer investigação a procura de respostas para as questões que desencadearam a sua elaboração, torna-se fundamental traçar os procedimentos metodológicos que possibilitem a análise e a interpretação do *corpus* documental.

Deste modo, recorreu-se à análise de conteúdo, uma vez que se trata “de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultando de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção de análise” (Vala, 1999, p.104). Ao longo do processo de análise de conteúdo foram seguidas e respeitadas as etapas enunciadas por Vala (1999), sendo estas: i) definição dos objetivos e do quadro de referência teórico; ii) constituição de um corpus documental; iii) definição das categorias; iv) definição das unidades de análise; v) fidelidade e validade e por fim, a vi) quantificação.

É de salientar que, no decorrer do processo de análise de conteúdo, foram construídas duas árvores categoriais (cf. Anexo N) que possibilitaram a organização dos múltiplos dados. Deste modo, ao realizar a análise do conteúdo, a utilização das árvores categoriais possibilitou uma análise e interpretação mais sistemática e aprofundada.

Na tabela apresentada na seção seguinte (cf. Tabela 3. Árvore categorial simplificada) confluem as duas árvores categoriais de modo a apresentar as categorias e subcategorias identificadas. Saliento que embora no presente relatório tenha agrupado as duas árvores categoriais para ser mais perceptível ao/à leitor/a, estas apresentam-se no anexo N enquanto duas árvores categoriais com unidades de registo distintas.

Por fim, tendo já apresentado o quadro metodológico da investigação, destaco ainda a dimensão ética que deve estar inerente não só em todas as fases da investigação, como também na prática pedagógica e na postura adotadas pelo/a educador/a de infância. Para tal é necessário, antes de mais, refletir e desconstruir as possíveis concepções de infância e de criança que possuímos. Sendo a ação do/a

educador/a centrada nas crianças que acompanha diariamente, a dimensão ética deve estar presente de forma clara na sua postura e na sua ação.

O respeito pela criança, pelos seus direitos e a eliminação de políticas e práticas adultocêntricas (Sarmiento, 2020) devem estar inerentes à prática do/a educador/a, devendo o processo pedagógico ser participado entre os sujeitos que dele fazem parte. Assim, como referem Dahlberg e Moss (2005) numa atitude de “escuta real da criança numa atitude de acolhimento e de encontro. E então, algo, incalculável entra em cena. O que as crianças dizem surpreende-nos e ajuda-nos a interromper significados predeterminados e práticas totalizantes” (p.100).

Por conseguinte, procurei que a minha prática e ação pedagógica se regesse por um conjunto de princípios éticos que influenciaram e confluíram na construção de um roteiro ético (cf. Anexo I). Este roteiro apresenta-se enquanto quadro referencial para a prática que desde o primeiro dia de intervenção pretendi adotar.

#### 4.4. *Desvendando o contexto... Apresentação de dados*

A apresentação e interpretação do corpus da investigação trata-se de uma etapa fundamental para compreender a problemática em estudo, articulando-a com o referente teórico. Segundo Morgado (2013), “a análise e interpretação estão presentes em todas as fases do processo de investigação, embora se tornem mais sistemáticas e formais depois de terminar a recolha dos dados” (p.113)

**Tabela 3**

*Árvore Categorial simplificada*

**“A PRIMEIRA REGRA É... SER AMIGOS” (MATILDE, 5 ANOS). DESAFIOS DA INCLUSÃO ENTRE PARES E A CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES SOCIAIS NO ESPAÇO DO RECREIO**

<b>Tema</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Conceções e perspetivas da Educadora Cooperante	Conceito de Brincar	Definição
	Papel do Brincar na vida da criança	Necessidade da criança Ação intrínseca da criança
	Relação entre os Princípios Pedagógicos e o Brincar	Necessidade inerente Aprender através do Brincar

sobre o Brincar e sobre o Recreio		Metodologia ativa Um espaço do JI
	Perspetivas sobre o espaço do Recreio	Local privilegiado para as interações sociais
Práticas da Educadora-Cooperante	Promoção da autonomia nos momentos do Brincar	Na resolução de conflitos Articulação com as famílias
	Nos momentos do Brincar	Observação Intervenção pedagógica Reflexão e reajuste na ação
Caracterização do grupo	Relações entre pares	Sentimento de pertença Reconhecimento das diferenças Educadora-cooperante como modelo
	Conceito de amizade	Partilhar Brincar com os pares Afetividade
Conceções das crianças sobre a construção de relações sociais	Critérios na escolha das amizades	Amigos em comum Tipo de brincadeiras Ser aceite pelos pares Proximidade entre famílias
	Seleção do/a melhor amigo/a	Características comuns Brincadeiras Tempo de amizade
	Preferências nas interações	Quando o género influencia Não existem preferências
	Amizades no espaço do recreio	Com base aos atributos físicos Com base nos laços existentes
	Relações sociais com crianças de outras salas	Preferência pelas crianças do grupo no qual se inserem Sociabilidade com outras crianças

Fonte: elaboração própria.

De seguida, serão discutidos os dados presentes no *corpus* de análise, sendo este composto pelo teor das entrevistas focalizadas de grupo (cf. Anexo M) e ainda as repostas dadas na entrevista realizada à educadora cooperante (cf. Anexo L). A análise e discussão de dados terá ainda por base três eixos estruturantes: i) as conceções e perspetivas da educadora cooperante sobre o brincar e o recreio; ii) as práticas da educadora cooperante e a sua influência na caracterização do grupo; iii) as conceções das crianças sobre a construção de relações sociais.

## **4.5. Conversando e cruzando vozes e perspectivas... Discussão de dados**

### 4.5.1. Concepções e perspectivas da Educadora Cooperante sobre o Brincar e o Recreio

O **conceito de brincar**, na perspectiva da educadora, pode ser definido enquanto **uma ação que é parte intrínseca da criança**. Esta concepção é análoga ao que é defendido pelas perspectivas socioconstrutivistas, uma vez que estas afirmam que o brincar nasce da necessidade das crianças se distanciarem do mundo adultocêntrico e construir através das suas perspectivas relações, ações e contextos imbuídos com a realidade. Assim, segundo Vygostky (1991) podemos referir que a imaginação é para as crianças o *brinquedo sem ação*.

A educadora relaciona também o conceito de brincar com o papel que o mesmo tem na vida da criança, cruzando estes dois aspetos. Refere assim que o brincar se traduz quer como **necessidade da criança**, quer como uma ação intrínseca que sucede de **forma espontânea e sem intencionalidade**. No entanto, embora espontânea, Ferreira (2004) reitera a indispensabilidade das intenções ao brincar. Segundo a autora,

para que as crianças brinquem, a condição primeira é que elas sejam capazes de desenvolver ações comuns entre si, o que implica ter de haver um entendimento mínimo entre os participantes (...) por forma a poderem reciprocamente co-produzir e co-orientar as suas ações (Ferreira, 2004, p.201).

Assim conclui-se que, ao brincarem, as crianças entram “num jogo de mútua afetação, agenciamento, produção e transformação” (Ferreira, 2021), no qual as brincadeiras são um predicado da ordem social da sala e das suas relações entre pares.

Relativamente aos princípios pedagógicos e à sua relação com o brincar, a educadora cooperante acredita que o brincar deve estar presente na vida no JI, visto ser uma **necessidade inerente** para as crianças.

*“Se eles têm essa necessidade básica nunca se pode fazer educação sem ter em conta essa necessidade. Se para eles é essencial o brincar, que faz parte da personalidade e da forma de ser da criança, eles têm mesmo de brincar.” (EC)*

Por isso, defende **uma metodologia ativa** e participativa de modo a envolver as crianças naquilo que lhes diz respeito, devendo a vida em grupo ser negociada pelos agentes que participam na mesma. A educadora salienta ainda que através do brincar, ocorre também **aquisição de competências e aprendizagens** sendo este uma ação que vale por si. Esta premissa é também defendida por Azevedo (2015) que refere que brincar, aprender e socializar estão intimamente relacionados, uma vez que as crianças através do brincar aprendem e nessas aprendizagens relacionam-se socialmente, aprendendo a viver em grupo. A brincadeira assume-se, portanto, enquanto contexto para “novas aprendizagens interativas, aquisição de novas competências que a criança necessitará” (Trevisan, 2007, p.6).

No que diz respeito às **perspetivas da educadora sobre o espaço do recreio**, a educadora cooperante acredita que é importante a existência de **uma multiplicidade de espaços** nos quais as crianças convivem e realizam diferentes atividades e rotinas do seu dia. O recreio, nas palavras da educadora, “*é um complemento que faz parte do jardim de infância*”. Esta perspetiva de um espaço de aprendizagem e de relações que não se limita à sala de atividades, mas que contempla todo o espaço escolar, é extremamente benéfica, surgindo inúmeras potencialidades de ação. Vieira (2018) vai ao encontro desta perspetiva, salientando “o espaço-ambiente enquanto um âmbito vivo, transcendente, renovado pelos sujeitos que o habitam, se conforma por elementos representativos do processo educativo que ora conjugam os pontos de vista da criança e do adulto ora os confronta” (p. 163).

A educadora cooperante destaca ainda o recreio enquanto local privilegiado para as interações sociais indo ao encontro com o que é referido por Azevedo (2015), que “num dia-a-dia de uma vida enclausurada em casa e na escola” (p.152) são escassos os momentos para brincar no exterior, interagindo com os pares.

*“Mas a nível de recreio eu acho que é o sítio onde eles estão mais à vontade e onde criam e escolhem as relações. Quem eles gostam mais, os pares com quem se identificam mais.” (EC)*

#### 4.5.2. Práticas da Educadora Cooperante e a sua influência no grupo

Tendo abordado na secção anterior as concepções e as perspetivas que a educadora cooperante possuía sobre o brincar e sobre o recreio, é igualmente importante analisar as práticas pedagógicas que visaram a promoção desse mesmo direito.

Nos momentos de brincar a prática da educadora pauta-se por três dimensões: i.a observação; ii) a intervenção pedagógica e iii) a reflexão e reajuste da ação.

Desta forma, compreende-se que a educadora cooperante dá primazia à observação dos momentos de brincar, procurando não interferir nas brincadeiras que as crianças realizam. Enquanto observadora, procura estar atenta “aos lugares onde as crianças escolhem brincar; aos tempos nos quais as crianças brincam; às formas que assumem as suas atividades lúdicas” (Azevedo, 2015, p.153).

*“Eu tento que seja espontâneo e observá-los, e se as coisas correrem bem, sem problemas, deixo-os e sem interferências minhas” (EC)*

Por vezes, a educadora cooperante refere que *sente* a necessidade de estimular a imaginação das crianças, promovendo brincadeiras novas e envolvendo-se em algumas brincadeiras das crianças, intervindo. Nestas circunstâncias, de acordo com Ferreira e Tomás (2020) podem suceder dois cenários. Primeiro, algumas crianças podem ficar desinteressadas ao verem que já não são elas a controlar as brincadeiras em curso. Alternativamente “pode acontecer aderirem e experimentarem as propostas adulto/as como significativas, sobretudo se estas falarem sua criatividade e imaginação ou àquilo que os/as adultos/as sabem que elas gostam” (p.9).

A educadora propõe que se realize um piquenique dentro da sala. As crianças demonstram *entusiasmo*. Estendemos a toalha na área polivalente e colocamos talheres, pratos da área da casa. O Francisco refere-me: “Isto é um piquenique a sério porque não é só a brincar, também temos comida a sério.” — apontando para o sumo que está a beber e para as bolachas ao redor da toalha. As crianças comem e riem. A educadora sugere que se realize um brinde. O grupo levanta os sumos. O Gabriel observa que não tenho sumo e diz-me: “Toma um copo de

brincar, Marta! Tens de ter um copo para fazer connosco.” Fazemos o brinde à saúde da sala 2. (RO n.º 206, 18.01.2022)

De acordo com a educadora cooperante, os momentos de brincar permitem refletir e conhecer as crianças e os seus relacionamentos. Através de uma observação sistemática e aprofundada destes *eventos socioculturais* (Ferreira, 2021), o/a educador/a de infância compreende “a interdependência entre relações e culturas adultas e infantis as suas sociabilidades, a organização social do grupo de pares e modos de participação” (Ferreira, 2021, p.78). A educadora cooperante frisa que estas observações se refletem posteriormente na sua ação.

“A partir do momento em que alguma coisa não corre bem e que eu observo que tem de ser trabalhada é levar para a sala” (EC)

Exemplo disso é o registo de observação n.º 67, que ilustra um destes momentos.

A AO, após o momento de recreio conta à educadora os conflitos que ocorreram durante este momento. As crianças escutam e acenam, concordando com o sucedido. A educadora escuta e refere: “Mas não estão a ser amigos? Porquê? Os meninos da sala dois tem de ser sempre amigos e ajudar-se uns aos outros. Qual é que era a primeira regra?” A Matilde refere: “Eu não queria brincar com a Íris, queria brincar com o Afonso.” A Maria João refere: “E o Pedro R, o Pedro R está sempre a bater. Durante todo o recreio.” A educadora Célia refere: “Têm de se ajudar. O Pedro R tem alguns problemas em se acalmar, têm de ser amigos dele e ajudar. E brincar com outros meninos. Olhem estou muito triste e acho que a Clara e a Marta também. Hoje não há história, acho justo, não é?” As crianças acenam. As crianças dividem-se pelas áreas.

A educadora cooperante refere ainda que os momentos de brincar são oportunidades para promover a autonomia, especialmente na gestão e resolução de conflitos.

*“E mesmo quando há conflitos é importante também estar de retaguarda e só avançar se for necessário. Eu acabo por não intervir, digo-lhes: “Olha vai falar com o teu amigo” “O que é que aconteceu? Mas explica-lhe, mas diz-lhe para ele explicar também”, porque eles têm muito este hábito de vir ter com o adulto para o adulto resolver o problema” (EC)*

De acordo com Chen (2003), a perspectiva do/a educador/a encorajar a resolução autónoma dos conflitos é fulcral, visto que

as relações interpessoais dentro dos conflitos entre pares oferecem oportunidades naturais para as crianças se tornarem conscientes dos sentimentos, desejos e ideias dos outros e, como tal, fornecem um contexto importante para o desenvolvimento de habilidades de resolução de conflitos que reconhecem e apreciam a perspectiva dos outros (Chen, 2003, p. 205).

No entanto, segundo a educadora cooperante a promoção da autonomia não se circunscreve à esfera do JI, devendo também ser trabalhada em articulação com as famílias. Em parceria, a educadora cooperante procura que exista coerência nas várias esferas onde as crianças se inserem e participam.

*“neste momento sinto necessidade de explicar como é que organizamos a nível da sala e ao mesmo tempo referir estas questões, desde trabalhos que eles levam e os pais fazem por eles, seja da autonomia que os pais também fazem por eles... Isto é importante falar e eu explicar em grande grupo, que não estão a ajudar para o desenvolvimento da criança fazerem tudo por eles e não os deixarem fazer as coisas” (EC)*

Quando questionada sobre como caracterizava o grupo da sala 2 e as suas relações, a educadora destaca dois aspetos que considera que sejam característicos do grupo: o sentimento de pertença enquanto grupo e o reconhecimento das diferenças.

Assim, o grupo da sala 2 é caracterizado pela educadora como um grupo unido, inclusivo e que reconhece e respeita as diferenças e as singularidades de cada criança.

*“Eu acho que eles são um grupo muito, muito unido. Eu acho que se sente que estão como grupo, que se respeitam, principalmente isso. Eles respeitam-se e eles percebem o tempo do outro e as diferenças.” (EC)*

A educadora refere ainda que o facto de ser modelo para o grupo permite que as crianças cresçam e procurem seguir este exemplo.

*“E já ficam felizes com as conquistas que os pequeninos ou com os que têm dificuldades conseguem fazer. Valorizam, porque é o exemplo que eu lhes dou também.” (EC)*

De acordo com Gloeckler e Cassel (2012), o/a educador/a providencia estratégias e padrões de comportamento que irão servir como estrutura da moralidade das ações, permitindo que as crianças cresçam a ser sensíveis às diferenças, respeitando-as.

#### 4.5.3. As concepções das crianças sobre a construção de relações sociais

Após ter apresentado e discutido as concepções da educadora no que se refere ao brincar e ao recreio, e caracterizado e discutido a sua prática pedagógica no que se refere às mesmas temáticas, é essencial analisar o que as crianças pensam e referem sobre como estabelecem as suas relações.

Ao serem questionadas sobre o **que é para elas a amizade**, as crianças associaram a amizade a três aspetos: i) partilha; ii) brincadeira com os pares; iii) afetividade.

Relativamente à **partilha**, duas crianças referiram que a amizade estava relacionada com a **partilha de brinquedos**, baseando-se, portanto, segundo Lopes, Magalhães e Mauro (2003) em ações simples do quotidiano em que ocorre um vínculo fugaz nas relações de amizade que estabelece. A maioria das crianças ressaltou que a amizade se traduzia **nas brincadeiras** que realizavam com os pares.

*“para mim é arranjar brincadeiras para brincar com os amigos” (Afonso, 6 anos)*

*“a amizade é quando brinco com amigos que gosto” (Ivan, 5 anos)*

Assim, como ressalta Rubin (1982) a amizade parece ser numa fase inicial concebida numa dimensão unilateral, tendo como objetivo o interesse e o bem-estar pessoal.

No entanto, as amizades representam também para as crianças a segurança e o sentimento de serem apreciados e valorizados. Várias crianças ressaltaram que a amizade correspondia **aos laços de afetividade** que partilhavam com os seus amigos.

*“para mim é quando um menino ou menina me dizem: “gosto muito de ti”, abraçam-me e depois brincamos.” (Maria João, 5 anos)*

*“a amizade é dar abraços” (Rodrigo, 4 anos)*

Em observações realizadas ao longo do período de intervenção e investigação pude comprovar como a amizade age como “um fator de proteção social, que traz benefícios à autoestima e ao bem-estar da criança” (Ricardo & Rosetti, 2011, p.84).

O Salvador aproxima-se do Pedro C. e do Enzo e observa-os a pintar o contorno. Começa a rasgar pedacinhos de papel e a entregar ao Pedro C. O Pedro C. aceita os pedaços de papel e coloca cola por cima. O Salvador *demonstra ficar contente* por ajudar o menino. (RO n.º 102, 29.11.2022)

Relativamente ao critério de escolha das amizades, várias foram as respostas das crianças, sendo a mais comum: **o tipo de brincadeiras**.

*“A Leonor gosta de brincar à Elsa e à Ana, a Maria do Carmo também. A Inês não gosta muito, mas brinco a outras coisas com ela que eu também gosto.”*  
(Maria João, 5 anos)

*“Então eu encontrei o Afonso a espiar a Íris e depois eu quis ser da equipa do Afonso para espiar”* (Matilde, 5 anos)

Este critério é de certo modo expectável, dado que o brincar é “o predicado da natureza infantil” (Ferreira, 2021). Através das brincadeiras as crianças criam as suas relações de amizade, tendo preferência pelos amigos com quem podem continuar certas brincadeiras (Ferreira, 2002).

Nas suas relações estabelecem hierarquias, evidenciando-se também relações de poder. Assim, as crianças nas suas interações “trocam, determinam papéis nas brincadeiras, resistem, desafiam umas às outras, organizam grupos ou escolhem líderes” (Michel, 2011, p.29). Nas observações abaixo descritas é possível observar dois exemplos em que o brincar se traduz numa arena política (Ferreira, 2004) onde se definem as ordens sociais.

A Maria João, a Inês e a Maria do Carmo estão na área dos cabides para vestirem o casaco e irem brincar no recreio. A Maria do Carmo refere: “Ontem ficaste com a minha calculadora, Maria João. Dá-me.” A Maria João demonstra algum *embaraço* e refere: “Eu dei ao Eric. Mas mostra o que trouxeste hoje! Umas canetas? Uau e abrem assim. Vamos então escrever. Sigam-me meninas. Dá-me as canetas.” A Maria do Carmo segue a menina de cabeça baixa e entrega-lhe as canetas. Vão em fila até ao recreio onde se sentam (RO n.º 158, 20.12.2022).

O Rodrigo S., o Afonso e o José vão para o recreio. O Afonso refere: “Rodrigo pára de me seguir, pára. Não quero brincar contigo hoje.” O Afonso vai para um triciclo e anda pelo recreio, durante um longo período. O Rodrigo S. ao ver que o Francisco está a andar de triciclo vai ao seu encontro e diz-lhe: “Deixa-me andar. Quero brincar com o Afonso. Sai.” O Francisco não cede e refere: “Não eu não saio. Pede ao Afonso para sair que ele já lá está há muito tempo. Eu cheguei agora.” O Rodrigo sai e *demonstra algum aborrecimento*. No entanto, não se opõe ao Afonso, observando-o a andar. (RO n.º 178, 5.1.2023)

Outro critério salientado pelas crianças para as escolhas de amizades são os **amigos em comum**.

*“Só me lembro do Francisco L. e ele era meu amigo e também era amigo do Gabriel. E depois ficámos todos amigos. Ele depois foi-se embora. E eu comecei a brincar muito com o Gabriel.”* (Xavier, 6 anos)

Este critério permite-nos compreender que as crianças brincam habitualmente com o mesmo grupo de crianças. Após um dos elementos do grupo ter ido para outra escola, tanto o Gabriel como o Xavier continuaram a brincar dada sua familiaridade e partilha de brincadeiras. Num estudo realizado por Dunn (2004) compreendeu-se que as crianças que brincam juntas partilham não só as ideias como demonstram uma coordenação das mesmas e da sua imaginação, contribuindo para o sentimento de união e amizade.

A **proximidade entre as famílias** parece ser também um aspeto considerável no que se refere à seleção dos pares. Embora condicionado por influências adultas, esta também foi uma das categorias salientadas pelas crianças.

*“Quando eu era bebé eu conheci ela. E depois estávamos sempre juntas e ficámos amigas.”* (Íris, 5 anos)

A relação da Íris e da Matilde é um exemplo de relação de amizade recíproca (cf. Anexo O. Mapa cartográfico das relações de amizade), na qual as duas meninas escolhem muitas vezes brincar juntas, considerando-se melhores amigas. No entanto, a relação pode ser toldada por conflitos e desentendimentos.

Depois do momento do conto, algumas crianças descrevem à equipa educativa uma situação que ocorreu no recreio. A Matilde explica que a Íris lhe tinha batido. Ao escutar o sucedido, a Íris começa a chorar e diz: “Eu não queria! Eu não queria bater.” A educadora intervém dizendo: “A Íris está muito triste porque gosta muito da Matilde. E não conseguiu controlar o corpo e bateu. É porque tem alguns ciúmes da Matilde ter mais amigos.” A Íris acena com a cabeça e continua a chorar. A educadora acrescenta ainda: “Olha, este projeto vai nos ajudar a perceber porque é que o nosso corpo às vezes faz coisas que nós não queremos. E pode ajudar a descobrir uma forma de ajudar a Íris e a Maria Clara. O Afonso intervém também na conversa, dizendo: “Eu às vezes fico tão chateado com a minha irmã que lhe bato. Mas eu não queria! O corpo faz sozinho.” (RO n.º 48, 9.11.2022)

A Íris está sozinha ao pé do gradeamento do recreio a observar as crianças mais velhas. Aproximo-me da menina e pergunto-lhe o que está a fazer. A Íris diz-me: “A Matilde não quer brincar comigo! Está a brincar com o Afonso, com o Francisco e com a Laura e não quer brincar comigo.” Pergunto-lhe senão se pode juntar à brincadeira iniciada pelas crianças e a Íris corre ao encontro do grupo. Ao questionar o grupo sobre se pode brincar, o Afonso afirma: “Eu não quero brincar contigo porque te riste de mim quando cai”, e corre até ao outro lado do recreio.

A fragilidade das relações, “desprovida de qualquer seguro de garantia” (Ferreira, 2004, p.211), permite que as crianças aprendam progressivamente a autoestruturarem-se, compreendendo a génese da ordem social em que estão inseridas.

Por fim, o último critério apontado por uma das crianças relativamente à escolha da amizade é **a aceitação pelos pares**. Para o Joaquim, o critério na escolha de uma amizade é se as crianças o deixam ou não brincar.

*“Porque eles deixam-me brincar”* (Joaquim, 5 anos)

A Íris e a Matilde estão a ver um dos livros que a Matilde trouxe de casa sobre o corpo humano. O José aproxima-se e diz-me: “Elas não me deixam ver. Só querem ver as duas.” A Matilde diz: “Eu e a Íris queremos fazer uma surpresa aos meninos. Não podes ver. A Íris pode ver porque é minha amiga.” O José

demonstra ficar *chateado* e diz: “Eu também não quero ser vosso amigo. (RO n.º 72, 21.11.2022)

De acordo com Corsaro (2011), as crianças que costumam brincar juntas têm a tendência para limitarem as suas ações apenas aos elementos dos seus grupos. Assim, as crianças que não fazem parte destes grupos encontram alguma dificuldade em entrarem nas brincadeiras. No entanto, segundo Azevedo (2015), estas crianças procuram encontrar estratégias para serem aceites e desenvolvem o seu sentido de persistência.

Quando questionadas sobre se as amizades no espaço da sala se mantinham no espaço do recreio, as respostas das crianças divergiram. Enquanto algumas crianças preferem manter as interações da sala de atividades no espaço do recreio, outras crianças escolhem os pares no recreio com base em **atributos físicos**.

*“No recreio brinco com o Afonso, mas na sala não brinco tantas vezes.”* (José, 5 anos)

*“Cá dentro não dá para correr e não podemos jogar à apanhada. Lá fora escolho os meninos mais rápidos para a rua.”* (Afonso, 6 anos)

*“Comigo brinca só um bocadinho lá fora.”* (Laura, 5 anos)

Esta circunstância é abordada num estudo realizado por Corsaro (2011), onde se refere que o “conhecimento das crianças sobre a amizade se encontra intimamente relacionado com as características e exigências dos seus grupos de pares e das culturas desses mesmos grupos” (Trevisan, 2007, p.6). Deste modo, num espaço como o recreio, as crianças selecionam os atributos relacionados com o corpo, uma vez que são estes que são mais recorridos neste espaço. Na sala de atividades, parecem recorrer a atributos cognitivos para selecionarem as suas amizades.

Ao serem interrogadas sobre se têm melhores amigos, muitas crianças não hesitam em referi-los, descrevendo-os.

*[Ao ser questionado sobre a diferença entre um amigo e um melhor amigo]*

*É assim, eu gosto do Francisco e do Rodrigo, mas gosto ainda mais do Afonso. Por isso ele é meu melhor amigo.* (Rodrigo, 5 anos)

A **quantificação do gostar** aparece enquanto forma de distinguir duas amizades, denotando que as crianças realizam esta distinção, distinguindo a amizade e os diferentes graus (Trevisan, 2007).

Relativamente às **características de um(a) melhor amigo(a)**, embora sejam idênticas às das amizades *banais*, não são desprovidas de sentido. As crianças identificaram três aspetos: i) as características comuns; ii) as brincadeiras; iii) o tempo de amizade.

As **características comuns e as brincadeiras** parecem ser complementos para a escolha de um melhor amigo. O brincar traduz-se, portanto, num “contexto socializador relevante e significativo para os pares” (Rivero & Rochal, 2019, p. 12) que permite o forjamento e desenvolvimento de relações.

*“Os melhores amigos eu brinco mais vezes do que os que são só amigos.”*  
(Francisco, 4 anos)

*“É meu melhor amigo porque ele faz brincadeiras giras.”* (Rodrigo, 4 anos)

No entanto, para além das brincadeiras, verifica-se que as características comuns – **as habilidades, os atributos físicos e psicológicos** – são aspetos que influenciam a escolha das crianças, permitindo que se identifiquem com os seus melhores amigos.

*“Ele é rápido como eu, também fala muito como eu e eu decidi ser o melhor amigo dele.”* (José, 5 anos)

O **tempo de amizade**, isto é, a sua duração, parece ter peso na seleção de um(a) melhor amigo(a). Assim, os laços de afetividade e a familiaridade com determinada criança possibilitam que uma criança se torne melhor amiga. Segundo Garcia (2005) “amigos e familiares oferecem formas diferentes de apoio social na infância.” (p.287)

Interessa também analisar as questões de género nos relacionamentos e nas preferências das interações. Segundo Brougère (1998) existem diferenças nas culturas lúdicas masculinas e femininas, podendo existir pontos em comum. Quando questionadas se brincavam com meninos e meninas ou se preferiam brincar com crianças do mesmo género, as respostas das crianças divergiram. No entanto a grande

maioria das crianças referiu que não tinha preferências e que as brincadeiras eram as mesmas.

*Sim, às vezes eu brinco com a Laura e fazemos as mesmas brincadeiras.”*  
(Gabriel, 5 anos)

*“Sim, é a mesma coisa para mim brincar com raparigas ou com rapazes.”*  
(Afonso, 6 anos)

Nas observações realizadas pude refletir que as crianças da sala 2 possuem momentos em que brincam sem fazer distinção do género, envolvendo-se rapazes e raparigas nas brincadeiras.

No entanto, a maioria das interações e brincadeiras no recreio davam-se entre **grupos estáveis de crianças, que se dividiam de acordo com o género**. Dadas estas circunstâncias considero que embora as crianças estejam incluídas no grupo e se relacionem entre si não fazendo distinção de género ou idade, procuram nas suas brincadeiras grupos preferencialmente de rapazes ou raparigas.

A Matilde, a Íris e a Laura estão a brincar com a terra. Fazem *bolos*, moldando a terra com as suas mãos. A Matilde dirige este momento, atribuindo tarefas à Laura e à Íris. Diz-lhes: “Laura, vai buscar água, querida. Para a *gente* meter na massa do bolo. Íris tens de amassar melhor. O bolo tem de ficar perfeito.” Ambas as meninas executam as tarefas. A Laura distrai-se e começa a explorar as suas dedadas no chão. Vê como fica as formas dos seus dedos e coloca mais terra nas mãos para realizar estes *carimbos*. A Matilde ao observar o sucedido diz: “Não não. A gente brinca depois, agora é para fazer o bolo. Hoje vem a minha casa, o meu amigo e temos de arranjar o bolo. (RO n.º 213, 20.1.2023)

O José, o Francisco e o Afonso estão a brincar junto à casa. Observo a brincadeira. O Afonso dita as regras do jogo: “Estão a ver aquela bola ali? Aquilo são as areias movediças. Se cairmos lá para dentro não nos conseguimos mexer. Temos de ter muito cuidado porque se ficarmos lá dentro muito tempo ficamos cobras do deserto.” As crianças empurram-se umas às outras tentando que alguma pise o círculo. O José refere: “Já sei. Vou meter pedras para conseguir saltar e ir à casa buscar a comida. Senão morremos! Vamos meter pedras.” Fazem uma linha de pedras que liga a casa do recreio até fora do círculo das areias movediças. Entram na casa e começam a empacotar em malas imaginárias o que precisam de levar. (RO n.º 210, 19.1.2023)

Por fim, no que diz respeito às **relações sociais com crianças fora do grupo**, isto é, crianças das outras salas, a maioria das crianças refere que tem amigos de outras salas do JI, brincando também no recreio com essas crianças. As crianças que responderam que preferiam brincar com crianças do grupo justificaram esta opção com vários argumentos. Em primeiro lugar, destacaram o facto de estarem mais familiarizados com crianças da sala 2 e preferirem restringir-se ao grupo onde pertencem. Seguidamente, referiram que preferiam as crianças da sua sala por considerarem que as crianças das outras salas não respeitavam as regras dos jogos que realizavam no recreio. Adicionalmente, as experiências passadas que os marcaram negativamente foi outra razão apontada, como a troca de cartas e cromos ou o empréstimo de brinquedos.

*“Eu só brinco com o Xavier e com outros meninos da sala 2 porque são quem conheço.” (Gabriel, 5 anos)*

*Eu só brinco com meninos da sala 2. Não gosto dos das outras. Os das outras às vezes jogo futebol e eles são batoteiros levam a bola na mão até à outra baliza.” (Afonso, 6 anos)*

*“Eu é só mesmo com a sala 2. Porque conheço melhor e eu antes trocava cromos e cartas com meninos de outras salas. Agora já não troco.” (Rodrigo, 5 anos)*

5. *“REFLETIR PARA CONSTRUIR” -  
CONSTRUÇÃO DA  
PROFISSIONALIDADE*

Terminados os capítulos anteriores onde descrevi e analisei a intervenção educativa realizada e a problemática que emergiu da mesma, torna-se necessário refletir sobre o percurso realizado e avaliar aprofundadamente sobre o processo educativo.

Importa, portanto, avaliar o caminho que foi traçado ao longo da PPS II, uma vez que a avaliação suporta as tomadas de decisão e permite adequar as práticas pedagógicas.

De acordo com Cardona (2021) a avaliação é ao mesmo tempo um processo e um produto. Assim sendo, “não se avalia por avaliar (...) avalia-se nomeadamente, para apoiar o desenvolvimento do currículo, para adequar e regular a ação educativa, e para auxiliar a aprendizagem” (p.18).

Procuro, portanto, avaliar e refletir sobre: (i) a intervenção educativa; (ii) a avaliação do grupo e de cada criança; (iii) a investigação e construção da identidade profissional.

### **5.1. Das intenções às ações... Avaliação global da intervenção educativa**

Em educação de infância a avaliação possui um papel determinante na ação pedagógica intencional, devendo existir um ciclo interativo entre planejar, agir e avaliar. Embora muitos/as educadores/as reconheçam esta importância, optam por adotar uma avaliação assistemática e superficial. Acreditando que, como refere Lopes da Silva (2012)

por estarem diariamente muitas horas com as crianças, os educadores consideram que acabam por as conhecer muito bem. (...) Os pais também conhecem bem os filhos, e não tendo de conhecer e avaliar o mesmo significado, este tipo de conhecimento não pode fundamentar uma avaliação profissional, que seja representativa, significativa, integrando informação de natureza diversa e de fontes diferentes (p.151)

Assim sendo, procurei durante a intervenção educativa ter uma maior consciência desta dimensão, tanto nas intenções definidas para a ação como na postura adotada.

Relativamente às intenções traçadas para ação, apresentadas no terceiro capítulo, estas dividiram-se em três grandes eixos relacionando-se com os três agentes educativos com os quais contactei: famílias, equipa educativa e crianças.

Quanto às intenções desenvolvidas com as famílias, considero que procurei partilhar com as famílias as experiências e os acontecimentos que aconteciam semanalmente, bem como as propostas pedagógicas que se iam sucedendo. Embora não tenha existido um contacto presencial consistente, penso que consegui aproximar-me de forma diferenciada a cada família, respeitando as suas necessidades e desejos. Para tal, uma comunicação aberta possibilitou o desenvolvimento de um sentimento de confiança e segurança no meu papel enquanto educadora-estagiária e na participação e vivência diária com *as suas crianças*.

No que concerne às intenções definidas com a equipa educativa, penso que a minha integração foi gradual e atenta a tudo o que se desenrolava. Através das conversas informais, da partilha e vivência diária pude ter uma proximidade aos elementos da equipa, descobrindo e conhecendo as suas conceções e perspetivas.

Conhecer essas perspetivas configurou-se essencial na adequação da minha ação e nas dinâmicas realizadas. Adicionalmente, observar, cooperar e integrar a equipa educativa da sala dois permitiram-me conhecer este contexto e as especificidades do mesmo, refletindo sobre o papel e a importância das funções de cada profissional da área.

Relativamente às intencionalidades elaboradas para a ação com as crianças, penso que estas foram globalmente atingidas, tendo como pressuposto central na ação o respeito e o reconhecimento de cada criança como sujeito e agente do processo de desenvolvimento e aprendizagem. Assim procurei adotar uma postura de observadora atenta, “às cem linguagens da criança” (Malaguzzi, 1999), observando e escutando cada criança e procurando estabelecer interações facilitadoras, percecionando as diferentes formas de comunicação existentes. Adicionalmente, nos diferentes momentos que sucediam (nomeadamente nas interações a pares e nos momentos de gestão de

conflito) procurei interpretar e refletir sobre estes acontecimentos a partir dos pontos de vista das crianças, procurando compreender as suas ações.

No que diz respeito às propostas pedagógicas desenvolvidas, estas foram pensadas tendo como premissa e abrangência das propostas às várias áreas de desenvolvimento de um modo global e holístico. Optei conscientemente por desenvolver propostas onde disponibilizei materiais diversificados que provocassem curiosidade e ímpeto de exploração.

Penso que de modo geral, as propostas pedagógicas foram ao encontro com as intencionalidades traçadas, sendo que os aspetos menos positivos foram registados e refletidos. No entanto, para que as propostas pedagógicas se tornassem de facto significativas, procurei também adequar a minha postura, dando tempo às crianças para cada exploração. Desta forma, não me impus nem interfeiri nas descobertas autónomas das crianças, encorajando-as apenas, criando propostas estimulantes e diversificadas.

## **5.2. A complexidade da avaliação... avaliar o grupo e avaliar cada criança**

Como referido anteriormente, o/a educador/a necessita de se apoiar de práticas avaliativas para acompanhar o grupo e cada criança individualmente. Para tal, a avaliação concretiza-se como um ciclo contínuo e um processo com várias etapas, no qual a observação e o registo são instrumentos essenciais para uma avaliação de qualidade.

Inicialmente, na minha prática interventiva comecei por descrever e caracterizar o grupo, contexto e o meio em que se inseria. Apenas desta forma, pude compreender, numa perspetiva ecológica (Bronfenbrenner,1986) o desenvolvimento da criança, a importância e influências dos vários sistemas, com maior enfoque no microsistema, isto é, nos seus contextos de vida. A observação e caracterização geral do grupo possibilitou conhecer e descobrir os interesses, as necessidades do grupo no global e de cada criança.

Claro está, que este conhecimento, ao longo do tempo foi se aprofundando e, simultaneamente, se alterando, sendo muitos dos acontecimentos relatados nos registos de observação. Para tal, saliento a importância da consistência e da

continuidade no processo da avaliação, de modo a analisar os progressos de cada criança e do grupo no global, permitindo ao/à educador/a adequar a sua ação. Através dos registos de observação e das reflexões semanais realizados no decorrer do período interventivo consegui observar, interpretar e refletir sobre os episódios que sucediam na vivência do grupo, comparando e analisando as conquistas e os desafios ultrapassados.

Os registos de observação foram assim essenciais no processo avaliativo. Sendo toda a observação toldada por alguma subjetividade, os registos de observação possibilitam “uma reflexão e um questionamento, que conduz a uma maior objetividade, levando a tomar consciência do que mais se valoriza no comportamento e aprendizagem das crianças, de modo a afinar ou rever o enfoque e a interpretação da observação” (Sylva et al, 1980, citado por Lopes da Silva, 2012, p.153).

A conversa informal entre a equipa educativa e entre as famílias, destacam-se também enquanto formas que possibilitam reunir informações de forma a ter/partilhar um maior conhecimento sobre a criança e a sua família. Sendo todo o processo avaliativo realizado em conjunto, é importante partilhar e recolher informação, nomeadamente pontos de vista, experiências e vivências das crianças nos seus diferentes contextos de vida, valorizando-os.

Sendo a avaliação do grupo fulcral no desenvolvimento do bem-estar e na qualidade das aprendizagens (Carvalho & Portugal, 2017), importa também realizar e acompanhar de forma aprofundada cada criança que constitui o grupo.

Tendo a possibilidade de realizar esta avaliação a uma criança, procurei desde cedo observar e registar acontecimentos, vivências e os interesses da criança alvo do portefólio, neste caso, o Pedro (cf. Anexo P). Tendo por base as áreas de conteúdo preconizadas nas OCEPE organizei as evidências e os registos de acordo com estas áreas e domínios. Para documentar este processo recorri à construção de um portefólio que contemplasse realizações da criança, registos fotográficos, registos de observações que demonstrassem as conquistas, aprendizagens, interesses e curiosidade do Pedro perante o mundo e tudo o que o rodeava. Os portefólios, segundo Parente (2012) são “coleções intencionais de trabalhos e outras evidências das crianças que mostram os seus esforços, progressos e realizações e que providenciam uma documentação rica das diversas experiências das crianças ao longo do tempo” (p.307). Procurei, portanto, organizar o portefólio numa sequência temporal, de modo a tornar mais visível e potenciar a reflexão sobre as aquisições e conquistas realizadas pelo Pedro.

Por fim, tendo como pressuposto na minha ação que a criança é a protagonista do processo educativo, procurei que o Pedro participasse na construção do portefólio. Fui gradualmente apresentando alguns registos fotográficos do mesmo bem como as produções que realizava, conversando com a criança sobre o que devíamos colocar no portefólio. Este documento foi assim construído de forma participada, incluindo as aquisições e os momentos marcantes vivenciados no desenvolvimento integral do Pedro.

### **5.3. Pensamentos e reflexões de uma estudante e *devir* educadora sobre o processo investigativo e interventivo**

O educador é um artesão, um artesão de pessoas. O artesão constrói. Para isso pensa na obra, prepara os materiais, seleciona as ferramentas e entrega-se à criação com calma... e com alma. Este educador tem o privilégio de construir a sua obra em parceria com a criança – criança que é ela própria uma *obra de arte* em processo e uma artesã de si mesma (Rodrigues, 2007, p.9)

De acordo com Malaguzzi (1999) deve existir uma convergência entre investigação e a ação pedagógica em EI. No entanto, existe uma generalização de que a EI se caracteriza essencialmente nos tempos e espaços de ensino-aprendizagem no contexto educativo. Segundo Alves e Azevedo (2010) é fulcral a existência de uma abordagem holística de investigação em educação que se centre “na dinâmica emergente da interação entre, pelo menos, três grandes unidades analíticas: os indivíduos, os contextos e o conhecimento, sendo que todos estes estão interrelacionados e condicionam o decorrer de processos de ensino/aprendizagem” (p.7). Importa que a investigação seja também multirreferencial, isto é, que abranja diferentes olhares disciplinares e perspetivas, construindo um referencial teórico holístico e aprofundado.

Compreende-se, portanto, a importância da investigação na compreensão dos fenómenos educacionais, dada a sua complexidade e necessidade de análise e interpretação.

O plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, e dentro deste, as unidades curriculares de Prática Profissional Supervisionada (módulo I e módulo II) têm como objetivo principal, a construção de um modelo pessoal de intervenção pedagógica, que seja fundamentado e eticamente situado. Deste modo, através de um período contínuo de prática interventiva, foi possível aproximar-me de dois contextos, desenvolvendo saberes, competências e uma postura adequada à intervenção pedagógica.

Observar de perto os profissionais de educação e integrar a equipa educativa permite-nos refletir e construir de forma cooperada e apoiada uma identidade profissional. Deste modo, ciente de que a mesma não se constrói isoladamente, considero importante o contacto que possuímos durante os períodos interventivos, com os diferentes agentes educativos: a equipa educativa, crianças e famílias. O diálogo, o questionamento, a partilha de ideias e a vivência conjunto do quotidiano possibilitam uma construção mais rica da profissionalidade.

A iniciação à investigação é também um dos traços que caracteriza a Prática Profissional Supervisionada. A construção de um referencial teórico que seja o motor que fundamente as práticas pedagógicas implementadas é perspectivado como essencial na ação e nos saberes de um/a educador/a de infância.

No meu entender esta ideia é fundamental para que exista, de facto, uma prática pedagógica de qualidade. O/a educador/a necessita de um olhar investigativo e reflexivo que questiona e indaga os fenómenos educativos e a sua prática pedagógica. Observar, registar e refletir tornam-se, portanto, ações fulcrais que nenhum educador/a de infância deve negligenciar.

Segundo Cardona (2021) a avaliação é uma atividade incontornável na ação do/a educador/a. Deste modo, na ação do/a educador/a os seguintes princípios nomeados por Cardona (2021) devem ser seguidos: “i) determinação e utilização de um quadro de referência; ii) recolha de informação sobre a realidade; iii) reflexão comparativa entre a realidade e o quadro de referência, que resulta numa conclusão avaliativa; iv) um objetivo determinado, associado a decisões a tomar” (p.19).

Concluo, portanto, que uma formação acadêmica vocacionada para as práticas investigativas e para o desenvolvimento de um olhar analítico e reflexivo, é imprescindível para a construção de uma identidade profissional assente em práticas pedagógicas de qualidade, fundamentadas eticamente num quadro referencial que suporta a ação.

*6. COM OS BINÓCULOS DO INÍCIO AO  
FIM DA HISTÓRIA- CONSIDERAÇÕES  
FINAIS*

Aproximando-me da conclusão da *narração* desta história, considero que trago comigo um conjunto de experiências e vivências que irão influenciar e fundamentar a minha identidade profissional. Se ao iniciar o mestrado *sentia* que a minha bagagem e as malas desta viagem se encontravam muito vazias, posso agora referir de forma convicta que estas malas começam a ganhar forma.

Com a PPS pude ter um contacto próximo e constante com dois contextos distintos que, com as suas diferenças, se assemelham e formam a Educação de Infância. Educação esta que não se divide, mas que engloba todas as crianças dos 0 aos 6 anos. Estas experiências diversificadas permitiram-me contactar com organizações socioeducativas, equipas educativas, crianças e suas famílias, refletir e (re)fundamentar os pressupostos e as premissas assentes na minha ação.

No que diz respeito à investigação desenvolvida no decorrer da prática profissional, procurei refletir sobre os acontecimentos que sucediam através de registos de observação e reflexões semanais. A dimensão das relações sociais destacava-se de forma recorrente. Inconscientemente, talvez, procurava observar as crianças e as suas relações e *ajustar as lentes dos binóculos* para chegar ao cerne desta dimensão. Surgiu, portanto, vontade de descobrir e compreender como é que eram construídos os relacionamentos e a organização social entre pares num determinado espaço, sendo este o recreio. Através de três eixos – i) conceções da educadora sobre a temática; ii) prática pedagógica; iii) conceções das crianças – foi possível um questionamento e uma procura de respostas relativamente às situações apresentadas, assim como o desenvolvimento de uma base científica alicerçada na reflexão sistemática e contínua.

Saliento ainda que na investigação realizada procurei interpretar os critérios que as crianças referiam na escolha e preferência de pares. Ao incluir a equipa educativa neste processo investigativo, este ficou mais enriquecido, especialmente por incorporar os olhares e as perspetivas que possuíam sobre o brincar e as características do grupo. Este contributo possibilitou uma análise mais aprofundada. Cruzar estes eixos permitiu-me aferir e refletir sobre possíveis congruências e incongruências entre ambos os eixos, possibilitando uma análise consistente e apoiada em várias técnicas.

A investigação desenvolvida permitiu-me compreender importância do espaço do recreio enquanto lugar *das e para* as crianças, palco e microssistema das suas relações e ordem social. Além disso, o estudo evidenciou a complexidade e fragilidade

das relações sociais, que refletem uma microssociedade com critérios específicos nas suas relações. O brincar traduz-se, portanto, numa arena política (Ferreira, 2004) onde se definem as ordens sociais. Relativamente às concepções do/a educador/a, compreendeu-se que, embora estas não influenciem diretamente as crianças e o desenvolvimento das relações sociais, interferem e inspiram as práticas pedagógicas do/a educador/a, influenciando tanto o ambiente como as experiências e valores que promove.

Concluo assim que estes dois períodos de PPS me permitiram avaliar as concepções que possuía, redescobrir a forma como perspetivo a educação, compreendendo o importante desafio que o/a educador/a de infância tem em mãos: *não cortar* nem restringir a curiosidade e o interesse das crianças. Procurei, portanto, valorizar as vozes das crianças através de uma prática pedagógica baseada na escuta e na observação. Só assim este percurso poderá ser verdadeiramente participado e partilhado com os *protagonistas* desta profissão: *as crianças*.

## REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' |

- Almeida. (2019). O governo da infância: o brincar como técnica de si. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70, p.152-166.
- Alves, M.G. & Azevedo, N.A. (2010). Investigar em Educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*.
- Azevedo, O.M.Q. (2014). *Chegou a hora do recreio! O recreio: espaço de construção de culturas da infância*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório Científico da Universidade do Minho.  
<https://hdl.handle.net/1822/35913>
- Azevedo, O. (2015). O recreio no Jardim de Infância: espaço e tempo para construção de culturas de infância. *Da Investigação às práticas*, 6(1), p.132-156.
- Barbosa, M.C. & Lobaruk, J.C. (2017). Estar junto com os bebês: os tempos que constroem conhecimentos, saberes e histórias. In S.S. Albuquerque, J.Felipe & L.V. Corso (Orgs.), *A Educação Infantil em tempos de retrocessos. Lutamos pela Educação*. Editora Evangraf Ltda.
- Batista, J.R.C. (2019). Brincar ao Céu Aberto: A importância de brincar no espaço exterior em creche e em jardim de infância. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Setúbal]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Setúbal.  
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/29089/1/Relatório%20Final%20Definitivo%20-%20Joana%20Batista.pdf>
- Bento, M.G.C. (2019). *Espaços exteriores e organização pedagógicas em educação de infância: políticas, projetos e práticas*. [Dissertação de doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.  
<http://hdl.handle.net/10773/25822>
- Borba, A.M. (2017). O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In J. Beauchamp (Org.) *Ensino Fundamental dos Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis anos de Idade*, p.35-45. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. In T. Kishimoto (Org.). *O Brincar e as suas Teorias*, pp. 19-32. Pioneira.

- Cardona, M.J. (Coord.) (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Carvalho, C.M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche: CRECHEndo com qualidade*. Porto Editora.
- Charlot, B. (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31), 7-18.
- Chen, D.W. (2003). Preventing Violence by Promoting the Development of Competent Conflict Resolution Skills: Exploring Roles and Responsibilities. *Early Childhood Journal* 30, 203-208, <https://doi.org/10.1023/A:1023379306124>.
- Coelho, A.S. & Vale, V.M. (outubro-dezembro, 2017). Reflexões em torno de brincar em contextos de educação de infância. *Revista Observatório* 3(6), 316-337.
- Corsaro, W. (2011). *A Sociologia da Infância*. Artmed.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. Routledge Falmer.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 129.
- Delalande, J. (2011). As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In. A.J.M. Filho & P.D. Prado (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Autores Associados.
- Dempsey, J., & Frost, J. (2002). Contextos lúdicos na infância, In. Spodek (Ed.), *Manual de Investigação em educação de infância* (687-724). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dessen, M.A., & Polonia, A.C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32.
- Despacho n.º 268/1997, de 25 de agosto. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 195.
- Dunn, J. (2004). *Children's Friendships: the beginnings of intimacy*. Blackwell Publishing.
- Fernandes, N. & Caputo, S.G. (2020). Quem tem medo das imagens das crianças na pesquisa? Contributos para a utilização de imagens na pesquisa com crianças. *Sociedad e Infancias*, 5, 5-19.
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! - Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. & Rocha, C. (2020). "Não há sol sem sombras": virtudes, impasses e limitações na pesquisa documental sobre a infância e sua educação em

- Portugal. *Educação*, 43(3), p. 1-17.
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2016). “Já podemos ir brincar?” - A construção social da criança como aluno de Jardim de Infância. In: I. Cortesão et al. (Orgs.). *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança. Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança* (pp. 445-455). Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2020). A brincar, a brincar... lógicas e sentidos de futuras educadoras de infância (2014-2019). *Educação (UFES)*, 45(104), p.1-28.
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2022). Investigação com crianças: é possível escapar à observação? In C. Vieira (Org.), *Temas, Contextos e Desafios da Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 269-296). Imprensa Universidade de Coimbra.
- Ferreira, M. (2021). Brincar. In: C. Tomás, G. Trevisan, M.J. Carvalho, N. Fernandes (Eds.), *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais* (pp. 75-82). UMinho Editora.
- Ferreira, V. (2004). Entrevistas focalizadas de grupo: Roteiro da sua utilização numa pesquisa sobre o trabalho nos escritórios. *Actas do V Congresso Português de Sociologia* (pp. 102-107). Associação Portuguesa de Sociologia. <http://hdl.handle.net/10316/48164>
- Garcia, A. (2005). *Psicologia da amizade na infância: uma introdução*. Vitória.
- Gloeckler, L., & Cassel, J. (2012). Teacher Practices with Toddlers During Social Problem Solving Opportunities. *Early Childhood Journal* 40, 251-257, <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0495-4>.
- Homem, M.L. (2002). *O jardim de infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Edições Afrontamento.
- Hultegren, F. & Johansson (2019). Including babies and toddlers: a new model of participation. *Children's Geographies*, 17(4), 375-387. 10.1080/14733285.2018.1527016.
- Ketele, J.M., & Rogiers, X. (1996). *Metodologia de recolha de dados*. Instituto Piaget.
- Kishimoto, T.M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 4-7.
- Lessard- Herbert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Instituto Piaget.
- Lopes, L., Magalhães, C. & Mauro, P. (2003). Interações entre pré-escolares: Possibilidades de análises. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 23(4), 88-97.

- Lopes da Silva, I. (2012). Problemas e dilemas da avaliação em Educação de Infância. In. M.J. Cardona & C.M. Guimarães (Coords.), *Avaliação na Educação e Infância* (pp. 26-60). Psicossoma.
- Malaguzzi, L., (1999). História, Ideias e Filosofia Básica. In. C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Coords.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância* (pp. 59-104). Calábria.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. Inovação, *Investigação em Educação* 2(2), 49-65.
- Michel, C.B. (2011). *Interações Infantis e Relações de Poder: Fios que tecem uma Trama*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande]. Repositório Institucional da Universidade Federal do Rio Grande. <http://repositorio.furg.br/handle/1/3631>
- Morgado, J.C. (2013). *O estudo de caso na investigação em educação*. DE FACTO Editores.
- Olsson, L.M. (2013). Taking Children's Questions Seriously: The need for creative thought. *Global Studies of Childhood*, 3(3), p.250-253. <https://doi.org/10.2304/gsch.2013.3.3.230>.
- Parente, C. (2012). Portefólio: Uma estratégia de avaliação em educação de infância. In. M.J. Cardona & C.M. Guimarães (Coords.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 26-60). Psicossoma.
- Pinto, M.R.B (2014). Tempo e Espaço escolares: o (des)confinamento da Infância Portugal, G. (2016). *Orientações pedagógicas para a creche*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, Instituto da Segurança Social, I.P.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às práticas*, 1(3), 21-43.
- Rasmussen, K. (2004). Places for children- Children's Places. *Childhood* 11(2), p.155-173. <https://doi.org/10.1177/0907568204043053>
- Ricardo, L. & Rossetti, C. (2011). O conceito de amizade na infância: uma investigação utilizando o método clínico. *Periódicos Eletrônicos em Psicologia*, 19(29), 82-94.
- Rivero, A.S. & Rochal, E.A.C. (2019). A brincadeira e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 2-24.
- Roldão, M.D. (2004). *Estudos do meio no 1.º Ciclo- Fundamentos e estratégia*. Texto Editora.

- Rodrigues, P.J.F. (2007). *Dizeres silenciosos: Expressão musical, uma prática em movimento*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rubin, Z. (1982). *As amizades das crianças*. Dom Quixote.
- Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. In L.A. Guedes (Org.), *A Escola e os Actores, Políticas e Práticas*. Sindicato dos Professores da Zona Norte.
- Sarmento, M.J. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, 12(21), p. 51-69.
- Sarmento, M.J. (2004). As culturas de infância nas encruzilhadas da 2.<sup>a</sup> Modernidade. In M. Sarmento & A. Cerisara. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, p.9-34. Edições Asa.
- Sarmento, T. (2016). Families and education in Portugal: summary characterization. *Advances in Social Sciences Research Journal* 3(3), 97-110.  
<https://doi.org/10.14738/assrj.33.1856>
- Sarmento, T., Ferreira, F. & Madeira, R. (2017). *Brincar e aprender na infância*. Porto Editora.
- Sarmento, M.J., & Tomás, C. (2020). "A infância é um direito?" *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Número temático- Direitos das crianças: abordagens críticas a partir das ciências sociais, 15-30.
- Silva, A.N.B.A. (2007). *Recr(i)ar o espaço escolar. Contributos das crianças*. Universidade do Minho.
- Silva, A.N.B.A. (2010). *Jogos, brinquedos e brincadeiras-Trajetos intergeracionais*. [Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Científico da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/13904>.
- 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.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2020) *Carta ética*.  
<https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>
- Stake, R.E. (1999). *Investigación com estudio de casos*. Morata.
- Stevens, J.H., Hough, R. & Nurss, J.R. (2002). A influência dos pais no desenvolvimento e educação das crianças. In B., Spodek, (Org.), *Manual de*

investigação em educação de infância (pp.761-794). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Tadeu, B., & Lopes, A. (2022). Parental decision-making for a baby room in daycare centres: conceptions, motivations, and influential factors. *International Journal of Early Years Education*. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2037074>
- Tomás, C. (2007). "Participação não tem Idade". Participação das crianças e cidadania da Infância. *Contexto & Educação*, 78, p.45-68.
- Tomás, C. (2011). "Há muitos mundos no mundo". *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C. & Ferreira, M. (2019). O brincar nas políticas educativas e na formação de profissionais para a educação de infância- Portugal (1997-2017). *Revista Científica ECCOS*, 50(14109), p.1-26.
- Trevisan, G. (2007). Quando for grande quero ser... criança. Considerações sobre as interações entre pares na Infância.
- Vala, J. (1999). Análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Org.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Edições Afrontamento.
- Vásquez, R.R. & Ângulo, R.F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Ediciones Aljibe.
- Vieira, D.M. (2018). O espaço-ambiente em uma perspectiva estético-didática para pensar a prática educativa e o currículo na educação infantil. *Linhas*, 19(40), p.161-183.
- Vygotsky, L.S. (1995). *Formação social da mente*. Martins Fontes.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Brookman.

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A.  
Portefólio Individual

| | " | | "

Por motivos de confidencialidade, o Anexo A— Portefólio Individual não consta no presente relatório.

**ANEXO B.**  
**Caracterização das famílias**

**Tabela 1***Caracterização das famílias em função da situação profissional, nível de escolaridade e idade dos pais*

Criança	Situação profissional, nível de escolaridade e idade dos pais					
	Mãe			Pai		
	Profissão da mãe	Escolaridade	Idade	Profissão do pai	Escolaridade	Idade
Afonso	Enfermeira	Mestrado	39	Enfermeiro	Licenciatura	39
Maria Clara	_____	1.º Ciclo	_____	_____	_____	_____
Enzo	Desempregada	3.º Ciclo	25	Condutor de camiões	3.º Ciclo	26
Francisco	Professora	Ensino Secundário	44	Técnico de informática	Licenciatura	44
Gabriel	Professora 1.º Ciclo	Licenciatura	44	Engenheiro	Licenciatura	45
Inês	Gestora de Recursos Humanos	Mestrado	41	Gestor de informática	Licenciatura	40
Íris	Desempregada	2.º Ciclo	35	Talhante	3.º Ciclo	36

Ivan	Gestora de comunicação	Mestrado	33	Gestor bancário	Licenciatura	34
Joaquim	Assistente administrativa	Licenciatura	43	Docente universitário	Mestrado	41
José	Bancária	Doutoramento	35	Técnico de informática	Licenciatura	37
Laura	Assistente administrativa	Licenciatura	34	Gestor	Licenciatura	34
Maria do Carmo	Professora 1.º Ciclo	Licenciatura	37	Educador Social	Licenciatura	45
Maria João	Técnica superior de saúde	Licenciatura	37	Técnico superior de saúde	Licenciatura	38
Matilde	Assistente Operacional	Ensino Secundário	42	Vigilante	3.º Ciclo	44
Pedro C.	Arquiteta	Mestrado	35	Gestor de projeto	Mestrado	35
Pedro R.	Auxiliar de ação médica	Ensino Secundário	42	Atendedor de balcão	Ensino Secundário	43
Rodrigo S.	Gestora de recursos humanos	Mestrado	35	Gestor	Ensino Secundário	38
Rodrigo R.	Analista	Doutoramento	41	Gestor	Doutoramento	41

Xavier	Assistente administrativa	Licenciatura	38	Empresário	Licenciatura	48
Salvador	Lojista	Ensino Secundário	31	_____	2.º Ciclo	31

Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

**Tabela 2**

*Caracterização das famílias em função da tipologia do agregado familiar*

<b>Nome</b>	<b>Irmãos</b>	<b>Tipologia familiar</b>
Afonso	1	Nuclear
Maria Clara	2	Acolhimento Residencial
Enzo	1	Nuclear
Francisco	3	Nuclear
Gabriel	2	Nuclear
Inês	3	Nuclear
Íris	3	Alargada
Ivan	1	Nuclear
Joaquim	1	Alargada

José	1	Nuclear
Laura	0	Nuclear
Maria do Carmo	1	Monoparental
Maria João	1	Nuclear
Matilde	2	Nuclear
Pedro C.	1	Nuclear
Pedro R.	0	Alargada
Rodrigo S.	0	Nuclear
Rodrigo R.	2	Nuclear
Xavier	1	Nuclear
Salvador	1	Monoparental

Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

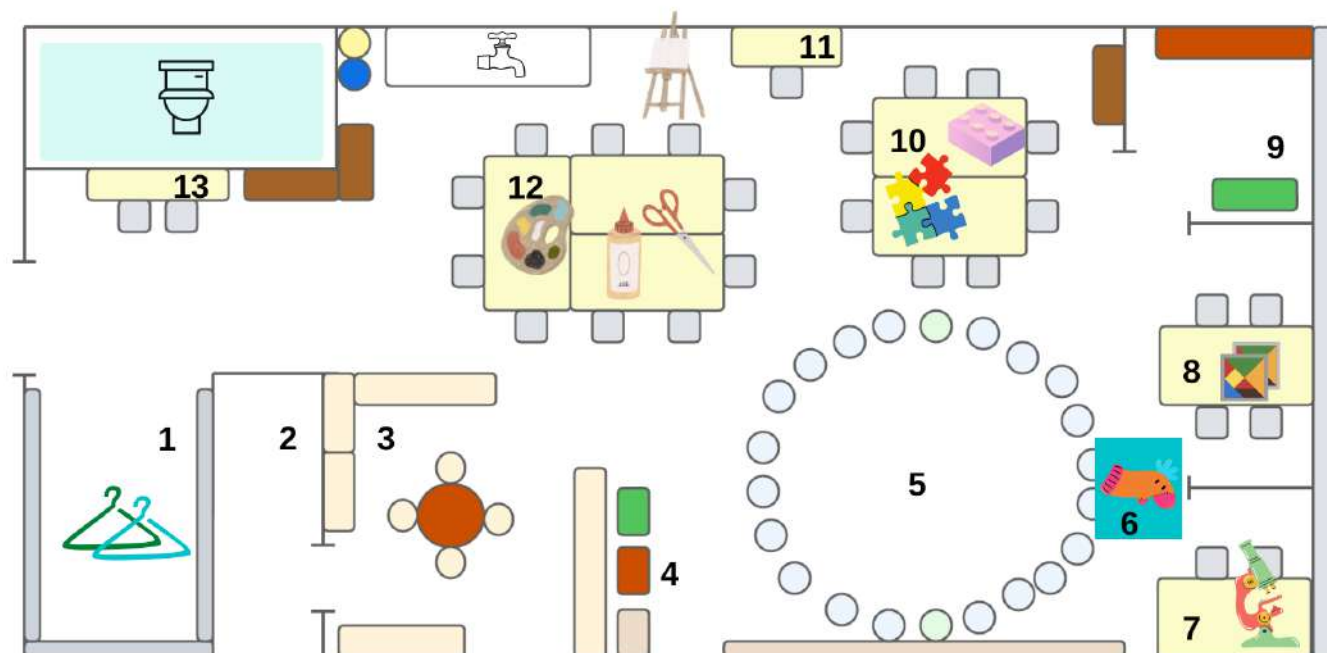
**ANEXO C.**

**Planta da sala e Rotinas institucionais**

| ' ' | | ' ' |

**Figura 1**

*Planta da sala dois*



**Legenda:**

- |                            |                               |
|----------------------------|-------------------------------|
| 1. Zona dos cabides;       | 7. Área das ciências;         |
| 2. Despensa;               | 8. Área da matemática;        |
| 3. Área do faz de conta;   | 9. Área da biblioteca;        |
| 4. Área dos jogos de chão; | 10. Área dos jogos de mesa;   |
| 5. Zona do tapete;         | 11. Área do computador;       |
| 6. Área dos fantoches;     | 12. Área das artes plásticas; |
|                            | 13. Área da escrita.          |

**Tabela 3***Rotinas institucionais*

<b>Tempos</b>	<b>Espaços</b>	<b>Rotinas institucionais</b>
9h00- 9h10	Do portão para a sala ou das AAF para a sala	<b>Transição AAAF- Sala 2</b> <b>Transição família- JI</b>  A maioria das crianças entram na sala acompanhadas pelo monitor das AAF. Algumas crianças chegam acompanhados pela AO, que as vai buscar à porta de entrada do JI.
9h00- 9h40	<b>Sala 2</b> Zona dos cabides Área polivalente da sala (área do tapete)	<b>Acolhimento</b>  Ao entrarem no interior da sala, as crianças dirigem-se para a zona dos cabides. Despem os casacos, guardam os pertences e vestem a bata. Às quartas e sextas calçam os ténis para as sessões de educação física.  De seguida, na área polivalente, registam nos instrumentos de regulação do grupo, as presenças, preenchem o calendário, procuram quem está a faltar. Neste momento panificam também em grande grupo o que irão realizar durante o dia.

9h40- 10h45	<p style="text-align: center;"><b>Sala 2</b> Áreas da sala</p>	<p style="text-align: center;"><b>Atividades propostas pela equipa educativa/ Interação e brincadeira livre</b></p> <p>Conforme combinado na área polivalente, as crianças distribuem-se pelas áreas e dedicam-se às suas brincadeiras de forma individual ou em pequenos grupos.</p> <p>Ao mesmo tempo, são desenvolvidas propostas concebidas pela equipa educativa podendo ser de forma individual ou em pequenos grupos.</p>
10h45-11h00	<p style="text-align: center;"><b>Sala 2</b> Ao redor das mesas da sala</p>	<p style="text-align: center;"><b>Suplemento alimentar</b></p> <p>As crianças arrumam as áreas da sala onde estiveram envolvidas e sentam-se, posteriormente, ao redor das mesas da sala para tomar o suplemento alimentar.</p>
11h00-11h30	<p style="text-align: center;"><b>Da sala 2 para o espaço exterior</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Recreio</b></p>
11h30-11h40	<p style="text-align: center;"><b>Do recreio para a casa de banho</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Higiene Pessoal</b></p>

		<p>Ao regressar do recreio, as crianças dirigem-se para a casa de banho, de modo a realizar a sua higiene pessoal.</p> <p>De seguida, dirigem-se para a sala, de modo a organizarem-se para a deslocação entre a sala e o refeitório.</p>
11h40-12h30	<b>Da sala 2 para o refeitório</b>	<p><b>Regulação social da alimentação- Almoço</b></p> <p>Chegando ao refeitório, as crianças são acompanhadas pela equipa da sala até ao 12h00. Posteriormente, são os monitores das AAAF que apoiam as crianças, encaminhando-as de seguida para o recreio.</p>
12h30-13h15	<b>Do refeitório para o recreio</b>	<b>Recreio</b>
13h15-14h00	<p><b>Sala 2</b></p> <p>Área polivalente (área do tapete)</p>	<p><b>Hora do Conto</b></p> <p>Em grande grupo, a educadora cooperante dinamiza uma história. As crianças escutam com atenção e interesse.</p> <p>De seguida, são organizadas as propostas para a tarde e os grupos presentes nas mesmas.</p>

14h00-14h45	<b>Sala 2</b> Áreas da sala	<b>Atividades propostas pela equipa educativa/ Interação e brincadeira livre</b>  Conforme combinado na área polivalente, as crianças distribuem-se pelas áreas e dedicam-se às suas brincadeiras de forma individual ou em pequenos grupos.  Ao mesmo tempo, são desenvolvidas propostas concebidas pela equipa educativa podendo ser de forma individual ou em pequenos grupos.
14h45-15h00	<b>Sala 2</b>	<b>Arrumação dos espaços da sala</b>
15h00-15h15	<b>Sala 2</b> Área polivalente (área do tapete)	<b>Balanço diário e retorno à calma</b>  O retorno à calma costuma envolver jogos, músicas e danças ou teatros/ produções realizadas pelas crianças durante o dia
15h15	<b>Da sala 2 para as AAAF</b> <b>Da sala 2 para a porta do JI</b>	<b>Transição JI- AAAF</b>  <b>Transição JI- família</b>

Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

ANEXO D.

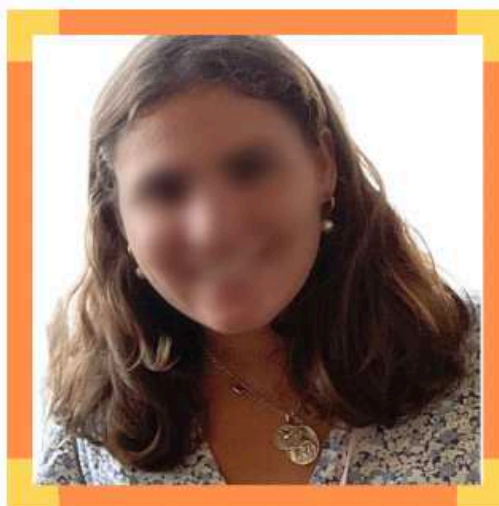
Carta de apresentação às famílias

| ' ' | | ' ' |

**Figura 2**

*Carta de apresentação às famílias*

# OLÁ FAMÍLIAS!



O meu nome é Marta Gama e sou estagiária da Escola Superior de Educação de Lisboa, estando a frequentar o último ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Por este motivo, irei estagiar nesta instituição desde o dia 17 de outubro de 2022 até ao próximo dia 6 de fevereiro de 2023, acompanhando o dia-a-dia do grupo e realizando diversas atividades com as crianças da sala 2. Em conjunto poderemos descobrir, explorar e aprender sobre o mundo que nos rodeia!

Ao longo deste percurso estarei disponível para as crianças, como também para as famílias, que são uma peça-chave deste caminho!

Grata pela vossa atenção,  
Marta Gama

ANEXO E.

Protocolo de Consentimento Informado às  
famílias

| ' ' | | ' ' |

**Figura 3**

*Protocolo de Consentimento Informado*



### **PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

Eu, Marta Martins da Gama, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2022/2023 a realizar o 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Venho por este meio solicitar que me seja autorizado tirar fotografias e/ou fazer filmagens do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas na sala e no exterior para que estas possam ser integradas no relatório final da prática profissional supervisionada.

Será garantida a ocultação de dados de identificação da criança e, no caso de recurso a técnicas visuais como a fotografia ou o vídeo, não será exibida a face da criança a não ser que expressamente o autorize. É igualmente garantido que a presente autorização pode ser revogada em qualquer altura, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afere os cuidados a prestar à criança.

Saliento ainda que, sendo a criança o centro da minha ação educativa, o desejo de ser fotografada e/ou filmada é determinante. Deste modo, sempre que a criança afirmar ou demonstre não querer ser fotografada e/ou filmada, será respeitada a sua vontade.

Assim, peço que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização.

Autorização da criança:

*(nome ou impressão digital)*



Assinatura do/a Encarregado/a de Educação:

---

**ANEXO F.**  
**Consentimento Informado do**  
**Portefólio da Criança**

Figura 4

Protocolo de Consentimento Informado do Portefólio da Criança

 **POLITÉCNICO DE LISBOA**  **ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

Estimados Pais do/a **Pedro** [REDACTED]


Serve o presente consentimento para vos informar que, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II, é-me solicitada a elaboração de um Portfólio Individual de uma criança do grupo. O Portfólio consiste num registo individual, no qual serão apresentadas evidências e informações significativas sobre a criança, que irão refletir o seu desenvolvimento holístico e aprendizagens, ao longo deste período. Este registo será feito através de fotografias, de observações, de produções da criança e dos/as adultos/as envolvidos/as.

Realço que nas fotografias e/ou filmagens não aparecerá a face da criança e as informações recolhidas, se destinam unicamente a fins académicos, sendo garantidas todas as questões de privacidade e confidencialidade e, assim que o portefólio estiver concluído, este será entregue aos pais.

Por ter interesse em desenvolver este instrumento de trabalho com o/a vosso/a filho/a, solicito a vossa autorização para a elaboração do mesmo, convidando-vos a colaborar na sua concretização.

Grata desde já pela vossa atenção e disponibilidade. Encontro-me disponível para eventuais esclarecimentos.

Declaro que aceito / ~~não aceito~~ (riscar o que não interessa) que o/a meu/minha filho/educando participe na elaboração deste portefólio,

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação: 

Assinatura da Estagiária: Marta Gama

Data: 15 / 11 / 2022

**ANEXO G.**  
**Fotografias da Sala**

| | ' ' | | ' ' |

**Figura 5**

*Área dos jogos de mesa*



**Figura 6**

*Área das Artes Plásticas*



**Figura 7**

*Área do Computador*



**Figura 8**

*Área da Casa*



**Figura 9**

*Área dos fantoches*



**Figura 10**

*Área da biblioteca*



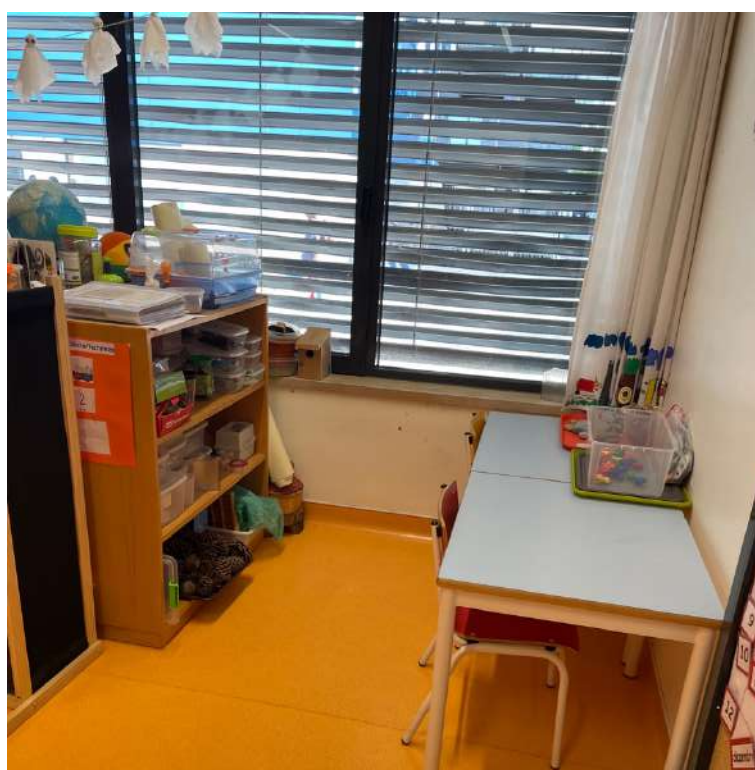
**Figura 11**

*Área das Artes Plásticas*



**Figura 12**

*Área das ciências*



**Figura 13**

*Área da matemática*



**Figura 14**

*Área dos jogos de chão e zona do tapete*



ANEXO H.

Dia-Tipo

| ' ' | | ' ' |

## 9h00- 9h10: DE CASA PARA O JI: DESPIR CASACOS E DOIS DEDOS DE CONVERSA

“Ao chegarem à sala, as crianças colocam as mochilas nos cabides e os casacos numa cadeira. O Ivan demonstra dificuldade em colocar a sua mochila no cabide. Ao ver que não está a conseguir realizar a ação, demonstra ficar irritado e frustrado, atirando a mochila ao chão e dando um pontapé na mesma: “Não consigo. Não consigo.” A Íris ao ver o menino diz-lhe: “Não podes dizer isso. Põe-te em pé do banco e chegas lá.” O menino continua no mesmo lugar, demonstrando irritação em ser ajudado. A Íris coloca a mochila do menino no cabide e vai para o centro da sala.” (cf. Registo de Observação n.º 92, 25.11.2022)

## 9h00- 9h40: BOM DIA! UM NOVO DIA SE AVIZINHA

Estamos em roda no início da manhã a distribuir as tarefas da semana. O Pedro C. coloca o dedo no ar quando a educadora Célia pergunta quem quer ser chefe do comboio. A Matilde diz: “Pedro, és o meu filho. Não, não isso não”. A educadora Célia ouve, ri-se e pergunta: “Pedro és filho da Matilde?”. O Pedro C. abana a cabeça, negando. A Íris escuta e diz: “O Pedro C. é filho da Matilde e o Pedro R. é o meu.” (cf. Registo de Observação n.º 29, 3.11.2022)

“Durante o momento da manhã proponho ao grupo realizar duas propostas em simultâneo: pesquisa e a realização do preenchimento do contorno da pele. O Pedro C. ao ouvir que é necessário ajudar nas artes plásticas levanta prontamente o dedo e exclama: “Eu, eu.”. (Cf. Registo de Observação n.º 99, 29.11.2022)”

## 9h40- 10h45: LUZ, CÂMARA, AÇÃO: PROJETOS, BRINCADEIRAS E ATIVIDADES

A Matilde e a Íris estão sentadas numa das mesas a desenhar. Falam uma com a outra em português do Brasil. A Íris diz: “Matilde vem ver meu desenho, está bem legal”, ambas as meninas riem. A educadora Célia observa-as e intervém dizendo: “Têm de ter orgulho de ser portuguesas é uma coisa boa!”. O José, que estava ao pé das duas meninas, refere: “Eu gosto, eu gosto muito de ser português”. (Cf. Registo de Observação n.º 17, 27.11.2022)

“O Francisco está a brincar na área da “casa”. Com a “parafusadora” *aparafusa* os diferentes móveis da área. Coloca a parafusadora no local onde existe a saliência para o parafuso do móvel e *aparafusa*. A Matilde chama-o e diz: “Temos uma urgência, isto está a cair!”, o menino aproxima-se e resolve o problema. Martela, *aparafusa* e depois termina dizendo: “Já está. Está pronto.” (Cf. Registo de Observação n.º 32, 3.11.2022).

## 10h45- 11h00: ARRUMAR, COMER A FRUTA, BEBER O LEITE PARA DEPOIS IR BRINCAR

“O Salvador está a arrumar os cartões de cada criança após o momento da manhã pelas áreas. Conta os cartões, coloca-os por ordem e demonstra *satisfação* na tarefa que realiza” (Cf. Registo de Observação n.º 18, 27.10.2022)

## 11h00- 11h30: TIC, TAC SÃO HORAS DE BRINCAR...

“A Maria João, a Laura e a Inês estão sentadas no chão a brincar. A Maria João é a mãe enquanto a Laura e a Inês são um cão e gato. A Maria João refere: “Têm fome? Temos de ir buscar a comida. Toma para ti, toma para ti também. Agora têm de comer tudo e depois vamos passear.” As duas meninas *comem* os preparados de erva, pauzinhos e pedras que a sua mãe lhes coloca à frente. “(cf. Registo de Observação n.º 19, 27.10.2022)

“A Matilde e o Xavier correm os dois pelo recreio. Ao verem que o Pedro C. está a chorar aproximam-se. A Matilde coloca-se à frente do Pedro C. e diz a um menino de outra sala: “Dá a bola ao Pedro! Era ele que tinha. Dá-lhe!”. Tira-lhe a bola e entrega-a ao Pedro C. A Íris ao observar o que sucedia aproxima-se. O Xavier ao vê-la pergunta-lhe: “Onde está o teu namorado?”. A menina *demonstra ficar chateada* e diz-lhe: “Eu não tenho namorado. Vocês é que são namorados!”. A Matilde ri-se e abraça o Xavier.” (Cf. Registo de Observação n.º 24, 26.10.2022).

### 11h40- 12h30: ENTRE GARFADAS: ALMOÇO E CONVERSAS....

“O Rodrigo R, o Xavier e o Gabriel almoçam uns ao lado dos outros. O Rodrigo R. adianta-se neste momento, *demonstrando bastante satisfação*. Come o prato com arroz com peixe diz às duas crianças: “Eu sou uma flecha. Olha a minha boca a mexer” - mastigando mais rápido. O Xavier observa-o e constata: “Estás a ser o primeiro. Ninguém está como tu.”, referindo-se ao facto de as restantes crianças da mesa ainda estarem a terminar a sopa.” (Cf. Registo de Observação n.º 35, 4.11.2022)

### 12h30- 13h15: O RECREIO É NOSSO: BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES

Enquanto estava no recreio a observar e registar algumas situações no caderno, a Inês aproxima-se e diz-me: “Marta, o recreio está todo cheio de poças de água, mas está sol! Como é que há poças de água se está sol? Porque é que choveu?”. Observo o céu e digo-lhe: “Pois é Inês parece que agora está sol, não é? Será que ainda não houve tempo para que as poças secassem?”. A Laura que estava perto ouve-nos e aproxima-se dizendo: “Eu ontem vi que ao pé das árvores estava tudo cheio de água, agora já não está porque foi para debaixo da terra! (Cf. Registo de Observação n.º 14, 26.10.2022)

O Xavier, a Laura, o Rodrigo R e a Matilde brincam com cartas de *Pokémon*. Enquanto a Laura, o Rodrigo R e a Matilde trouxeram as cartas de Pokémon de casa, o Xavier não tem cartas. A Matilde distribui as cartas e diz para o Xavier: “Não tens? Porque é que não trouxeste? Não tens, não jogas.”, o menino *demonstra ficar triste*, observando com interesse as crianças a brincar. O Francisco aproxima-se das crianças e senta-se também. Pede para jogar e retira três cartas. O Xavier observa a ação da criança e retira também três cartas. A Matilde *demonstra relutância* em aceitar as duas crianças no jogo já iniciado e diz: “Está bem. Podem entrar, mas só tiram três cartas. Nós - referindo-se a si, à Laura e ao Rodrigo R.- tiramos mais cartas porque fomos nós que trouxemos” (Cf. Registo de Observação n.º 34, 4.11.2022).

## 13h15- 14h00: COM PEZINHOS DE VELUDO... VAMOS ESCUTAR

Estamos sentados em meia-lua para escutar a história “Somos amigos?” (Rey, 2000). Escolhi esta história com o propósito de observar e registar as reações das crianças no desenrolar da mesma. Ao verem que inicialmente apenas o urso era amigo do menino, as crianças *demonstraram surpresa e alguma inquietação*. O José diz: “Mas isso não

é ser amigo. Só o urso é que está a fazer tudo. O menino só está a aproveitar.” A Maria João escuta e refere: “Pois é. Não pode ser só um amigo. Para serem amigos têm de ser os dois. O menino não está a ser amigo.” O Afonso comenta também: “E olhem para a cara do urso. Ele não está nada feliz. O menino não vê? O urso está triste.”

Ao longo da história, as reações foram se alterando ao ver que o menino tinha aprendido a lição: a amizade era um laço entre os dois, em que existe cooperação, complementaridade e ajuda mútua. Pergunto ao grupo: “Na amizade do urso e do menino eles ajudavam da mesma forma?” O Rodrigo S. refere: “Não. O urso era grande e podia ajudar o menino em coisas que ele não conseguia. O urso ajudou a levar o menino a casa. O menino era pequeno. Ajudou noutras coisas. (Cf. Registo de Observação n.º 109, 30.11.2022)

## 14h00- 14h45: TRABALHOS, PROJETOS E BRINCADEIRAS

O Gabriel, o Xavier e a Matilde estão na área das construções, a brincar com peças *lego*. Demonstram gostar de mostrar uns aos outros as construções que realizam. A Matilde diz: “Olha a minha construção! Olha como está a ficar!” O Gabriel observa e pergunta: “É uma parede?”. A Matilde confirma, acrescentando: “É uma parede que não se destrói. Nunca! Nunca se destrói!”

O Xavier interrompe, entretanto, o diálogo das duas crianças, dizendo: “Matilde diz-lhe a música que fizeste para mim! Diz-lhe.” A menina demonstra ficar envergonhada, baixando a cara e fazendo uma careta.” (Cf. Registo de Observação n.º 23, 28.10.2022)

A Íris e a Matilde estão a brincar na área da matemática. A Íris pergunta à Matilde: “Já temos tudo?” e divide as figuras geométricas do jogo em duas categorias: grosso e fino. De seguida, prossegue o diálogo com a Matilde: “Dá-me dois quadrados, Matilde. Olha aqui. Vamos contar sim?”

Um, dois, três...”. Enquanto está a contar as peças do jogo a menina não se apercebe que a Matilde não a está a acompanhar, preferindo fazer construções em altura com as suas figuras geométricas. Ao compreender que a amiga não está a realizar o mesmo que a Íris, a menina demonstra ficar *chateada* desistindo do jogo. (Cf. Registo de Observação n.º 20, 27.10.2022)

## 14h45- 15h00: ARRUMAR, ARRUMAR, POIS, O DIA ESTÁ A TERMINAR

O Rodrigo R. está a desenhar numa das mesas. O Afonso aproxima-se da mesa e pergunta-me: “O que é que o Rodrigo está a fazer?” Refiro-lhe que tem de perguntar ao menino. O Afonso diz ao Rodrigo: “Estás a fazer alguma coisa importante? Preciso da tua ajuda para arrumar e para colocar isto na exposição.” O Rodrigo diz-lhe: “Eu agora estou a desenhar.” O Afonso, *demonstra ficar impaciente* e diz: “Vá lá, preciso mesmo de ajuda. É rápido.” O Rodrigo R. acaba por anuir e vai ajudar o Afonso a arrumar (Cf. Registo de Observação n.º 44, 8.11.2022).

## 15h00- 15h15: ENTRE JOGOS E TEATROS

No final do dia, propusemos às crianças jogar o jogo do vigia, que tinha sido iniciado na sessão de educação física. As crianças *demonstram entusiasmo* perante o jogo. Para brincar e dificultar o jogo, a AO Clara coloca-se à frente do Rodrigo R. que está vendado e tenta descobrir quem é a pessoa à sua frente. O Rodrigo após tatear o cabelo, a cara e as mãos diz: “É o Afonso!”. As crianças riem-se e fica o Pedro C., vendado na roda.

Aproximo-me da criança e tento manter-me imóvel. O Pedro C. demonstra estar concentrado, tateando-me as mãos, os pulsos e posteriormente o rosto. A

educadora Célia pergunta-lhe: “Pedro C. não sabes? Queres uma pista?” O Pedro nega, abanando a cabeça e diz: “Marta.” (Cf. Registo de Observação n.º 50, 9.11.2022)

ANEXO I.  
Roteiro Ético

| ' ' | | ' ' |

A dimensão ética deve estar subjacente em todas as fases da investigação, na prática pedagógica e na postura adotada pelo/a educador/a de infância. Procurei, portanto, que a minha prática interventiva se regesse por um conjunto de princípios éticos que influenciaram a construção do roteiro ético. Este roteiro apresenta-se enquanto quadro referencial para a prática que desde o primeiro dia da intervenção pretendi adotar. Assim, para a prática profissional regí a minha ação tendo em consideração os princípios defendidos pela Carta de Princípios dos Associados da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) para a tomada de decisão eticamente situada, sendo estes: i) competência- enquanto saber profissional, com suporte teórico fundamentado e em permanente construção (APEI, 2011); ii) responsabilidade- enquanto atitude dinâmica, atenta e coerente que procura ir ao encontro do outro e do seu bem-estar; iii) integridade- conjunto de valores que se revelam numa conduta ética, coerente e justa; iv) respeito- exigência de reconhecer e defender a dignidade da pessoa humana em todas as circunstâncias (APEI, 2011).

Os princípios supracitados traduzem-se na prática por um compromisso ético com os diversos agentes educativos envolvidos, crianças, famílias, equipa educativa, respeitando a sua privacidade e garantindo ao mesmo tempo o sigilo profissional.

Embora estes princípios da carta da APEI terem sido uma orientação para a intervenção pedagógica, foram igualmente essenciais no decurso da investigação realizada. Juntamente com os princípios deontológicos e éticos apresentados por Tomás (2011), procurei construir um roteiro que ilustrasse o meu posicionamento ético desde o princípio até ao fim da investigação e da intervenção. Para tal, o roteiro está organizado de modo a convergir dados, princípios e valores: i) dos princípios éticos e deontológicos de Tomás (2011); ii) prática pedagógica; iii) da Carta dos princípios éticos da APEI; iv) Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE, 2020).

**Tabela 4***Roteiro Ético*

ROTEIRO ÉTICO			
Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Prática Pedagógica	Princípios éticos e compromissos dos profissionais da educação (APEI, 2011)	Princípios e orientações da Carta Ética (SPECE,2020)
<b>1. Objetivos do trabalho</b>	Com o pressuposto de que a apresentação a todos os agentes educativos nomeadamente, crianças, famílias e equipa educativa é fulcral na “construção de uma ética democrática” (Tomás, 2011, p.160), procurei apresentar-me aos atores que participavam na investigação, explicitando os objetivos da minha presença e da intervenção que gostava de desenvolver. Através de conversas informais, pude não só apresentar-me, mas também dialogar e ir traçando a investigação com o apoio dos agentes educativos. Adotei também uma postura acessível, dispondo-me a esclarecer situações e aspetos relativos tanto à minha prática como à investigação <i>in curso</i> .	<u>Compromisso pessoal</u> “Assumir a sua posição procurando uma articulação entre o eu pessoal e o eu profissional” (p.2)	“A relação com os/as participantes da investigação (todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, individual ou coletivamente, estão envolvidas no processo), deverá ser pautada pelo princípio fundamental de respeito pela dignidade de cada Pessoa, enquanto ser humano único, inserido em comunidades e em grupos sociais com os quais estabelece relações de interdependência.” (p.11)

	<p>Saliento ainda o documento de apresentação às famílias (cf. Anexo D), realizado logo no início da prática profissional sendo difundido na plataforma digital.</p> <p>Na plataforma digital saliento ainda os registos semanais que fui realizando, dando a conhecer o que tinha sido realizado no âmbito do projeto.</p> <p>Considero, portanto, que foram apresentados e dialogados com os atores educativos, os objetivos do trabalho de várias maneiras, traduzindo-se numa investigação acessível e participativa.</p>		
<p><b>2. Custos e benefícios</b></p>	<p>Tendo como finalidade inerente durante toda a investigação “o superior interesse da criança”, como defendido pela Convenção dos Direitos da Criança (1989), procurei que os objetivos da investigação estivessem associados a algum benefício nas vivências das crianças e nas práticas pedagógicas que estão sujeitas.</p> <p>Deste modo, penso que a investigação desenvolvida não resulta em nenhum custo ou dano.</p>	<p><u>Compromisso com a criança</u></p> <p>“Responder com a qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1)</p>	<p>“A investigação em Ciências da Educação deverá ser orientada tendo em conta o respeito pelo bem-estar e pela integridade de todas as pessoas envolvidas, incluindo a integridade e o bem-estar dos/as próprios/as investigadores/as. Como tal, os processos de investigação, bem como os seus resultados, deverão ser pensados, conduzidos e comunicados de forma a evitar qualquer situação que possa constituir risco</p>

	<p>Quanto aos benefícios da investigação, tendo em consideração que como referido por Benavente, et al. (1997, citado por Tomás, 2011), “o objetivo será que, depois da saída do investigador de campo, os actores locais se apropriem das dinâmicas entretanto criadas” (p.161). Assim, penso que a investigação desenvolvida permitiu compreender como são construídos os relacionamentos e a organização social entre pares no espaço do recreio.</p>		<p>ou ameaça ao bem-estar e à integridade, cabendo aos/as investigadores/as promover um ambiente de respeito mútuo e de sã convivência entre todos os envolvidos.” (p.12)</p>
<p><b>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</b></p>	<p>Sendo o sigilo profissional subjacente à prática pedagógica, o respeito pela privacidade e confidencialidade de todos os atores educativos estiveram sempre presentes durante a minha prática. Na recolha de dados procurei proteger a identidade das crianças, não exibindo as suas faces em fotografias apresentadas ao longo da investigação.</p> <p>Além disto, embora tenham sido utilizados os nomes próprio das crianças ao invés de nomes</p>	<p><u>Compromisso com a criança</u></p> <p>“Garantir o sigilo profissional respeitando a privacidade de cada criança” (p.1).</p> <p><u>Compromisso com a família</u></p> <p>“Manter o sigilo relativamente às informações da família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança” (p.2)</p>	<p>“Os/As participantes da investigação têm direito à privacidade, à discrição e ao anonimato, cabendo aos/as investigadores/as assegurar que os dados fornecidos pelos participantes, ou pelos seus representantes legais, sejam totalmente anónimos e confidenciais. Para efeitos de armazenamento, transferência, conservação e tratamento de dados pessoais, os/as investigadores/as deverão proceder de acordo com os requisitos legais</p>

	fictícios, tive em atenção não remeter para os apelidos e para características que permitissem identificá-las, assim como aos agentes educativos e/ou o contexto onde se desenvolveu a prática profissional supervisionada.		em vigor sobre Proteção de Dados Pessoais, de forma a garantir a sua segurança, integridade, licitude e transparência (Regulamento Europeu de Proteção de dados Pessoais, EU, no 2016/678 de 27 abril 2016).” (p.12)
<b>4.Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</b>	Não foram realizados processos de seleção e/ou exclusão de crianças, uma vez que não foram demonstrados quaisquer sinais de desagrado ou desinteresse no decurso da investigação. Assim sendo, todas as crianças foram incluídas na investigação, sendo consideradas como atores fundamentais na compreensão da problemática a que me propus estudar.		
<b>5. Fundamentos</b>	Ao longo do processo investigativo procurei refletir sistematicamente sobre a minha ação, de modo a ultrapassar “fatores de perversão e fatores de controlo” (Benavente, et al., 1990, citado por Tomás, 2011, p.163). Procurei evitar juízos de valor precipitados, respeitando cada	<u>Compromisso com a criança</u> “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança	

	<p>criança e procurando que a investigação fosse ao encontro do interesse superior da mesma.</p> <p>Evitei também, nos momentos de recolha de dados, comportamentos que me conduzissem a conclusões precipitadas e superficiais bem como ao enviesamento de dados.</p>	<p>na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p.1)</p>	
<p><b>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</b></p>	<p>Os agentes educativos envolvidos na investigação devem ter conhecimento sobre a investigação, os seus objetivos, métodos, timings e resultados da mesma. Neste sentido, procurei no decurso da investigação, que a equipa educativa acompanhasse durante a prática os avanços e os desenvolvimentos da mesma e não exclusivamente no fim da mesma, de modo a dialogarem e participarem neste processo, possibilitando também melhorias na investigação.</p> <p>Quanto às famílias e crianças apenas consegui informá-las no início da intervenção, explicitando os objetivos da investigação e, no fim, partilhando</p>		

	os resultados e a análise e interpretação do processo investigativo.		
<b>7.Consentimento Informado</b>	<p>Relativamente ao consentimento informado, procurei apresentar este protocolo (cf. Anexo E) às famílias de todas as crianças do grupo, explicitando o objetivo do documento referido. Ao longo do período de investigação pude contactar com as famílias, através da plataforma digital e em alguns contactos diários nos momentos de transição.</p> <p>Em primeiro lugar, quis salientar que cada família podia recusar a participação ou desistir em qualquer fase da investigação, retirando a autorização já concedida, sem qualquer prejuízo de ordem pessoal e/ou profissional. Além disto, demonstrei uma postura disponível para eventuais esclarecimentos e/ou reajustes ao protocolo, defendendo a conceção de protocolo flexível aos interesses e características dos agentes educativos e aberto à mudança.</p>	<p><u>Compromisso com a família</u></p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p.1)</p>	<p>“Os/As participantes têm direito a ser plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação na investigação, bem como a alterar os termos da sua autorização, podendo, inclusive, retirar o seu consentimento, em qualquer altura da investigação. Cabe aos/as investigadores/as informar previamente os/as participantes, ou seus representantes legais, sobre a natureza, os objetivos e a metodologia, benefícios e possíveis riscos da investigação, dispondo-se a prestar os esclarecimentos necessários ao longo de todo o processo de investigação.” (p.11)</p> <p>“Os/As participantes têm sempre direito a manifestar dúvidas ou reservas</p>

	<p>Tendo em consideração, tal como refere Dingwall (1980, citado por Tomás, 2011) que existe uma “hierarquia de consentimentos, uma complexidade de escolhas e de constrangimentos situacionais”, é necessário compreender que para além de obter o consentimento das famílias se deve procurar o consentimento ou assentimento dos sujeitos que são o centro da prática investigativa: as crianças. Vivendo numa sociedade hegemonicamente organizada e liderada pelos adultos, as vozes e os interesses das crianças são diariamente silenciados. Estas vozes que são constantemente ignoradas por discursos que as incapacitam e desvalorizam. E desta forma, “as ideias gémeas de proteção e controlo das crianças, por parte dos adultos, invadem a maioria das relações sociais e das práticas profissionais (Tomás, 2011, p.165).</p> <p>Procurei, portanto, explicar ao grupo da sala 2, o que iria realizar, perguntando-lhes se me</p>		<p>relativamente ao seu contributo, com motivo ou sem motivo expresso, de acordo com os termos que constam do Consentimento Livre e Informado. Cabe aos/as investigadores/as a responsabilidade de informar previamente os/as participantes sobre os seus direitos e, em caso de desistência, aceitar a decisão dos/das participantes dispondo-se a refletir conjuntamente sobre as razões dessa decisão.” (p.12)</p>
--	--	--	---

	<p>autorizavam a realizar registos de observação e fotográficos.</p> <p>Embora tenha construído o protocolo de consentimento informado, tentei na minha prática investigativa observar nas crianças possíveis expressões de incómodo ou desagrado perante alguma ação, modificando rapidamente a minha postura, respeitando assim, as suas vontades e necessidades.</p>		
<p><b>8. Uso e relato das conclusões</b></p>	<p>De modo a dar a conhecer o trabalho que era desenvolvido e os acontecimentos que se sucediam, divulguei em parceria com a equipa educativa as propostas pedagógicas e os registos fotográficos que iam sendo desenvolvidos com e para as crianças.</p> <p>Estes foram divulgados nos registos semanais. As famílias podiam ter acesso a estes registos na plataforma digital <i>classroom</i>.</p> <p>Relativamente à investigação, pretendi dar a conhecer à equipa educativa, a história que fui</p>		<p>“Os/As participantes têm direito a ser informados/as sobre os resultados da investigação e sobre a forma como esses resultados vão ser usados e divulgados, em conformidade com o que for acordado no âmbito do Consentimento Livre e Informado, cabendo aos/as investigadores/as assegurar o cumprimento do acordo celebrado em caso de publicação, incluindo a publicação na Internet.” (p. 12)</p>

	<p>tecendo ao longo do tempo que permaneci no contexto. Procurei entregar um resumo da investigação realizada às famílias, explicitando todo o percurso desenvolvido.</p>		
<p><b>9. Possível impacto nos agentes educativos</b></p>	<p>Considero que um dos possíveis impactos que a investigação teve foi com as crianças. Tendo já referido este aspeto nos <i>Custos e Benefícios</i>, o descobrir como são construídos os relacionamentos na sala 2, compreendendo a organização social subjacente, possibilita um maior entendimento do grupo e as suas visões sobre a amizade.</p> <p>Relativamente ao possível impacto na equipa educativa, penso que refletir sobre esta temática permitiu uma maior visibilidade sobre a mesma e consequentemente uma reflexão sobre o brincar, sobre os relacionamentos e as práticas a adotar perante estas descobertas.</p>		
<p><b>10. Informações às crianças e adultos envolvidos</b></p>	<p>Tendo como pressuposto a transparência no processo investigativo, de modo a promover</p>	<p><u>Compromisso com a equipa</u></p>	

	<p>“metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo” (Tomás, 2011, p.167), privilegiei o diálogo aberto e frequente com a equipa educativa. Este diálogo traduziu-se em conversas informais que me permitiram não só trocar ideias, receber feedback como também refletir e crescer enquanto profissional.</p> <p>Esta partilha de informações foi sempre restringida aos limites da confidencialidade, devido ao respeito pelos atores educativos que participavam no processo.</p> <p>Tendo como premissa na minha prática, o trabalho em parceria, sendo este extremamente necessário e benéfico, procurei ampliar os modos e as formas de comunicação com as famílias. Existindo algumas restrições impostas nos momentos de transição família/JI e JI/família, procurei que as informações pudessem chegar via digital, apoiando-me na equipa educativa para tal transmissão. Desta forma, as famílias foram sendo informadas sobre o que se realizava na sala e os acontecimentos marcantes</p>	<p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)</p> <p><u>Compromisso com as famílias</u></p> <p>“Fornecer às famílias informações sobre a instituição (...), acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excecionais” (p.2.)</p>	
--	--	--	--

	no dia a dia das crianças. Procurei também envolver as famílias no processo interventivo, valorizando as visitas e as trocas de saberes.		
--	--	--	--

**ANEXO J.**  
**Guião de Entrevista**

| | ' ' | | ' ' |

**Tabela 5***Guião de Entrevista para a Educadora Cooperante*

---

**Guião de Entrevista**

---

**Destinatárias:** Educadora Cooperante**Objetivos:**

- Caracterizar as concepções da educadora cooperante sobre o brincar no JI
- Compreender o lugar e a função que o brincar assume na prática pedagógica do/a entrevistado/a
- Caracterizar as concepções da educadora sobre a relação entre o espaço do recreio e a criação e desenvolvimento de relações de amizade

Blocos de informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"><li>- Legitimar a entrevista;</li><li>- Motivar a entrevistada;</li></ul>	<p>Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a seção de análise e interpretação de dados para o relatório da PPS II.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido</li><li>- Pedir autorização para gravar áudio;</li><li>- Informar da devolução das transcrições</li></ul>	

<p>B. Definição do perfil da entrevistada</p>	<p>- Conhecer o percurso profissional da educadora</p>	<p>B1. Qual a sua formação?  B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?    B3. Quando iniciou a prática profissional quais forma as principais dificuldades que sentiu? E na atualidade?    B4. Como foi o seu percurso profissional?    B5. E nesta organização socioeducativa?</p>	
<p>C. Perspetivas sobre o brincar</p>	<p>- Compreender a importância que a educadora atribui ao brincar no JI;  - Identificar os princípios pedagógicos adotados pela educadora e a sua relação com o brincar;</p>	<p>C1. Como define o conceito de brincar?    C2. Qual o papel do brincar para a(s) criança(s)?</p>	

		C3. De que forma os princípios pedagógicos que a regem contribuem para criar oportunidades de brincar?	
D. Relação entre concepções e prática pedagógica	- Caracterizar a relação entre as concepções sobre o brincar e a prática pedagógica	D1. Participa nas brincadeiras das crianças? De que forma? D2. Observa as brincadeiras e as interações das crianças? Porquê?	
E. Relação entre o recreio enquanto microsistema das crianças e das suas relações	- Compreender se a educadora verifica uma relação entre o espaço exterior e o forjamento de relações sociais	E1. Considera que o recreio seja um local privilegiado para a criação e forjamento de relações? E2. O que considera diferenciar este espaço dos restantes nos quais as crianças convivem?	

ANEXO K.

Guião para as entrevistas focalizadas  
de grupo

| ' ' | | ' ' |

**Tabela 6**

*Guião para as entrevistas focalizadas de grupo*

<b>ENTREVISTAS FOCALIZADAS DE GRUPO</b>
<p>Cada entrevista focalizada terá entre quatro a cinco crianças e terá uma duração de no máximo dez minutos.</p>
<p><b>Objetivos:</b></p> <p>Compreender como as relações que as crianças estabelecem, os critérios que utilizam na organização social e nas brincadeiras que realizam.</p>
<p><b>Aspetos a ter em consideração:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- O/a investigador/a deve assumir um papel de guia, mediando o diálogo. Não deve quebrar, no entanto, a dinâmica do grupo</li><li>- Promover a participação e inclusão de todos os intervenientes do grupo focal;</li><li>- Procurar que o diálogo não se distancie dos objetivos da investigação;</li></ul>
<p><b>Questões orientadoras:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- O que é a amizade?</li><li>- Como escolhem os vossos amigos? Através das brincadeiras?</li><li>- No recreio brincam com os mesmos meninos/ meninas que na sala? Ou com crianças diferentes?</li></ul>

ANEXO L.  
Transcrição da entrevista à Educadora  
Cooperante

## **Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante (EC)**

### **B1. Qual a sua formação?**

EC: Eu tenho vinte e oito anos de serviço como educadora, comecei com um Bacharelato de três anos para Educadores de Infância. Depois fiz um CESE, um complemento em Pedagogia Social, mais dois anos e que fez equivalência à Licenciatura, já em pós-laboral. Neste momento estou a fazer o mestrado em Educação Artística, na vertente de teatro, no primeiro ano.

### **B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?**

EC: Há vinte e oito anos.

### **B3. Quando iniciou a prática profissional quais forma as principais dificuldades que sentiu?**

EC: Eu tive a vantagem por um lado e o desafio por outro porque o sítio onde estagiei foi o sítio onde fiquei a trabalhar. E no último ano de estágio já estive como educadora, era estagiária, mas ao mesmo tempo acabei por agarrar num grupo com supervisão de uma educadora durante um ano. E então era um bocadinho remunerada, na altura davam-me um dinheiro por fora que não era faturada, mas acabei por conseguir pagar o curso. Pagavam-me o valor das mensalidades da faculdade porque era uma escola particular, não consegui entrar no público. Foi o Instituto Superior de Ciências Educativas, ali em Odivelas. E pronto acabei por ficar nesse sítio que me deu alguma experiência e que tinha mesmo de conseguir levar as coisas sozinha.

### **E sentiu alguma dificuldade?**

EC: Ah é normal, não é? (risos). O controlo no grupo, o organizar as transições. A experiência só se ganhando com o tempo. É o estar com eles. Eu estive sempre em Jardim de Infância nunca estive em Creche.

#### **B4. E como foi o seu percurso profissional?**

Estive numa instituição particular, onde estive a estagiar, em Caneças, e fiquei lá durante uns anos. E estava já no quadro.. mas resolvi arriscar para o público, para a função pública para os apoios educativos. Uma coisa diferente! A minha vida é muito diferente de umas coisas para as outras. Acabei por ter a experiência, porque na altura colocavam educadoras de infância nos apoios educativos e fui para os apoios educativos para 1.º Ciclo. Foi muito giro, foi uma experiência completamente diferente em escola de 1.º Ciclo. Dava apoios a crianças que tinham dificuldades a nível de linguagem, a nível de aprendizagem, e acabei por recorrer a muitas estratégias que coisas que fazia com os pequeninos e que os mais velhos até adoravam porque eram coisas diferentes do ensino formal. Portanto acabava por ser um complemento, foi uma experiência de conhecer pessoas do 1.º Ciclo.

#### **E já foi neste agrupamento?**

EC: Não, continuei na zona de Odivelas, Casal Novo. Era a zona onde eu trabalhava na altura, porque eu estudei em Odivelas e fiquei a trabalhar naquela zona. Depois ainda estive na Educação Especial, daí a minha paixão por ficar sempre com crianças com inclusão na sala. Acho muito importante, já no estágio tive sempre crianças com educação especial, e nos apoios educativos também foi muito virado para a educação diferente. Acabei então por ficar na educação especial nos apoios educativos e comecei a fazer muita formação ao nível dos apoios educativos, da educação especial e fui me metendo nas equipas de educação especial, transdisciplinar com colegas diferentes, com pessoas que tinham muitos conhecimentos ao nível da educação especial. Estas experiências deram-me estaleca quando voltei novamente para o direto com crianças. Depois andei aos saltinhos, porque comecei no público e nunca entrava em setembro, até conseguir ficar vinculada.... Primeiro eram contratos, entrava em novembro, dezembro ou mesmo final de dezembro e ficava sempre no subsídio até entrar novamente. Depois saltei para a Casa Pia de Lisboa ainda estive lá uns anos com surdos cegos. Coisas diferentes também, desde pequeninos até jovens.

#### **E aprendeu a linguagem gestual?**

EC: Sim, mas com surdos cegos é na mão, porque eles não viam eram invisuais. Era uma língua gestual diferente. Aprendi coisas básicas porque não é a mesma coisa. Havia algumas crianças que tinham ainda alguns resíduos visuais e só com aqueles que eram mesmo cegos é que nós tínhamos de usar a linguagem na mão. Tínhamos símbolos para os nomes, eram coisas completamente diferentes. E era em semi-internato trabalhava às vezes ao sábado. Tive uma experiência de vida muito diferente. E depois gostei muito também de estar dois meses a fazer uma substituição na liga dos deficientes motores. Adorei. Com uma sala de crianças muito pesada, e que me deu muita proximidade às famílias e com vários técnicos (terapeutas de fala, psicólogos). Acabei por estar aberta à necessidade de ter de trabalhar em equipa, conhecer outras pessoas e de os outros poderem-nos ensinar. A minha formação base não tinha nada de educação especial, nada. Tanto que eu quando fiz o CESE, o meu trabalho final de curso foi sobre a inclusão de uma criança com multideficiência no sistema regular de ensino. Andei um bocadinho à volta disto, porque era uma coisa que eu observava muito e que não havia muitas respostas. Acho que foi sempre isso que me despertou um bocadinho, a área da educação especial.

#### **B5. E nesta organização socioeducativa?**

EC: Aqui, já foi há doze anos. Houve concurso para escolas TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) e concorri. Houve três vagas e consegui através da entrevista. Tinha também a ver com as competências a nível social o que cada pessoa tinha feito. E eu como acabei por estar em contextos completamente diferentes acabei por conseguir ser seleccionada e estou aqui efetiva.

#### **C1. Como define brincar?**

#### **C2. Qual o papel do brincar para a(s) criança(s)?**

EC: O brincar para mim é uma necessidade da criança, é uma ação espontânea. É intrínseca e é essencial e faz parte da criança. Acaba por ser uma necessidade e uma

ação sem intencionalidade, que sai deles e que têm necessidade de explorar, de mexer e descobrir.

### **C3. Qual a relação entre os seus princípios pedagógicos e o brincar?**

EC: Está um bocado relacionado porque se nós usamos uma metodologia ativa, participativa, em que as crianças estão envolvidas nas coisas, se eles têm essa necessidade básica nunca se pode fazer educação sem ter em conta essa necessidade. Senão seria só transmissivo, acabava por ser uma pedagogia que não é natural para eles, não era uma coisa que os envolvia. Se para eles é essencial o brincar, que faz parte da personalidade e da forma de ser da criança, eles têm mesmo de brincar. E através da brincadeira que se atinge depois o resto. Tudo o que é brincado é mais apropriado, acaba por haver mais competências. Não é o ensinar e o aprender que depois desaparece passado um bocado e já não se lembram. Se eles sentirem e brincarem acabam por adquirir as competências à mesma, mas de uma forma que tem haver com eles próprios, com a natureza da criança.

### **D1. Observa as brincadeiras e as interações das crianças? Porquê?**

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

EC: Sim. Eu lá fora tenho as duas questões, lá está tendo haver com a intencionalidade. Eu às vezes sinto que há crianças que não sabem brincar, mas tem haver com as interações do outro. Como são mais difíceis de interagir com o outro necessitam às vezes de um empurrão do adulto, do apoio ao começar uma brincadeira e depois dar-lhes espaço para eles continuarem. Acaba por não ser tão natural assim, eu às vezes até proponho brincadeiras para fazer com eles, que eles adoram e envolvem-se muito. Acabo por estimular a parte criativa deles, e ao mesmo tempo dar-lhes a perceber que brincar pode ser imensa coisa, dando-lhes bons exemplos. Porque às vezes as brincadeiras deles são as lutas. Lutas, lutas só por si! Sem pensarem em mais nada e acaba por estar um bocadinho relacionado com os desenhos animados, com aquilo que vivenciam em casa. Acabam por não perceber que pode ser tanta coisa e que há tanta coisa que eles podem fazer ali fora espontaneamente e que não implica magoar ninguém. Que lá está, passa pelo respeito pelo outro. Eu tento que seja espontâneo e observá-los, e se as coisas correrem bem, sem problemas, deixo-os e sem

interferências minhas. E mesmo quando há conflitos é importante também estar de retaguarda e só avançar se for necessário. Eu acabo por não intervir, digo-lhes: “Olha vai falar com o teu amigo” “O que é que aconteceu? Mas explica-lhe, mas diz-lhe para ele explicar também”, pronto porque eles têm muito este hábito de vir ter com o adulto para o adulto resolver o problema. E é o exemplo que têm em casa, “o meu pai disse, o meu pai faz e fico à espera de que o pai calce o sapato” é tudo... Eu acho que tem haver um bocadinho com a sociedade que hoje em dia, que tem tudo de ser mais fácil, mais rápido e dá mais trabalho explicar à criança e a criança ter de pensar em como resolver do que a mãe fazer por eles. Neste caso acaba por ser um bocadinho assim.

### **E será que essa dependência acontece mais no início do ano?**

EC: Eu acho que está muito presente nas famílias, cada vez mais. Mas também é o nosso papel enquanto educadoras de ir reforçando a questão da autonomia. E acho muito importante as reuniões de pais presenciais. Tivemos uma primeira reunião para conhecer os pais e neste momento sinto que já criei relação com os pais. E neste momento sinto necessidade de explicar como é que organizamos a nível da sala e ao mesmo tempo referir estas questões, desde trabalhos que eles levam e os pais fazem por eles, seja da autonomia que os pais também fazem por eles... Isto é importante falar e eu explicar em grande grupo, que não estão a ajudar para o desenvolvimento da criança fazerem tudo por eles e não os deixarem fazer as coisas. Ouvi-los, acho que é mesmo fundamental.

### **D3. Essa observação que realiza tem implicações na sua prática?**

EC: Sim, normalmente sim. Se eu observo por exemplo que há muita agressividade lá fora automaticamente eu chamo-os e vou conversar com eles a seguir. Eu não gosto de deixar passar as coisas. A partir do momento em que alguma coisa não corre bem e que eu observo que tem de ser trabalhada é levar para a sala. A parte espontânea da rua tento trabalhar na sala. Se a autoestima está muito em baixo, ou se não há grandes relações entre eles, tento fomentar atividades que permitam dentro da sala que permitam criar relações e ao mesmo tempo ir desenvolvendo aquilo que eu senti que não está a correr tão bem. A observação reflete-se sempre depois na ação.

### **E1. Como caracteriza as relações de amizade entre as crianças do grupo?**

EC: Eu acho que eles são um grupo muito, muito unido. Eu acho que se sente que estão como grupo, que se respeitam, principalmente isso. Ainda hoje estava a ver o vídeo e as dificuldades que alguns têm na linguagem e não há faltas de respeito, não há risadas, não. Eles respeitam-se e eles percebem o tempo do outro e as diferenças. E já ficam felizes com as conquistas que os pequeninos ou com os que têm dificuldades conseguem fazer. Valorizam, porque é o exemplo que eu lhes dou também. E reforçam muito as conquistas e se há um que consegue uma coisa e outro que consegue outra, percebem que são diferentes e é a individualidade de cada um e não têm todos de conseguir a mesma coisa.

### **E2. Considera que o recreio seja um local privilegiado para as interações entre as crianças?**

EC: Sim, estão livres. A área da casinha também considero, é uma das áreas que eu sinto que estão eles próprios e que nós acabamos por não intervir tanto e estamos de retaguarda e dá para eles estarem como eles são. E estão ali e estão bem e é como se estivessem no recreio na mesma, porque não há tanta intervenção do adulto. As restantes áreas acabamos por estar a meter-nos e vamos interferindo. Apesar de na casinha eu às vezes gostar de explorar com eles e ajudar nas brincadeiras. Mas a nível de recreio eu acho que é o sítio onde eles estão mais à vontade e onde criam e escolhem as relações. Quem eles gostam mais, os pares com quem se identificam mais.

### **E3. O que considera diferenciar este espaço dos restantes nos quais as crianças convivem?**

EC: Diferenciar não. Eu não diferencio, eu acho que é um complemento que faz parte do jardim de infância. As crianças têm de ter vários espaços para crescer e não é só a sala. É importante que eles tenham a noção dos vários espaços que nos possibilitam aqui dentro de crescer e fazer coisas diferentes. Temos o recreio, o corredor, a sala 1, a sala 3, o auditório, temos vários espaços que nos possibilitam fazer coisas diferentes.

Tanto como eles brincam na sala como brincam na rua, no recreio. Temos espaços que existem atividades dirigidas e outras menos dirigidas, outras que eles podem escolher e outras que sou mais eu que escolho. Eles crescerem dentro desta diversidade, porque ajuda quando vão para o 1.º Ciclo porque a transição é difícil, eles têm de estar preparados para tudo. Não pode ser tudo escolha das crianças, não pode ser tudo escolha do adulto tem de haver um equilíbrio entre as coisas. A vida é feita assim, não é? Não é como nós queremos sempre... as frustrações, as coisas que não gostamos e temos ali crianças que lhes custa muito esta parte e é importante que há espaços para tudo.

**Terminámos a entrevista. Obrigada pela disponibilidade.**

ANEXO M.

Transcrição das entrevistas focalizadas às  
crianças do grupo

| | ' ' | | ' ' |

## Transcrição da entrevista focalizada de grupo (GF1)

(Participantes: Gabriel, Xavier, Laura e Pedro C.)

Investigadora: Ora bem então lembra-se que eu estava a fazer uma investigação e queria saber como é que as crianças fazem as amizades. E preciso de começar por vos perguntar: O que é a amizade? O que é que vocês acham que é a amizade?

Gabriel: Hmm.. a amizade tem haver com ser amigos.

Xavier: Ele está envergonhado. É por isso que não fala.

Investigadora: Secalhar o Gabriel quer pensar mais um bocadinho. Qualquer um pode dizer o que acha sobre o que é a amizade.

Xavier: A amizade é brincar, brincar com os amigos.

Laura: Para mim é amor. É gostar muito de alguém.

Investigadora: Queres dizer alguma coisa Pedro? O que é a amizade?

Pedro C: Pai.

Investigadora: Lembras-te do teu pai quando pensas em amizade?

(Pedro C acena com a cabeça)

Investigadora: Eu tenho outra pergunta para vos fazer que tenho muita curiosidade para saber. Como é que vocês escolhem os vossos amigos? Gabriel porque é que és amigo do Xavier? Porque é que vocês os dois são amigos?

Gabriel: Eu nem me lembro...

Xavier: É para falar como a gente se conheceu?

Investigadora: Sim como é que vocês os dois se tornaram amigos?

Xavier: Só me lembro do Francisco L. e ele era meu amigo e também era amigo do Gabriel. E depois ficámos todos amigos.

Investigadora: Ah então vocês tinham um amigo que era amigo dos dois? E depois ele foi-se embora e vocês começaram a gostar de brincar um com o outro?

Gabriel: Sim foi isso.

Xavier: Posso falar de como conheci o Francisco L?

Investigadora: Sim, conta.

Xavier: A gente se conheceu no recreio e eu perguntei ao Francisco L qual era o nome dele e ele falou me que era Francisco L. e eu depois perguntei-lhe se ele queria ser meu amigo e ele disse-me que sim. E depois ficámos os melhores amigos. E ele depois foi-se embora. E eu comecei a brincar muito com o Gabriel.

Investigadora: E tu Pedro gostas de brincar com quem no recreio?

Pedro: Zé.

Investigadora: E gostas de brincar com ele?

(Pedro C. acena)

Gabriel: E o Zé gosta de brincar com o Pedro.

Investigadora: E vocês brincam ao que?

Pedro C.: Bola.

Investigadora: E tu Laurinha como escolhes os teus amigos e amigas? Quem são os teus amigos?

Laura: A Matilde.

Gabriel: Eu sabia...

Laura: Eu gosto de brincar à apanhada e às escondidas com a Matilde e somos amigas.

Investigadora: Okay então vocês escolhem os vossos amigos pelas brincadeiras? É? Ah okay. E o Gabriel e o Xavier, dois grandes amigos e não sabem dizer porque são amigos? Tornaram-se amigos porquê?

Gabriel: É porque gosto de brincar com ele.

Xavier: Claro que gostas né? Somos amigos.

Investigadora: Pois e eu estou vos sempre a ver juntos no recreio. Lá fora brincam ao que?

Gabriel: Brincamos às corridas

Xavier: E brincamos sempre nós os dois, sempre, sempre.

Laura: Não, a gente às vezes brinca também.

Xavier: E com a Matilde e com a Íris que não está cá.

Gabriel: E nós dois gostamos muito de lego, de brincar à escondidas.

Xavier: Nas escondidas eu sempre corro e o Gabriel sempre se esconde. O Gabriel nunca me apanha então para conseguirmos brincar fica assim.

Investigadora: E o Pedro C brincas sempre com os mesmos meninos? Sempre com o Zé?

Pedro C: Outros. O Ivan, o Salvador.

Xavier: Com a Laura?

Laura: Comigo brinca só um bocadinho lá fora.

Xavier: Ele também brinca comigo às vezes. Uma vez eu estava lá, mas acho que foi só uma vez.

Investigadora: Olha Pedro, mas tu brincas mais com meninos do que com meninas, não é? Gostas mais de brincar com meninos é?

(Pedro acena)

Xavier: Sim porque ele é menino.

Investigadora: E vocês gostam mais de brincar com meninos ou com meninas? Ou é igual?

Xavier: Com meninos.

Gabriel: Para mim é igual.

Laura: Meninas.

Investigadora: A sério Laura? Eu vejo-te a brincar com meninos também? Olha não sabia...

Xavier: Eu acho que é porque ela é menina e nós somos meninos.

Investigadora: Mas as brincadeiras não são as mesmas?

Gabriel: Sim, às vezes eu brinco com a Laura e fazemos as mesmas brincadeiras.

Investigadora: Okay, última pergunta que vos gostava de fazer: vocês quando estão lá fora brincam sempre com os meninos da sala 2 ou com meninos de outras salas?

Xavier: Sempre da sala 2.

Laura: Eu brinco com uma menina de outra sala, que eu a conheço.

Gabriel: Eu só brinco com o Xavier e com outros meninos da sala 2 porque são quem conheço.

Xavier: Eu tinha uma amiga de há muito tempo da sala 1 mas agora já não brinco com ela. Agora só brinco com o Gabriel.

### **Transcrição da entrevista focalizada de grupo (GF2)**

(Participantes: Afonso, Matilde, Francisco e Inês)

Investigadora: Então vamos começar com a primeira pergunta: O que é para vocês a amizade?

Inês: Para mim é...

Matilde: Brincar com os amigos.

Inês: Sim é isso...

Francisco: Sim é brincar com os amigos a coisas que gostamos.

Afonso: Para mim é arranjar brincadeiras para brincar com os amigos.

Investigadora: Então para vocês a amizade é brincar com os vossos amigos, é isso? Estou a ver. E como é que vocês escolhem um amigo? A Inês brinca com quem?

Inês: A Matilde, a Maria João e a Laura.

Investigadora: E gostas mais de brincar com meninas? Ou tens amigos?

Inês: Sim tenho o Gabriel e o Francisco.

Investigadora: E gostas mais de brincar com meninas ou com meninos? Ou é igual?

Inês: Meninas.

Investigadora: E como é que ficaste amiga das tuas amigas e amigos?

Inês: O José mostrou-me a Laura e eu disse à Laura se ela queria ser minha amiga e ela aceitou. A Maria João, não me lembro. Nós somos amigas porque gostamos de fazer coisas que nós concordamos.

Investigadora: Hmm muito bem e tu Matilde?

Matilde: A Inês, a Laura, a Íris, o Afonso, o Francisco e o Gabriel são os meus amigos.

Investigadora: E como é que escolheste os teus amigos?

Matilde: Então eu encontrei o Afonso a espiar a Íris e depois eu quis ser da equipa do Afonso para espiar.

Investigadora: Mas porque é que vocês estavam a espiar a Íris?

Matilde: Para saber o que é que ela estava a fazer.

Afonso: Porque ela às vezes fazia coisas mal. E depois nós queríamos ver se ela fazia ou não.

Investigadora: Então vocês juntaram-se numa equipa foi?

Matilde: A Inês encontrei a passar por mim e disse-lhe olá e ficámos amigas.

Investigadora: E tens algum melhor amigo ou amiga?

Matilde: Sim. A Íris. A gente já se conhecia mesmo há muito tempo com a Ana Maria. A gente já se tinha encontrado no recreio com a Ana Maria e depois como a gente se encontrou decidimos ficar amigas.

Afonso: Posso dizer os meus? A mim é a Matilde, o Francisco, o Gabriel, o Xavier, o Rodrigo R., o Rodrigo S. e o José.

Investigadora: Muitos amigos estou a ver.. E uma amiga?

Afonso: Sim, é a mesma coisa para mim brincar com raparigas ou com rapazes. Mas não brinco sempre com todos os meus amigos porque tenho muitos amigos.

Investigadora: E gostas de brincar ao que?

Afonso: Normalmente o que eu brinco mais com os meus amigos é ao Super Mario ou aos Ninjas.

Matilde: Eu já vi os legocity a transformarem-se em ninjas.

Investigadora: Okay e tens algum melhor amigo Afonso?

Afonso: O meu melhor amigo de todos é o Rodrigo R.

Investigadora: E porque o Rodrigo R. e não outro menino?

Afonso: No ano passado nós não eramos amigos e um dia encontrámo-nos no parque sem combinarmos. E depois brincámos a algumas coisas e vi que ele gostava de tudo o que eu gostava. E assim podíamos brincar a tudo. E eu comecei a ser amigo dele quando tinha quatro agora já tenho seis.

Investigadora: Então é um grande amigo.

Afonso: E eu tenho muita sorte porque ainda nunca nos chateámos. Desde aquele dia que somos muito amigos.

Investigadora: E se chateassem faziam o que?

Afonso: Fazia alguma piada. As piadas resolvem tudo. Quando a minha irmã está magoada eu faço uma piada e passa logo a dor.

Investigadora: Pois é, é uma forma. E sabias que eu achava que o teu melhor amigo era o Zé.... Estava muito enganada.

Afonso: Agora já não é tanto. O Zé é muito meu amigo, mas muito mais amigo do Rodrigo R.

Investigadora: E tu Francisco? Quem são os teus amigos?

Francisco: Matilde, Afonso, Zé, o Rodrigo R, a Maria Clara e o Rodrigo S.

Investigadora: E gostas mais de brincar com meninos? Ou é te igual?

Francisco: Gosto de brincar com os dois.

Investigadora: E brincas ao que?

Francisco: Aos ninjas, ao Super Mario, aos gorilas.

Afonso: Ele às vezes anda lá fora à gorila e apanha-nos. Vai assim e brincamos à apanhada dos gorilas. O Francisco é um gorila e brincamos com o Zé e com o Rodrigo S.

Francisco: E quem eu apanhar é da minha equipa e é um gorila.

Afonso: E depois se forem todas as pessoas apanhadas eu ganho, porque já não há ninguém na minha equipa.

Investigadora: E Francisco tens algum melhor amigo ou amiga?

Francisco: O Afonso, o José, os Rodrigos e a Matilde.

Afonso: Eu esqueci-me de dizer que era amigo também da Maria Clara.

Investigadora: E qual a diferença entre os melhores amigos e os amigos?

Francisco: Os melhores amigos eu brinco mais vezes do que os que são só amigos.

Investigadora: Vocês só brincam com os meninos da sala 2 ou brincam com meninos de outras salas?

Inês: Eu brinco com meninos das outras salas também.

Afonso: Eu só brinco com meninos da sala 2. Não gosto dos das outras. Os das outras às vezes jogo futebol e eles são batoteiros levam a bola na mão até à outra baliza. Não brinco com eles.

Matilde: Eu também não gosto muito.

Francisco: Eu conheço dois meninos de outras salas: o Bento e o Gui.

Investigadora: E vocês brincam com os mesmos meninos na sala e no recreio? Ou brincam com meninos diferentes?

Inês: Os mesmos.

Afonso: Eu gosto de brincar dentro da sala com o Rodrigo S. E lá fora brinco com o Rodrigo R., com o Francisco e com o Zé.

Investigadora: E qual a diferença entre estar cá dentro e cá fora?

Afonso: Cá dentro não dá para correr e não podemos jogar à apanhada. Lá fora escolho os meninos mais rápidos para a rua.

### **Transcrição da entrevista focalizada de grupo (GF3)**

(Participantes: José, Ivan, Rodrigo R. e Maria João)

Investigadora: Então vamos lá começar. Começo por vos fazer uma pergunta: O que é a amizade?

José: A amizade é uma pessoa que nós gostamos muito e que gosta muito de fazer coisas e essas coisas é o que nos deixa a nós felizes.

Ivan: A amizade é quando eu brinco com amigos que gosto.

Investigadora: E para ti Maria João?

Maria João: Para mim é quando um menino ou menina me dizem gosto muito de ti e me dão um abraço e depois brincamos.

Investigadora: E Rodrigo o que é ser amigo?

Rodrigo R.: A amizade é dar abraços.

José: Isso é o que a Maria João disse.

Investigadora: E como é que vocês escolhem os vossos amigos?

José: O Afonso, a Maria João, a Inês, a Matilde, a Laura. E o meu melhor amigo é o Afonso.

Investigadora: E porque é que o Afonso é o teu melhor amigo?

José: Ele é rápido como eu, também fala muito como eu e eu decidi ser o melhor amigo dele.

Maria João: Posso dizer quem são os meus?

Investigadora: Claro, força.

Maria João: A mim é a Inês, a Maria do Carmo e já está. E nós brincamos à Elsa e à Ana. E às vezes brinco com a Leonor de outra sala.

Investigadora: E são tuas amigas porquê?

Maria João: Porque a Leonor gosta de brincar à Elsa e à Ana, a Maria do Carmo também. A Inês não gosta muito, mas brinco a outras coisas com ela que eu também gosto.

Investigadora: E o Ivan? Quem são os teus amigos?

Ivan: É o Pedro C.

José: E mais quem?

Ivan: E o Joaquim e o Rodrigo R.

Investigadora: E tens algum melhor amigo?

Ivan: Sim, o Pedro C.

Investigadora: E o Rodrigo R? Quem são os teus amigos?

Rodrigo R.: O Afonso, o Kiko e mais o Rodrigo S. e o José.

José: É mentira. Ele nunca brinca comigo. E às vezes o Afonso não brinca comigo. Só ontem é que comecei a brincar com o Rodrigo R.

Rodrigo R: O meu melhor amigo é o Afonso. É meu melhor amigo porque ele faz brincadeiras giras.

José: Eu já sabia.

Investigadora: E olha tu só brincas com meninos? Não gostas de brincar com meninas?

Rodrigo R.: Não.

José: Ele antes brincava com a Matilde. Agora já não.

Investigadora: E vocês brincam com os mesmos meninos na sala e no recreio?

Maria João: Sim, a mim é igual com a Maria do Carmo e com a Inês.

José: Não. No recreio brinco com o Afonso, mas na sala não brinco tantas vezes.

Maria João: Quer dizer.. ele às vezes muda, mas eu nunca mudo. Mas eu às vezes brinco só com a Maria do Carmo outras vezes brinco com a Inês e com a Maria do Carmo. No recreio também.

Investigadora: E vocês brincam sempre com os meninos da sala 2 ou com os das outras salas?

Maria João: Eu às vezes brinco com a Leonor.

Rodrigo R.: Eu é só mesmo com a sala 2. Porque conheço melhor e eu antes trocava cromos e cartas com meninos de outras salas. Agora já não troco.

José: E eu deixa-me ver... eu acho que brinco sempre com a sala 2. Mas acho que já brinquei com o José e com outros de outras salas.

#### **Transcrição da entrevista focalizada de grupo (GF4)**

(Participantes: Maria do Carmo, Rodrigo S., Joaquim, Enzo, Íris)

Investigadora: Vou vos começar a fazer algumas perguntas, pode ser? Primeira pergunta: o que é que é para vocês a amizade?

Íris: Ser amigo. Amigo é partilhar os brinquedos.

Rodrigo S.: Um amigo é dar muitos chocolates. Não, não pastilhas!

Investigadora: Ah os teus amigos dão te pastilhas?

Rodrigo S: Nenhuma, nenhum dá.

Investigadora: Ah então será que não tens amigos? Ou ser amigo é outra coisa?

Íris: Eu partilho tudo com as minhas amigas. Partilhar coisas.

Investigadora: E tu Maria do Carmo? O que é ser amigo? Os amigos são bons?

Maria do Carmo: São bons, é bom ter amigos.

Joaquim: Um amigo é um menino que gosta de nós.

Investigadora: Íris quem são os teus amigos?

Íris: A Matilde e a Laura. Mas a Matilde é mais amiga que a Laura.

Investigadora: E porquê? É a tua melhor amiga?

Íris: Quando eu era bebé eu conheci ela. E depois estávamos sempre juntas e ficámos amigas.

Rodrigo S: Agora sou eu. Os meus amigos são o Afonso, o José, o Rodrigo R, o Francisco e mais ninguém.

Investigadora: E gostas mais de brincar com meninos?

Rodrigo S.: O meu melhor amigo é o Afonso. E não gosto de brincar com meninas, só com a Maria Clara, não, não. Afinal só de meninos.

Investigadora: E como é que ficaste amigo desses meninos todos?

Rodrigo S.: Eu estava a brincar muito com eles e depois ficámos muito amigos.

Investigadora: Ah então passaste muito tempo a brincar com eles e depois ficaram muito amigos? Boa. E tu Joaquim? Quem são os teus amigos?

Joaquim: O Gabriel, o Ivan, o Xavier, o Rodrigo R.

Investigadora: E como é que te tornaste amigo desses meninos?

Joaquim: Porque eles deixam-me brincar.

Investigadora: E o Enzo? Quais são os teus amigos?

Rodrigo S.: Eu não sei quem são. Ele não tem.

Investigadora: Será que é o Pedro C.?

Rodrigo S: E o Pedro R.? Gostas?

(Enzo abana a cabeça, negando)

Rodrigo S: Eu também não gosto de brincar com ele.

Íris: Mas o Pedro tem um problema ele não se controla bem. Ele é pequenino e tem cinco anos.

Investigadora: E a Maria do Carmo?

Íris: A gente já sabe quem é..

Rodrigo S.: Ela só brinca com a Maria João.

Investigadora: E como é que te tornaste amiga da Maria João?

Maria do Carmo: Não me lembro.

Investigadora: Não te lembras? Então porque é que te tornaste amiga da Maria João?

Rodrigo S: Era porque era bonita?

Maria do Carmo: Gosto de brincar aos pais e às mães com ela. Ela é sempre a mãe e eu a filha.

Rodrigo S.: Eu também brinco com elas, às vezes. Sou pai.

Investigadora: E qual é que é a diferença entre um melhor amigo e um amigo?

Rodrigo S.: É assim, eu gosto do Francisco e do Rodrigo, mas gosto ainda mais do Afonso. Por isso ele é meu melhor amigo.

Investigadora: E vocês brincam sempre com meninos da sala 2 ou brincam com meninos de outras salas?

Rodrigo S.: Às vezes brinco com outros amigos de outras salas. Eu conheço alguns.

Íris: E eu também, mas hoje ela não está cá.

Joaquim: Eu brinco muitas vezes com Pedro da sala 3.

Rodrigo S.: Eu já te vi muitas vezes com ele nos triciclos.

Investigadora: E tu Maria do Carmo tens alguma amiga ou amigo de outra sala?

Maria do Carmo: Não, não tenho.

Rodrigo S.: Ela só brinca com a Maria João.

ANEXO N.

Árvores Categoriais para a análise de conteúdo

**Tabela 7**

*Árvore Categorial sobre as Concepções e Perspetivas da Educadora Cooperante sobre o brincar e sobre o Recreio*

<b>“A primeira regra é... ser amigos” (Matilde, 5 anos). Desafios da Inclusão entre Pares e a construção de relações sociais no espaço do recreio</b>				
Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo <sup>4</sup>	Frequência
<b>Concepções e perspetivas da Educadora Cooperante sobre o Brincar e sobre o Recreio</b>	Conceito de Brincar	Definição	“O brincar para mim é uma necessidade da criança, é uma ação espontânea. É intrínseca e é essencial e faz parte da criança”	1
	Papel do Brincar na vida da criança	Necessidade da criança	“Acaba por ser uma necessidade (...) que sai deles e que têm necessidade de explorar, de mexer e descobrir.”	2
		Ação intrínseca da criança	” ação sem intencionalidade” “ação espontânea”	2
	Relação entre os Princípios Pedagógicos e o Brincar	Necessidade inerente	“se eles têm essa necessidade básica nunca se pode fazer educação sem ter em conta essa necessidade.” “Se para eles é essencial o brincar, que faz parte da personalidade e da forma de ser da criança, eles têm mesmo de brincar”	2
		Aprender através do Brincar	“Tudo o que é brincado é mais apropriado, acaba por haver mais competências.”	3

<sup>4</sup> Unidades de registo retiradas da entrevista realizada à Educadora Cooperante (cf. Anexo L)

			“Se eles sentirem e brincarem acabam por adquirir as competências à mesma, mas de uma forma que tem haver com eles próprios, com a natureza da criança”	
		Metodologia ativa	“se nós usamos uma metodologia ativa, participativa, em que as crianças estão envolvidas nas coisas” “senão seria só transmissivo, acabava por ser uma pedagogia que não é natural para eles, não era uma coisa que os envolvia”	2
	Perspetivas sobre o espaço do Recreio	Um espaço do JI	“As crianças têm de ter vários espaços para crescer e não é só a sala. É importante que eles tenham a noção dos vários espaços que nos possibilitam aqui dentro de crescer e fazer coisas diferentes”	3
		Local privilegiado para as interações sociais	“Mas a nível de recreio eu acho que é o sítio onde eles estão mais à vontade e onde criam e escolhem as relações. Quem eles gostam mais, os pares com quem se identificam mais.”	1
<b>Práticas da Educadora-Cooperante</b>	Promoção da autonomia nos momentos de Brincar	Na resolução de conflitos	“E mesmo quando há conflitos é importante também estar de retaguarda e só avançar se for necessário. Eu acabo por não intervir, digo-lhes: “Olha vai falar com o teu amigo” “O que é que aconteceu? Mas explica-lhe, mas diz-lhe para ele explicar também”,	2

			pronto porque eles têm muito este hábito de vir ter com o adulto para o adulto resolver o problema”	4
		Articulação com as famílias	<p>“Eu acho que tem haver um bocadinho com a sociedade que hoje em dia, que tem tudo de ser mais fácil, mais rápido e dá mais trabalho explicar à criança e a criança ter de pensar em como resolver do que a mãe fazer por eles”</p> <p>“Eu acho que está muito presente nas famílias, cada vez mais. Mas também é o nosso papel enquanto educadoras de ir reforçando a questão da autonomia”</p>	
	Nos momentos de Brincar	Observação	“Eu tento que seja espontâneo e observá-los, e se as coisas correrem bem, sem problemas, deixo-os e sem interferências minhas”	2
		Intervenção pedagógica	“Acaba por não ser tão natural assim, eu às vezes até proponho brincadeiras para fazer com eles, que eles adoram e envolvem-se muito. Acabo por estimular a parte criativa deles, e ao mesmo tempo dar-lhes a perceber que brincar pode ser imensa coisa, dando-lhes bons exemplos”	3

		Reflexão e reajuste na ação	<p>“A partir do momento em que alguma coisa não corre bem e que eu observo que tem de ser trabalhada é levar para a sala”</p> <p>“Tento fomentar atividades que permitam dentro da sala que permitam criar relações e ao mesmo tempo ir desenvolvendo aquilo que eu senti que não está a correr tão bem. A observação reflete-se sempre depois na ação”</p>	3
Caracterização do grupo	Relações entre pares	Sentimento de pertença	<p>“Eu acho que eles são um grupo muito, muito unido. Eu acho que se sente que estão como grupo”</p>	1
		Reconhecimento das diferenças	<p>“Eles respeitam-se e eles percebem o tempo do outro e as diferenças”</p>	2
		Educadora-cooperante como modelo	<p>“E já ficam felizes com as conquistas que os pequeninos ou com os que têm dificuldades conseguem fazer. Valorizam, porque é o exemplo que eu lhes dou também.”</p>	1

**Tabela 8**

*Árvore Categorial sobre as concepções das crianças sobre a construção de relações sociais*

<b>“A primeira regra é... ser amigos” (Matilde, 5 anos). Desafios da Inclusão entre Pares e a construção de relações sociais no espaço do recreio</b>				
Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo <sup>5</sup>	Frequência
<b>Concepções das crianças sobre a construção de relações sociais</b>	Conceito de amizade	Partilhar	“Ser amigo é partilhar os brinquedos” “Eu partilho tudo com as minhas amigas.”	2
		Brincar com os pares	“Para mim é arranjar brincadeiras para brincar com os amigos” (AF) “A amizade é quando brinco com amigos que gosto” (IV)	7
		Afetividade	“Para mim é quando um menino ou menina me dizem: “gosto muito de ti”, abraçam-me e depois brincamos” (MJ) “A amizade é dar abraços.” (RR) “Um amigo é um menino que gosta de nós” (JQ) “Pai” (PC)	6
	Critérios na escolha das amizades	Amigos em comum	“Só me lembro do Francisco L. e ele era meu amigo e também era amigo do Gabriel. E depois ficámos todos amigos.” (X) “Ele depois foi-se embora. E eu comecei a brincar muito com o Gabriel.” (X)	2

<sup>5</sup> Unidades de registo retiradas das entrevistas focalizadas às crianças do grupo (cf. Anexo L)

		Tipo de brincadeiras	<p>“Nas escondidas eu sempre corro e o Gabriel sempre se esconde. O Gabriel nunca me apanha então para conseguirmos brincar fica assim.” (X)</p> <p>“Nós somos amigas porque gostamos de fazer coisas que nós concordamos.” (IN)</p> <p>“Então eu encontrei o Afonso a espiar a Íris e depois eu quis ser da equipa do Afonso para espiar.” (MAT)</p> <p>“A Leonor gosta de brincar à Elsa e à Ana, a Maria do Carmo também. A Inês não gosta muito, mas brinco a outras coisas com ela que eu também gosto.” (MJ)</p> <p>“Eu estava a brincar muito com eles e depois ficámos muito amigos.” (RS)</p>	10
		Ser aceite pelos pares	“Porque eles deixam-me brincar.” (JQ)	1
		Proximidade entre famílias	“Quando eu era bebé eu conheci ela. E depois estávamos sempre juntas e ficámos amigas.” (IR)	1
	Seleção do/a melhor amigo/a	Características comuns	“Ele é rápido como eu, também fala muito como eu e eu decidi ser o melhor amigo dele.” (JS)	1
		Brincadeiras	“E depois brincámos a algumas coisas e vi que ele gostava de tudo o que eu gostava. E assim podíamos brincar a tudo.” (AF)	5

			<p>“Os melhores amigos eu brinco mais vezes do que os que são só amigos.” (FR)</p> <p>“É meu melhor amigo porque ele faz brincadeiras giras.” (RR)</p> <p>“Nas escondidas eu sempre corro e o Gabriel sempre se esconde. O Gabriel nunca me apanha então para conseguirmos brincar fica assim.”</p>	
		Tempo da amizade	“A gente já se conhecia mesmo há muito tempo com a Ana Maria.” (MAT)	1
	Preferências nas interações	Quando o género influencia	“Eu acho que é porque ela é menina e nós somos meninos” (X)	5
		Não existem preferências	<p>Sim, às vezes eu brinco com a Laura e fazemos as mesmas brincadeiras.” (G)</p> <p>“Sim, é a mesma coisa para mim brincar com raparigas ou com rapazes.” (AF)</p>	9
	Amizades no espaço do recreio	Com base aos atributos físicos	<p>“No recreio brinco com o Afonso, mas na sala não brinco tantas vezes.” (JS)</p> <p>“Cá dentro não dá para correr e não podemos jogar à apanhada. Lá fora escolho os meninos mais rápidos para a rua.” (AF)</p> <p>“Comigo brinca só um bocadinho lá fora.”</p>	4

		Com base nos laços existentes	<p>“Eu às vezes brinco só com a Maria do Carmo outras vezes brinco com a Inês e com a Maria do Carmo. No recreio também.” (MJ)</p> <p>“E brincamos sempre nós os dois, sempre, sempre.” (X)</p>	3
	Relações sociais com crianças de outras salas	Preferência pelas crianças do grupo no qual se inserem	<p>“Eu só brinco com o Xavier e com outros meninos da sala 2 porque são quem conheço.” (G)</p> <p>“Eu só brinco com meninos da sala 2. Não gosto dos das outras. Os das outras às vezes jogo futebol e eles são batoteiros levam a bola na mão até à outra baliza.” (AF)</p> <p>“Eu é só mesmo com a sala 2. Porque conheço melhor e eu antes trocava cromos e cartas com meninos de outras salas. Agora já não troco.” (RR)</p>	5
		Sociabilidade com outras crianças	<p>“Eu brinco com meninos das outras salas também.” (IN)</p> <p>“Eu brinco muitas vezes com o Pedro da sala 3.” (JQ)</p> <p>“Às vezes brinco com outros amigos de outras salas. Eu conheço alguns.” (RS)</p>	8

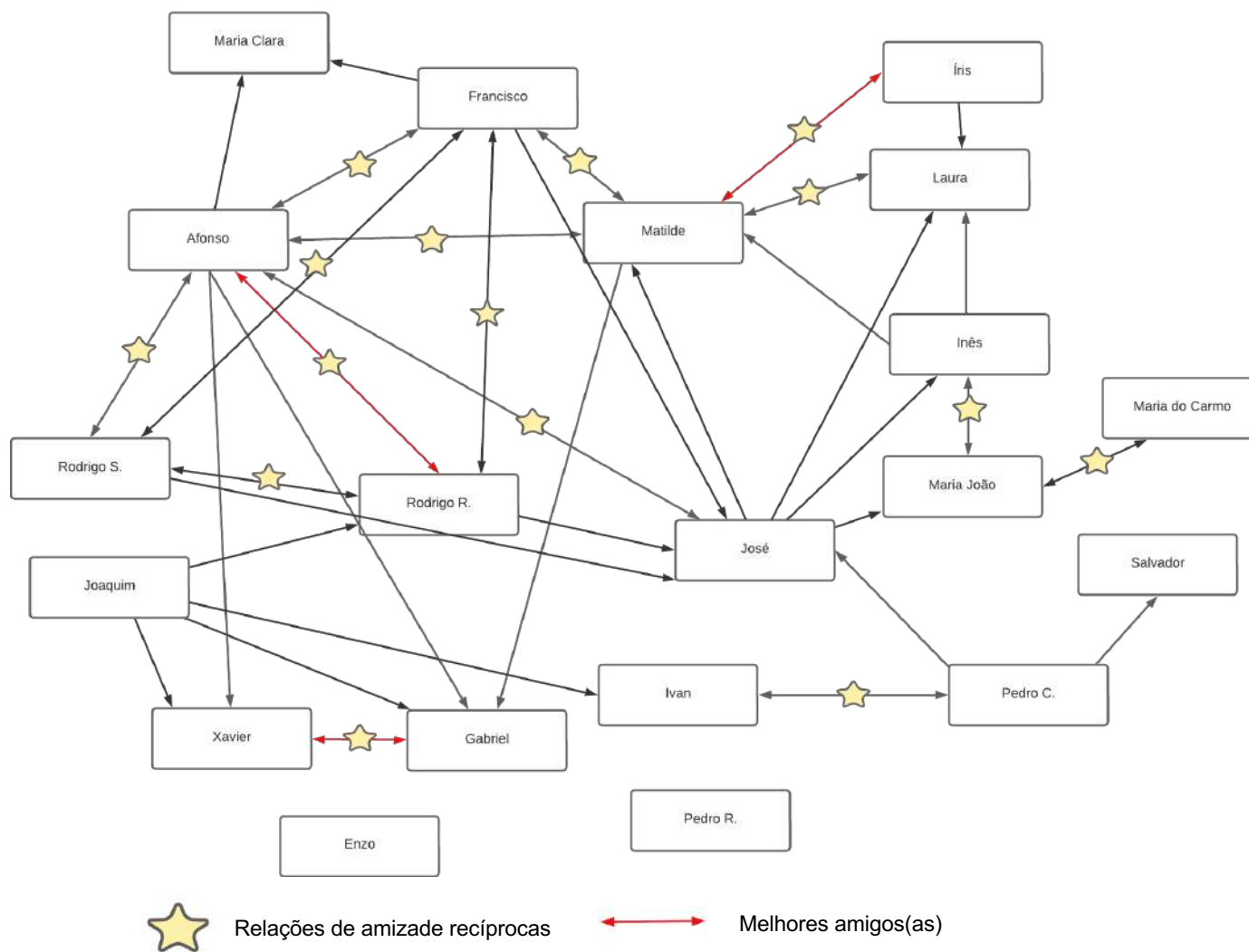
ANEXO O.

Mapa cartográfico das relações de amizade

| ' ' | | ' ' |

**Figura 15**

*Cartografia das relações de amizade*



ANEXO P.  
Portefólio da criança

| ' ' | | ' ' |

## Portefólio do Pedro



Uma pequena história sobre as suas vivências, as suas conquistas e o seu desenvolvimento

# Portefólio: o que é e para que serve?

A Convenção dos Direitos da Criança (CDC), ratificada por Portugal em 1990, defende a criança enquanto cidadão ativo e com direitos. Um desses direitos é o direito à participação, tendo a criança o direito de “expressar livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração” (artigo 12.º da CDC, 2019).

Deste modo, tendo em vista esta imagem de criança, protagonista da sua vida ao qual compete “participar na definição do seu itinerário de aprendizagem e processo de (auto)avaliação, tendo o educador como guia e mediador” (Silva & Craveiro, 2014, p. 36).

Enquanto uma metodologia de avaliação das aprendizagens, o portefólio procura captar os progressos da criança nos vários domínios do desenvolvimento e aprendizagem. Portanto, através do portefólio é possível revisitar experiências e conquistas, tornando-se a base para a análise e avaliação das aprendizagens (Cardona, 2021). O portefólio possibilita também escutar a voz da criança e o que esta tem a dizer sobre as suas aprendizagens, tornando a avaliação um processo construído em conjunto.

Um portefólio não se trata de um arquivo cheio de trabalhos da criança, mas um reflexo intencional e documentado, organizado de forma sistemática de modo a analisar a trajetória e a evolução das competências e aprendizagens da criança.

Possuindo um “carácter narrativo” (Silva, 2012, p.166), a construção de um portefólio envolve uma organização cuidada e deve possuir vários materiais de documentação diferentes, como registos de observação, registos fotográficos, ditados das crianças acerca das suas produções e amostras de trabalhos selecionados.

É de salientar que o conteúdo do portefólio deve ainda ser organizado por categorias seguindo uma ordem cronológica, devendo todos os materiais de documentação possuir datação. “A importância da data não deixa que os trabalhos se *percam no tempo* e sigam a evolução progressiva da criança” (Silva & Craveiro, 2014, p.40).

Compreende-se, portanto, que o portefólio é um dos instrumentos que melhor ilustra o processo de aprendizagem da criança. Num processo participado, a criança

assume a responsabilidade de refletir sobre a sua ação e sobre as suas aprendizagens, desenvolvendo as suas capacidades metacognitivas (Silva & Craveiro, 2014).

Ressalto que na sala 2 as crianças já se apropriaram do conceito de portefólio, visto ser prática da educadora cooperante a avaliação recorrendo a este instrumento.

No decorrer da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) escolhi realizar o portefólio *do e com* o Pedro, tendo pedido o consentimento à sua família e conversado com o menino e com a educadora cooperante.

Assim, ao longo do período da PPS II tive oportunidade de observar de perto e ser testemunha do crescimento e desenvolvimento global do Pedro. Recolhi e registei vários registos de observação que refletissem as suas conquistas e permitissem contextualizar este portefólio. Procurei em conjunto com o Pedro reunir algumas das suas produções, refletindo sobre o seu progresso e as suas conquistas.

Tendo eu chegado em outubro, apenas consigo narrar a história a partir do momento em que nos conhecemos até ao dia 6 de fevereiro de 2023. Nestes meses tive o privilégio de conhecer o Pedro, observar os seus interesses, de o ver superar desafios de dia para dia e de me encantar com a sua forma de ver o mundo.

Deste modo, no portefólio que se segue procurei realizar um retrato fiel da trajetória que o Pedro traçou juntamente com todos os agentes educativos. Procurei seguir a organização dos portefólios utilizada pela educadora cooperante, estando esta fragmentada segundo as áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva, et al., 2016): i) Área da Formação Pessoal e Social; ii) Área da Expressão e Comunicação e iii) Área do Conhecimento do Mundo.

Embora se segmente para uma melhor compreensão do seu processo de aprendizagem, saliento o pressuposto de que o desenvolvimento deve ser observado e compreendido de forma global, holística. Este retrato descritivo e narrativo procura, portanto, englobar as várias dimensões do desenvolvimento, salientando de forma positiva as conquistas que o Pedro foi demonstrando nos seus comportamentos transversais e diários.

## Um autorretrato do Pedro



“Sou o Pedro e vivo com o pai, a mãe e o mano Rui.

Gosto muito de brincar à bola lá fora.

O meu cabelo é preto e tenho olhos castanhos.

Gosto da área dos jogos de chão, das artes plásticas e da casinha.”

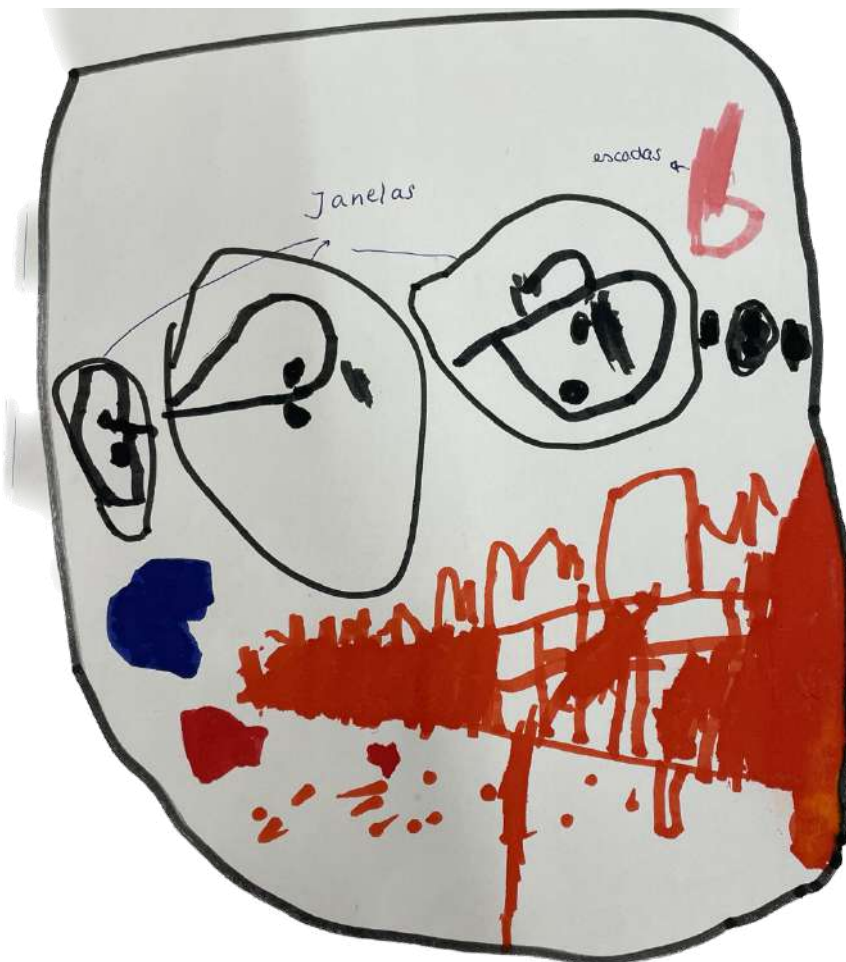
6 de fevereiro de 2023

# A minha casa

“A minha casa tem três janelas grandes. Lá dentro cabe o meu irmão, os meus pais.

Há a porta da casa e a garagem.”

4 de janeiro de 2023



# Área da Formação Pessoal e Social

Ao longo do período da PPS II, no qual estive incluída e inserida na sala 2, pude observar que o Pedro, de modo geral, demonstrou ser uma criança alegre, atenta e curiosa pelo que o rodeava.

Nos momentos em grande grupo demonstrava alguma timidez, preferindo não se expor nesses momentos.

Sendo este o primeiro contacto com o JI e com a equipa educativa, pude observar que rapidamente o Pedro tomou consciência das regras necessárias para um contexto de vida democrática, responsabilizando-se e sensibilizando os seus pares para as mesmas. Virgula dps do 2

O Pedro R. está a brincar na área dos jogos de chão. Ao ver o Rodrigo, a Íris, a Matilde e o Pedro C. na área da casinha, aproxima-se e começa a brincar também. O Pedro C., aponta para o local onde estão os cartões e diz: “Xinco, Xinco, não podes estar aqui!”. O Pedro R. não faz caso ao que o menino lhe diz e continua a brincar. Aproximo-me do Pedro R. e digo-lhe: “Pedro, estão aqui quantos meninos? Não estavas a brincar nos jogos de chão? Tens de fazer uma coisa de cada vez, começar e acabar.” (Registo de Observação n.º 1, 24.10.2022).

Relativamente à autonomia e à independência, o Pedro demonstra saber cuidar de si, procurando realizar de forma autónoma as várias tarefas na rotina diária.

O Afonso está encarregue de chamar as crianças do grupo e ajudá-las a marcar as presenças. O Pedro C. aproxima-se para marcar a presença e ao tentar marcar o seu nome, risca também alguns dos nomes que estão na lista. A educadora Célia intervém dizendo: “Afonso, o Pedro é ainda pequeno e talvez precise de ajuda. Se ele não conseguiu é porque tens também de melhorar a tua ajuda, para que ele consiga.” (Registo de Observação n.º 5, 25.10.2022).

Embora se tenha caracterizado como uma criança mais reservada, o Pedro demonstra gostar de brincar com os seus pares, interagindo com os mesmos tanto no espaço da sala como no espaço exterior.

O Pedro C, a Íris e a Matilde estão deitados em baixo do escorrega. Escondem-se e a Matilde diz: “Assim ninguém nos vê. Estamos escondidos. Elas— referindo-se às assistentes operacionais das diferentes salas— não nos conseguem ver. Íris estica o braço vou te fazer uma tatuagem. O Pedro C. e a Matilde utilizam paus pequenos para “imitar” as agulhas e realizam desenhos pelo corpo da Íris (Registo de Observação n.º 107, 30.11.2022).

É de salientar que o Pedro se sente mais confortável em interagir com o Salvador, o Enzo, o Ivan, a Matilde e a Íris. Nas imagens que se seguem, é apresentado o Pedro em momentos de brincadeira com os pares em dois contextos diferentes: o recreio e a sala de atividades. Na sala de atividades, o Pedro, a Íris e a Matilde estão *envolvidos* na construção de uma torre de ursos. No recreio, surge o Pedro num momento de brincadeira e cooperação com o Enzo.



Dada a sua autonomia, as suas interações com os adultos da equipa educativa eram em menor número do que as interações com os pares. Não demonstra a necessidade ou dependência do adulto – comunicando com os seus pares e realizando as atividades que eram propostas com curiosidade e interesse – exceto na gestão de conflitos.

Na gestão de conflitos, o Pedro costuma recorrer às adultas da sala, de modo que o conflito seja resolvido com o apoio da equipa educativa.

O Pedro C. e o Salvador estão a brincar um com o outro na área do escorrega. Ao longo da brincadeira dão encontrões um ao outro, empurrando-se. Riem e continuam a realizar estas ações. O Salvador *demonstra entusiasmo* em brincar com o Pedro C, rindo-se e movimentando as mãos como costuma fazer quando está animado. Durante este momento, agarra no Pedro C. pelo pescoço e o Pedro C empurra-o e chora. O Salvador toca-lhe na cabeça, acariciando-o.

O Pedro C. procura o meu olhar e aponta para o Salvador. (Registo de Observação n.º 117, 5.12.2022)

Com o incentivo da equipa educativa para a resolução dos conflitos de forma autónoma e recorrendo a outros meios, o Pedro foi gradualmente modificando este comportamento.

O Pedro C. e o Salvador estão ambos a querer andar no triciclo. O Salvador chama-me e diz-me: “O Pedro não me dá o triciclo”. Digo-lhe para resolver com o menino, e digo-lhe que podem resolver dando cada um 3 voltas. Escuto o Salvador e o Pedro C. a tentarem resolver o conflito. O Salvador diz ao Pedro C. “Dás três voltas. Vou contar.” O Pedro C. abana a cabeça negando, esticando seis dedos. Após as seis voltas entrega o triciclo ao Salvador. (Registo de Observação n.º 58, 11.11.2022).

No que diz respeito à alimentação, o Pedro raramente demonstrou desconforto perante a diversidade de alimentos, aceitando e integrando os diferentes alimentos no momento da regulação social da alimentação. Inicialmente, demonstrava alguma dificuldade em utilizar os talheres, comendo com a mão. Aos poucos, foi evoluindo e começou a recorrer menos às mãos, utilizando os talheres que lhe eram fornecidos.



# Área da Expressão e Comunicação

A área da Expressão e Comunicação contempla vários domínios distintos que possuem uma relação intrínseca entre si, constituindo “formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa” (Silva, et al., 2016, p.43).

Assim, esta seção do portefólio divide-se nos seguintes domínios, que constituem a área da Expressão e Comunicação: i) domínio da educação física; ii) domínio da educação artística; iii) domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; iv) domínio da matemática.

## Domínio da Educação Física

O Pedro demonstrou satisfação e interesse ao longo das várias sessões de educação física dinamizadas tanto por mim como pelos profissionais externos. Controla os seus movimentos com precisão, mobilizando o corpo com coordenação. Constatado ainda que o Pedro diversifica e altera os movimentos, de acordo com as situações motoras que se desencadeiam.



Na imagem da direita, o Pedro encontra-se numa sessão de educação física dinamizada por mim. Procura em conjunto com o Rodrigo S. transportar o balão, sem cair, recorrendo apenas à testa. Na imagem da esquerda, o Pedro surge num espaço diferente do contexto socioeducativo. Numa visita ao Pavilhão do Conhecimento, o Pedro demonstrou a sua desenvoltura motora, escalando e subindo aos vários materiais presentes.

Saliento ainda, o aperfeiçoamento da exploração e domínio de aparelhos portáteis, como bolas e balões. O Pedro foi aumentando o seu repertório de movimentos pensados, suplantando os desafios que encontrava.

Ao entrarem na sala *Tcharan*, as crianças dividem-se pelos diferentes espaços, O Pedro C. está a brincar ao pé de uma banca de tiro ao alvo. Recorrendo a diferentes estratégias – realizar lançamentos com a mão, recorrer à fisga, utilizar as várias rampas de lançamento – o Pedro continua insistentemente a procurar derrubar os alvos. Enquanto as restantes crianças exploram os diferentes espaços o Pedro mantém-se nesta atividade, demonstrando interesse e persistência. Ao conseguir derrubar um alvo, puxa a minha bata e aponta para o alvo, sorrindo de satisfação. (Registo de Observação n.º 77, 22.11.2022)



## Domínio da Educação Artística

### Subdomínio da Música

O Pedro demonstra ter gosto em explorar a linguagem musical e rítmica, tanto em sessões dinamizadas por uma profissional externa ao contexto socioeducativo como nas improvisações musicais realizados pelo grupo. Utiliza vários recursos sonoros como a voz, timbres corporais, instrumentos convencionais.

Na imagem que se segue, o Pedro e o grupo encontram-se numa sessão de música dinamizada por uma profissional externa. Já no outro registo fotográfico surge o Pedro, o Salvador, o Rodrigo R., a Laura, a Íris, a Matilde e a Maria João num *concerto* dado ao restante grupo.



## Subdomínio do Jogo Dramático/ Teatro

O Pedro demonstra ter bastante interesse pela área do faz de conta, brincando de forma espontânea, recriando situações do quotidiano e atribuindo-lhes vários significados.

O Pedro C. e o Rodrigo estão a brincar na casinha. Arrumam os pratos, colocam a mesa e preparam a refeição. Quando a mesa fica posta, o Pedro C. aproxima-se de mim com o telefone e entrega-mo. Com o outro telefone, coloca-o junto da orelha e diz-me, de longe: “Marta, está pronto.” - referindo-se à mesa e ao *restaurante* localizado na área da casinha. Sento-me à mesa, e o Rodrigo questiona-me: “Hoje temos lasanha e pizza, o que queres? Trouxeste o dinheiro?”. Entrego às crianças uma nota de brincar, e o Pedro C. ri-se e diz: “Não, não, têm de ser duas!” (Registo de Observação n.º 4, 24.10.2022).

Tendo contacto com diferentes formas de representação dramática, como a técnica das sombras chinesas, o Pedro demonstrou uma grande curiosidade em participar neste tipo de representações. Consegue também apreciar os espetáculos teatrais que outras crianças produzem e realizam.



## Subdomínio das Artes Visuais

Relativamente ao subdomínio das Artes Visuais, esta domínio é um dos privilegiados do Pedro. Rapidamente compreendi que o Pedro tem um enorme prazer nas explorações plásticas, utilizando diferentes materiais e diversos meios de expressão (pintura, colagem, desenho, moldagem).

Durante o momento da manhã proponho ao grupo realizar duas propostas em simultâneo: pesquisa e a realização do preenchimento do contorno da pele. O Pedro C. ao ouvir que é necessário ajudar nas artes plásticas levanta prontamente o dedo e exclama: “Eu, eu.” (Registo de Observação n.º 99, 29.11.2022).



O Salvador aproxima-se do Pedro C. e do Enzo e observa-os a pintar o contorno. Começa a rasgar pedacinhos de papel e a entregar ao Pedro C. O Pedro C. aceita os pedaços de papel e coloca cola por cima. O

Salvador *demonstra ficar contente* por ajudar o menino. Vêm ao meu encontro e diz: “Estou a ser amigo do Pedro C. Ajudei.” (Registo de Observação n.º 102, 29.11.2022).

Tendo questionado o Pedro sobre quais produções o menino gostaria de incluir neste portefólio, o Pedro rapidamente selecionou três propostas.

Em primeiro lugar, o Pedro escolheu uma proposta sobre como pensavam que era o Covid-19. Esta proposta realizada no Pavilhão do Conhecimento em articulação com o projeto Ciência Viva, foi um dos momentos muito apreciados pelo Pedro.



O Pedro escolheu também uma produção realizada com a técnica de *digitinta* que realizaram numa proposta da educadora cooperante. “Gostei deste porque fiz com as mãos, sujei-as.”, indicou-me o Pedro, pretendendo incluir esta produção no seu portefólio.



O Pedro selecionou ainda uma produção realizada em articulação com as famílias, no âmbito do projeto desenvolvido na sala: “O Corpo tem vida?”. Quando questionado em relação ao porquê da escolha desta produção, o Pedro referiu-me: “Gostei de fazer o olho com o pai, porque fizemos juntos”



## Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

O domínio da linguagem trouxe vários desafios para o Pedro. Ressalto que o Pedro compreende as mensagens orais em diversas situações de comunicação, escutando de forma atenta os seus pares. É também muito expressivo quando comunica de forma não verbal, recorrendo à mímica.

A utilização da linguagem como forma de comunicação eficaz tem sido um aspeto que tanto a equipa educativa como a família do Pedro, procura estimular e desenvolver, em parceria com uma terapeuta da fala.

Consigo verificar uma evolução significativa tanto na articulação das palavras como na gradual recorrência à linguagem verbal.

Ressalto assim alguns registos de observação que refletem esta evolução.

Estamos em roda, no momento de acolhimento. Algumas crianças contam novidades e a educadora Célia conta ao grupo uma notícia: a ida ao Pavilhão do Conhecimento e a exposição de dinossauros que estará presente. O grupo demonstra estar entusiasmado, questionando a educadora Célia quando iriam. Após este momento, a educadora Célia refere: “Há alguns meninos que parece que deixaram a voz em casa. É importante ouvirmos a vossa voz, saber o que pensam. Francisco, Gabriel, Rodrigo R quase não ouvimos a vossa voz. Querem dizer alguma coisa?” O Pedro C. que demonstra preferir manter-se em silêncio nestes momentos, levanta o dedo. A educadora Célia diz: “Boa Pedro, diz-nos o que querias dizer!” O Pedro C. emite alguns sons, mas com pouca articulação fonológica. A educadora Célia pede ao menino para repetir. O Pedro C. demonstra ter ficado um pouco menos à vontade, mas repete a sua frase. Ao compreender uma parte do que o Pedro C. diz, refiro: “A mãe brincou com o Pedro?” O menino acena com a cabeça. As restantes crianças do grupo procuram compreender o sucedido, fazendo perguntas ao menino: “Brincaram lá fora? - diz a Maria João. O Afonso afirma: “Já sei. Fizeram desenhos?”. O Pedro C. abana a cabeça, negando. A educadora Célia, compreende posteriormente a ação. A mãe e o Pedro

C. tinham brincado com carrinhos. (Registo de Observação n.º 51, 10.11.2022)

Estou a realizar a entrevista ao Pedro C. Ao questioná-lo sobre qual é o truque que a criança utiliza para se acalmar, espero que o Pedro responda. O menino diz-me: “Brincar”. De modo a demonstrar que compreendi o que o Pedro refere, continuo: “Brincas Pedro? Boa, muito bem. E brincas como?” O Pedro articula de forma correta a palavra: “carros”. Sorri-me e *demonstra estar satisfeito* por conseguir utilizar a linguagem e ser compreendido. Elogio-o, dizendo: “Boa Pedro, entendi tudo muito bem! Estás muito melhor! Bom trabalho. (Registo de Observação n.º 148, 15.12.2022).

O Pedro demonstrou ainda possuir consciência de algumas palavras, isolando partes constituintes das mesmas e identificando as sílabas que as constituíam.



## Domínio da Matemática

Relativamente ao domínio da matemática, consegue discriminar quantidades recorrendo à correspondência termo a termo e à sequência numérica.

Estando a apropriar-se do sentido no número, consegue já reconhecer o grafismo de alguns números associando-os à quantidade. Na imagem que se segue, o Pedro está a organizar os cartões identificando os números semelhantes do *um* ao *vinte*.



O Pedro consegue identificar várias formas geométricas como o quadrado, o retângulo e o triângulo, tanto na bidimensionalidade como na tridimensionalidade.



# Área do Conhecimento do Mundo

O Pedro demonstrou interesse no mundo social e natural de forma constante, explorando e construindo o seu conhecimento a partir do que já sabe e que compreende.



Ressalto o interesse do Pedro pela luz e pelas sombras, gostando de explorar o retroprojetor e brincar com as projeções que conseguia realizar.



A Laura e o Pedro C. brincam na área das ciências com o retroprojektor. Colocam figuras geométricas translúcidas com diferentes cores na superfície luminosa do equipamento e observam as projeções e as cores que são reproduzidas na parede. O Pedro C. aproxima-se do local onde estou e puxa-me pela bata dizendo “Vêm ver, está ali o arco-íris”. A Laura e o Pedro C. mostram-me com orgulho o que fizeram e pergunto-lhes: “Como é que está ali o arco-íris?”. A Laura observa atentamente a parte de cima do retroprojektor e diz-me: “Eles estão ali na parede porque está aqui uma luz branca que bate no espelho e depois vai para ali” - apontando para a parede. (Registo de Observação n.º 12, 26 de outubro de 2022).

O mundo físico e natural despoletava no Pedro uma enorme curiosidade. O Pedro gostava de observar e contactar com os seres vivos presentes no recreio, como formigas, minhocas e bichos da conta. Outros elementos da natureza, como folhas, flores e paus eram também alvo de curiosidade.



## Referências:

- Cardona, M.J., (Coord.), Silva, I.L., Marques, L., Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Comité português para a UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*.
- Silva, B. & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-seis*, 1(29), p.33-53.
- Silva, L.I. (Coord.), Marques, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Silva, I.L. (2012). Problemas e dilemas da avaliação em Educação de Infância. In M.J. Cardona & C.M. Guimarães (Coords.). *Avaliação na Educação de Infância*. Psicosoma.

ANEXO Q.

Projeto “O Corpo tem vida?”

| | ' ' | | | ' ' |



## PROJETO “O CORPO TEM VIDA?”

Marta Martins da Gama

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de  
Conhecimentos e Docência em Educação de Infância  
2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Docentes: Catarina Tomás, Filipa Burgo, Mariana Ninitas e  
Nuno Ferreira

2022-2023



## ÍNDICE GERAL

1. Introdução .....	192
2. Caracterização para a ação pedagógica .....	195
3. Fundamentação do trabalho de projeto realizado.....	199
4. Apresentação de um projeto desenvolvido com as crianças: “O corpo tem vida?”	204
4.1. 1.ª Fase: Definição do problema .....	205
4.2. 2.ª Fase: Planificação e desenvolvimento do trabalho .....	208
4.3. 3.ª Fase: Execução.....	209
4.3. 4.ª Fase: Divulgação/Avaliação .....	221
Considerações Finais.....	224
Referências .....	227

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Chuva de ideias do projeto “O Corpo tem vida?” .....	15
Figura 2. O que pensamos saber.....	16
Figura 3. Construção da área do projeto I.....	17
Figura 4. Construção da área do projeto II.....	17
Figura 5. Construção da área do projeto III .....	17
Figura 6. Área do projeto.....	17
Figura 7. Criação da tabela das tarefas.....	18
Figura 8. Exploração das sombras.....	20
Figura 9. Exploração das sombras.....	20
Figura 10. Contorno das crianças.....	20
Figura 11. Contorno da sombra.....	21
Figura 12. Contorno da parte de fora do corpo.....	21
Figura 13. Contorno da parte de dentro do corpo (articulação com uma das famílias).....	21
Figura 14. Contorno do esqueleto.....	21
Figura 15. Visita a uma loja de tatuagens.....	23
Figura 16. Entrevista ao tatuador.....	23
Figura 17. Descoberta dos instrumentos utilizados numa loja de tatuagens....	23
Figura 18. Linha cronológica das atividades, visitas e registos.....	23
Figura 19. Pesquisas no computador.....	24
Figura 20. Socialização das descobertas.....	24
Figura 21. Pesquisa em livros.....	24
Figura 22. Descoberta da técnica de animação Stop Motion.....	25
Figura 23. Construção das figuras.....	25
Figura 24. Afixação das produções das crianças da sala 2.....	25
Figura 25. Visita à ESELx.....	26

Figura 26. Sessão de exploração corporal.....	26
Figura 27. Sessão da exploração corporal.....	26
Figura 28. Visita dos pais do Afonso que são enfermeiros.....	27
Figura 29. Visita da mãe do Gabriel que é professora .....	27
Figura 30. Atividade: Truques para quando estamos agitados.....	28
Figura 31. Pictograma.....	28
Figura 32. Divisão de várias palavras aprendidas com o Projeto.....	29
Figura 33. Divisão de várias palavras aprendidas como Projeto.....	29
Figura 34. Palavras difíceis do projeto.....	29
Figura 35. Puzzles com diferentes formas geométricas.....	30
Figura 36. Puzzles com diferentes formas geométricas.....	30
Figura 37. Jogo de memória do projeto.....	30
Figura 38. Entre jogadas.....	30
Figura 39. Esculturas em movimento.....	31
Figura 40. Esculturas em movimento.....	31
Figura 41. Picotagem.....	31
Figura 42. Produções através do recorte e colagem.....	31
Figura 43. Pintura e aguarelas.....	31
Figura 44. Produções através de recorte e colagens.....	31
Figura 45. Outras propostas no subdomínio das Artes Plásticas.....	32
Figura 46. Outras propostas no subdomínio das Artes Plásticas.....	32
Figura 47. Exposição dos desafios às famílias.....	32
Figura 48. Visita ao museu Berardo.....	33
Figura 49. Avaliação em grande grupo.....	34

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Intencionalidades e Aprendizagens esperadas.....	11
Tabela 2. O queremos descobrir.....	15

# 1. INTRODUÇÃO

| | " | | " |

Este projeto, proposto pela unidade curricular de Conhecimentos e Docência em Educação de Infância, teve início no dia 7 de novembro de 2022 e surgiu de uma situação desencadeadora específica.

Enquanto estamos sentados a contar as novidades do fim-de-semana a Maria Clara está irrequieta. A educadora Célia intervém dizendo: “Clara, tens de dizer ao teu corpo para ficar quietinho. A tua cabeça é que controla o corpo, não é? Tens de lhe dizer para te deixar quieta.” O Rodrigo S. ao ouvir a educadora questiona: “Mas o corpo está vivo?”. Algumas crianças do grupo gritam em uníssono “Sim!” e outras crianças gritam “Não!”. O Afonso afirma: “Se o coração mexe, está vivo! Quando estamos parados, no sono, o corpo desliga sozinho.”, acrescenta: “Ele tem de bater senão não sai o sangue.” O Rodrigo, demonstra ficar intrigado, referindo: “Mas se ele bater muito muito muito faz pum! E sai por todas as partes!”. A Inês que se mantinha atenta à discussão, comenta: “Podíamos fazer um projeto para descobrir!” (Registo de Observação n.º 38, 7.11.2022)

Assim, a inquietação de uma das crianças que parecia não conseguir controlar o corpo deu origem ao tópico do projeto: “O corpo tem vida?”, sendo este escolhido de forma democrática e unânime.

Selecionado o projeto foram traçadas as seguintes intenções: i) desenvolver uma atitude crítica e resolutiva; ii) promover a convivência democrática assente no respeito pelo outro e pelas suas opiniões, no diálogo e entreajuda; iii) desenvolver o sentido estético; iv) apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas; v) apoiar e promover a autorregulação e a gestão de emoções; vi) promover o conhecimento de aspetos relativos ao corpo humano e ao seu funcionamento.

Relativamente aos pressupostos teóricos que fundamentam este trabalho, saliento a conceção de escola defendida por Rangel & Gonçalves (2010), “a escola ao serviço do conhecimento e compreensão do mundo” (p.23). Deste modo, baseio-me nestes autores e em Vasconcelos (2011), Guerra e Luciano (2013), Silva et al. (2016), Silva (2005) que defendem a construção do conhecimento aliada a dois aspetos fundamentais: a importância de indagar, de procurar respostas aos problemas e

situações com que nos deparamos (mantendo viva a curiosidade sobre o que nos rodeia) e a articulação entre os interesses das crianças e o currículo, proporcionando motivação e uma construção inerente de saberes e competências.

No que diz respeito à metodologia e aos procedimentos éticos utilizados, procurei que a minha prática e ação pedagógica se regesse por um conjunto de princípios éticos que influenciaram e confluíram na intervenção, sendo estes os Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011), os Princípios Éticos e Deontológicos para o trabalho de Investigação com crianças (Tomás, 2011) e as questões éticas referidas por Dalhberg e Moss (2005). Como tal, procurei antes de mais respeitar todos os participantes, reconhecendo as suas opiniões, escolhas, valores e preferências. Procurei também assegurar a confidencialidade e a privacidade de todos os participantes (imagens das crianças, famílias, equipa educativa e organização socioeducativa) ao longo do processo de intervenção. Considerei fulcral também envolver e incluir a equipa educativa e as famílias no decurso do projeto, existindo uma articulação e partilha constante entre todos os participantes.

## 2. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA

Apresento de seguida a caracterização reflexiva do local onde foi desenvolvida a PPS II e o projeto “O corpo tem vida?”. Esta caracterização relativa ao meio, à organização socioeducativa, à equipa educativa, ao ambiente educativo e às crianças do grupo e respetivas famílias é crucial para uma ação pedagógica contextualizada, contribuindo para o reconhecimento e relevância do projeto neste contexto.

A instituição socioeducativa onde se realizou a PPS II insere-se num agrupamento de escolas da rede pública no concelho de Lisboa que possui no total cinco estabelecimentos de ensino. É de salientar que a oferta educativa do agrupamento abrange desde o jardim de infância até ao ensino secundário. Uma vez que o agrupamento ao qual o JI está inserido está incluído no programa de territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP), são implementadas medidas em territórios económica e socialmente desfavorecidos tendo como objetivos prioritários: a inclusão de todas as crianças e jovens, prevenir o abandono, o absentismo e a indisciplina (Linhas Orientadoras para a Elaboração do PPM, 2018).

A organização socioeducativa na qual o JI se insere abriu funções em 1969, mas apenas dando resposta educativa ao segundo e terceiro ciclos da educação básica. Em 2011, a escola básica foi objeto de um projeto de modernização e requalificação que abrangeu todo o espaço escolar. Para o jardim de infância e para o 1.º ciclo foi construído um novo edifício com ginásio, uma área de recreio dividida e ainda um refeitório que atende toda a comunidade escolar.

Assim, ao entrar na organização socioeducativa onde o JI se insere deparamo-nos com vários edifícios destinados às diferentes respostas educativas que a escola abarca. O JI e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) partilham o mesmo edifício, sendo o piso térreo do mesmo ocupado pelas quatro salas de atividades de JI. Ao entrar pela porta principal, compreendemos que as quatro salas de atividades estão todas do mesmo lado do corredor, sendo separadas por uma casa de banho que é partilhada por duas salas. Os quatro grupos de crianças, que variam entre as vinte e as vinte e duas crianças, partilham os restantes espaços contando-se no total 90 crianças neste JI.

A equipa educativa do JI é composta por quatro educadoras de infância, assumindo uma delas as funções de coordenação pedagógica do JI. Existem também quatro assistentes operacionais (AO), que integram cada uma das quatro salas, acompanhado o grupo ao longo do ano letivo. O agrupamento conta ainda com técnicos

especializados em Educação Especial e técnicos especializados na área da música e da educação física.

Quanto à equipa educativa da sala 2, sala que me recebeu durante o percurso da PPS II, esta é constituída pela educadora cooperante e pela AO que formam equipa educativa há vários anos. Esta parceria entre a equipa educativa reflete o trabalho colaborativo, marcado por valores de cooperação, diálogo e respeito.

Apesar de não existir contacto físico com algumas famílias da sala 2, é privilegiado o contacto através de um grupo digital fechado. Neste grupo fui partilhando um semanário relativo ao projeto, de forma a dar a conhecer às famílias o que sucede na sala e na organização socioeducativa. De modo a envolver as famílias e a incluí-las no processo, procurei ainda integrar visitas de algumas famílias, de modo a darem o seu contributo no projeto. Foi lançado ainda um desafio relativo a todas as famílias durante as férias do Natal, no qual todas foram convidadas a participar. No decurso do projeto procurei reconhecer a importância de articular estes dois espaços sociais que caracterizam a criança e dos quais fazem parte, com os seus propósitos, características e funções do dia a dia das crianças. Assim, “neste jogo quotidiano que se pratica entre pais e profissionais” (Homem, 2002, p.3), fortalecendo a ligação JI- família.

O espaço da sala dois é onde as crianças passam grande parte do seu dia, relacionando-se e interagindo em grupo e com as adultas da sala. O espaço da sala é amplo e apresenta uma boa iluminação, quer pela luz natural, quer pela luz artificial. Na sala de atividades o mobiliário é adequado ao tamanho das crianças, permitindo que elas observem, explorem, retirem os materiais e voltem a colocá-los nos respetivos lugares após a sua utilização. A sala está organizada por diferentes áreas, estando presente, de uma forma implícita, o tipo e a natureza das atividades que aí se realizam. Quanto aos tempos na sala dois, a periodicidade e a consistência do tempo educativo são promovidas pela equipa da sala dois, existindo uma rotina organizada que se sucede diariamente em momentos de acolhimento em grande grupo; momentos de propostas e atividades/ brincadeira livre; momentos de higiene e regulação social da alimentação e momentos de brincadeira no exterior.

No que diz respeito às crianças da sala 2, o grupo é constituído por vinte crianças, treze meninos e sete meninas, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Embora a faixa etária seja um traço caracterizador, não pode ser

contemplado de forma isolada nem de uma forma simplista, uma vez que “ser mais frágil do ponto de vista físico não significa, necessariamente, ser mais novo, nem implica, do ponto de vista das interações, uma menor competência cognitiva ou social” (Ferreira, 2004, p.76). Existem também duas crianças com especificidades ao nível funcional, sendo que uma está sinalizada ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, com perturbação de hiperatividade e défice de atenção (PHDA). O segundo caso, embora não tenha sido sinalizado, está a ser acompanhado pelo pediatra por sintomatologia compatível com perturbação do espectro do autismo.

Quanto às características do grupo, posso destacar o interesse do grupo na leitura de histórias e as sessões de música dinamizadas por uma professora externa à instituição. A área da sala do faz de conta/casa é também muito apreciada pelas crianças na qual se envolvem e interagem, representando diversos papéis sociais. No que diz respeito à vida do grupo e à vivência democrática, pude observar tanto no espaço da sala como no recreio, valores de entreajuda, cooperação, respeito e empatia. Estes valores eram ainda mais evidentes perante as crianças mais novas do grupo, que eram incluídas pelos considerados *veteranos* (Ferreira, 2004). No entanto, importa mencionar que existem ainda fragilidades no grupo ao nível da gestão de emoções, uma vez que subsiste alguma dependência do adulto na autorregulação das emoções, por exemplo, da frustração, da raiva e da tristeza. A gestão de conflitos apresenta-se também como um desafio para o grupo, não sendo possível muitas vezes resolver o conflito sem a intervenção do/a adulto, sendo necessário o reforço das regras sociais.

Realizada uma breve caracterização ao contexto socioeducativo, importa refletir acerca da relevância deste projeto para o grupo e no contexto educativo. A equipa educativa ao refletir, analisar e avaliar o projeto procurou que este fosse ao encontro dos interesses das crianças, defendendo que as propostas pedagógicas deveriam articular “diferentes áreas de forma globalizante e integrada” (Portugal, 2016, p.14), corroborando a ideia de atividades segmentadas em diferentes dimensões com propósitos vincados e com objetivos específicos e determinados. Assim, tendo em consideração as áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), procurou-se articular as diferentes áreas, contudo destacaram-se as áreas da Expressão e Comunicação e da Formação Social e Pessoal.

### 3. FUNDAMENTAÇÃO DO TRABALHO DE PROJETO REALIZADO

O conceito de *projeto* é um termo ambíguo e que na linguagem corrente e em diferentes áreas do conhecimento pode ter várias denominações, como projeto político, projeto urbanístico, projeto educativo, projeto de viagem e tantos outros. Segundo Cortesão (1990) o projeto é o resultado da necessidade de resolução de um problema que surge com o desejo e a necessidade de uma estruturação da ação que se irá desenrolar.

É como que um comprometimento entre a reflexão necessária e a ação desejada. É a tentação de se lançar na aventura, de correr o risco, de tentar, de se expor, de passar da situação protegida do espectador, ou daquele que se contenta com sonhos seus, à posição vulnerável que resulta de ser ator, com o risco de ver as suas ideias traduzidas em propostas, em ações, efeitos, resultados. (Cortesão, 1990, p. 81)

É de salientar ainda que o termo *projeto* caracteriza paralelamente um processo e um produto, isto é, enquanto produto a realizar e enquanto metodologia de ação (Leite & Arez, 2011). Assim, embora um projeto enquanto produto possua uma linha temporal que emerge e termina, o mesmo não acontece com a metodologia de trabalho de projeto (MTP). Através da MTP existe uma transferência do que acontece no projeto para as realidades sociais e individuais, “por isso, aprender a trabalhar por projetos é adquirir um esquema estratégico de ação que pode ser ativado, de novo, em contextos diversos, visando diferentes finalidades” (Leite & Arez, 2011).

Deste modo, a metodologia de trabalho de projeto é por excelência uma metodologia centrada em questões concretas e situações vivenciadas pelas crianças, promovendo a concepção de “escola ao serviço do conhecimento e compreensão do mundo” (Rangel & Gonçalves, 2010, p. 23). Assim alia dois aspetos fulcrais: a importância de indagar, de procurar respostas aos problemas e situações com que nos deparamos (mantendo viva a curiosidade sobre o que nos rodeia) e a articulação entre os interesses das crianças e o currículo, proporcionando motivação e uma construção inerente de saberes e competências.

Adicionalmente, na pedagogia de projeto, segundo Vasconcelos (2011) “a criança não é um cientista solitário, mas um explorador, um investigador, um criador ativo de saberes em alternativa a ser um passivo recetor de saberes dos outros” (p.9).

Assim, a metodologia de trabalho de projeto torna a aprendizagem não só participada como partilhada por todos os intervenientes que cooperam e interagem trabalhando em conjunto. Outro aspeto a destacar desta metodologia é o seu carácter holístico. Através de diferentes abordagens e domínios é mobilizado um grande leque de recursos de modo a chegar a uma compreensão da situação-problema.

Assim compreende-se que o projeto é flexível e não possui uma *receita prévia*, com um guião explícito do percurso do projeto. Deste modo, é necessária uma observação atenta constante acompanhada de intervenções assertivas que possibilitem que o projeto seja realizado no momento pelo grupo, devendo estar aberto à imprevisibilidade. Num projeto não existe, portanto,

um caminho único e um processo linear para a sua aplicação, que todos possam ou devam seguir; a sua aplicação exige, por isso um enorme rigor e uma constante reflexão (...). O difícil no projeto é tornar claro aquilo que é importante salvaguardar e o que é possível e até natural que se altere (Rangel & Gonçalves, 2010, p. 12)

De acordo com Vasconcelos et al. (2011), um projeto pode ser dividido em quatro grandes fases: i) definição do problema; ii) planificação e desenvolvimento do trabalho; iii) execução e iv) divulgação/ comunicação e avaliação. No decorrer das diferentes fases, o trabalho de projeto irá permitir que as crianças desenvolvam a sua **agência relacional**, isto é a capacidade de trabalhar com os outros, de reconhecer que “a outra pessoa pode ser um recurso e que precisa de ser feito um trabalho para obter, reconhecer e negociar o uso desse recurso para melhor o sujeito se poder alinhar em ação conjunta com o objeto” (Edwards, 2005, p.172).

Corroborando a ideia defendida por Guerra e Luciano (2013) de que a ação educativa não é a de transmitir, mas a de escutar, o desafio que se coloca ao/a educador/a é o de “criar e proporcionar um contexto propício para escutar e legitimar as curiosidades das crianças, a que se dedica como cocriador do saber e da cultura” (p.7). Através da MTP e no decurso de um projeto, as crianças são *um recurso* umas para as outras, o/a educador/a é também um recurso que guia as crianças “no sentido de encontrarem outros *recursos* de que necessitam para a prossecução dos seus projetos” (Vasconcelos et al., 2011, p.13).

Consciente da importância de procurar outros *recursos* e de esbater as fronteiras entre as *quatro paredes da sala* e do mundo exterior à escola (Silva, 2011), procurei em parceria com a educadora cooperante utilizar e explorar os espaços e as entidades existentes na comunidade na qual o JI se insere. Assim, a equipa abriu a sala às diferentes visitas e contributos possíveis. Para tal, foi possível visitar uma loja de tatuagens existente na comunidade, visitar e realizar uma sessão de movimento corporal na ESELx, visitar uma exposição do Museu Coleção Berardo e receber a visita de várias famílias que puderam dar o seu contributo para o projeto.

Assim sendo, esbocei um conjunto de intenções e aprendizagens esperadas para o projeto, uma vez que a evolução do projeto “passa por diferentes etapas de planeamento-ação-avaliação” (Silva, 2011, p.122). Estas intenções estão presentes na tabela que se segue:

**Tabela 1**

*Intencionalidades e Aprendizagens esperadas*

Intenções	Aprendizagens esperadas
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver uma atitude crítica e resolutiva;</li> <li>- Promover a convivência democrática assente no respeito pelo outro e pelas suas opiniões, no diálogo e entreajuda;</li> <li>- Desenvolver o sentido estético;</li> <li>- Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas;</li> <li>- Apoiar e promover a autorregulação e a gestão de emoções;</li> <li>- Promover o conhecimento de aspetos relativos ao corpo humano e ao seu funcionamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam;</li> <li>- Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia;</li> <li>-Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;</li> <li>- Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas (pintura, desenho, escultura, fotografia, vídeo)</li> <li>- Questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação,</li> </ul>

---

organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las;

- Saber cuidar de si, procurando estratégias de autorregulação

- Compreender aspetos sobre o funcionamento do corpo.

## 4. APRESENTAÇÃO DE UM PROJETO DESENVOLVIDO COM AS CRIANÇAS: “O CORPO TEM VIDA?”

Tendo em consideração a caracterização da ação pedagógica realizada e o referencial teórico apresentado nas seções anteriores, irei agora dedicar-me a explicitar o percurso desenvolvido com as crianças da sala 2. Este projeto seguiu, conforme referido anteriormente, as fases referidas por Vasconcelos et al. (2011) sendo estas: i) definição do problema; ii) planificação e desenvolvimento do trabalho; iii) execução; e, iv) divulgação/avaliação.

#### **4.1. 1.<sup>a</sup> Fase: Definição do problema**

Segundo Katz e Chard (2009) os benefícios de um trabalho de projeto estão intimamente relacionados com os tópicos e temáticas selecionadas. A primeira fase de um projeto corresponde, portanto à formulação do problema e/ou das questões que se pretende descobrir. Desta forma, de modo a chegar à situação desencadeadora partilham-se as ideias que já se possui sobre o assunto, sendo estas o “conhecimento base” (Helms, 2010, p.6).

Muitos projetos surgem da curiosidade e dos interesses das crianças pelas situações e vivências que experimentam. Este projeto não foi exceção.

Enquanto estamos sentados a contar as novidades do fim-de-semana a Maria Clara *está irrequieta*. A educadora Célia intervém dizendo: “Clara, tens de dizer ao teu corpo para ficar quietinho. A tua cabeça é que controla o corpo, não é? Tens de lhe dizer para te deixar quieta. “O Rodrigo S. ao ouvir a educadora questiona: “Mas o corpo está vivo?”. Algumas crianças do grupo gritam em unísono “Sim!” e outras crianças gritam “Não!”. O Afonso afirma: “Se o coração mexe, está vivo! Quando estamos parados, no sono, o corpo desliga sozinho.”, acrescenta: “Ele tem de bater senão não sai o sangue.” O Rodrigo, *demonstra ficar intrigado*, referindo: “Mas se ele bater muito muito muito faz pum! E sai por todas as partes!”. A Inês que se mantinha *atenta* à discussão, comenta: “Podíamos fazer um projeto para descobrir!” (RO n.º 38, 7.11.2022).

Saliento que dentro do grupo existem nove crianças familiarizadas com a metodologia de trabalho de projeto (MTP), uma vez que prosseguiram a sua frequência

no JI com a mesma equipa educativa, tanto pela segunda como pela terceira vez sendo por isso caracterizados de acordo com Ferreira (2004) como *veteranos*.

**Figura 1.**

*Chuva de ideias do projeto "O Corpo tem vida?"*



Embora o interesse das crianças seja fulcral, é importante que o/a educador/a compreenda se o interesse e a temática em si podem ou não ser fortalecidos por um trabalho de projeto (Katz & Chard, 2009). Procurei, portanto, compreender os potenciais da temática escolhida, relacionando a mesma com os requisitos dos domínios presentes nas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (Silva, et al., 2016)

No dia 9 de novembro, juntámo-nos no espaço do projeto de modo a organizar ideias e compreender o que falta organizar. Relembrámo-nos das três questões que queremos descobrir – que constam na tabela 2 – e a chuva de ideias que pensamos saber – apresentadas na figura 1.

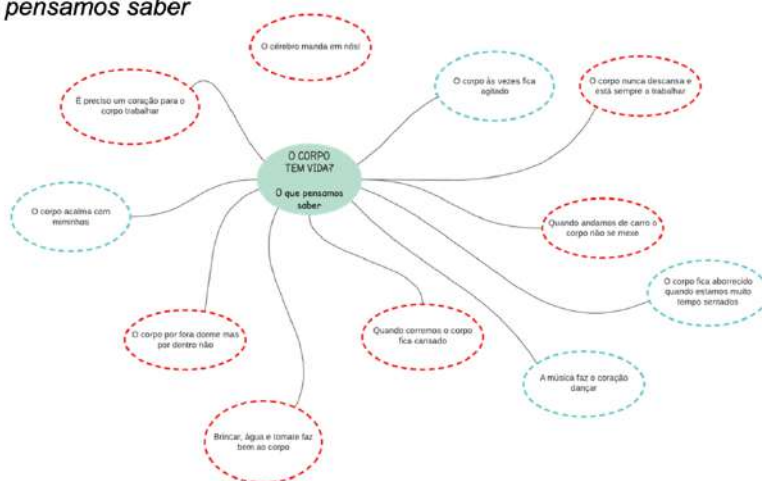
**Tabela 2.**

*O que queremos descobrir?*

<b>O que queremos descobrir?</b>
O que é que faz o corpo mexer?
O cérebro está sempre ligado?
Porque é que às vezes não conseguimos controlar o corpo?

**Figura 2.**

*O que pensamos saber*



Após a definição da temática do projeto, compreendemos que era necessário procurar e identificar quais os recursos que se poderiam utilizar como resposta ao tópico. Assim, as crianças identificaram várias potencialidades de recursos a utilizar.

De manhã, após o acolhimento damos início ao projeto organizando algumas ideias. Recordo o grupo da chuva de ideias que surgiu ontem e pergunto-lhes como podemos organizar e descobrir. O Afonso diz: “Os meus pais são enfermeiros, eles sabem *bué* sobre o corpo. Eles podiam vir cá!”. A Maria João acrescenta: “Eu tenho um livro sobre o corpo humano. Tem lá tudo. Posso trazer.” Pergunto-lhes se na internet também poderá existir alguma coisa. A Laura diz-me: “Podemos ir ao google, ver e pesquisar.” A educadora Célia intervém, dizendo: “E será que os meninos crescidos do 1.º Ciclo sabem? Se calhar podíamos-lhes perguntar. Ah e também há outros professores que trabalham com o corpo, não é?” Uma das crianças diz: “Na ginástica, mexemo-nos. (RO n.º 38, 7.11.2022).

A área do projeto começou a ser construída no dia em que colocámos as questões que definimos nesta fase: i) o que sabemos; ii) o que queremos descobrir; iii) como vamos descobrir.

**Figura 3.**

*Construção da área do projeto I*



**Figura 4.**

*Construção da área do projeto II*



**Figura 5.**

*Construção da área do projeto III*



Figura 6.

Área do projeto



#### 4.2. 2.<sup>a</sup> Fase: Planificação e desenvolvimento do trabalho

Numa segunda fase é realizada uma planificação global após ter sido realizado um diagnóstico das ideias, questões e das características do grupo. Este diagnóstico, segundo Vasconcelos et al. (2011), “não é estático, antes é dinâmico porque se vai reformulando mercê das novas informações que estão sistematicamente a ser recebidas” (p.15).

Sendo prática da educadora cooperante incluir todas as crianças no projeto, procurei envolvê-las nos diferentes momentos. Não sendo possível que todas as crianças realizassem todas as tarefas do projeto, procurei respeitar a vontade das crianças, compreendendo os seus motivos e incluí-las em diferentes momentos.

Para tal, criámos uma tabela com tarefas e afixámos na área do projeto. Embora as crianças possuam tarefas específicas, considerei que esta divisão não devia ser rígida, podendo ser modificada e adequada aos interesses das crianças e às especificidades de cada momento.

Figura 7.

Criação da tabela das tarefas



### 4.3. 3.<sup>a</sup> Fase: Execução

Nesta fase, segundo Katz e Chard (2009) o principal objetivo é procurar que as crianças adquiram conhecimentos e novas informações. Assim uma das funções fulcrais do/a educador/a é “incentivar o uso independente das competências que as crianças já possuem. Estas competências abrangem as áreas da comunicação, do desenho e da pintura” (Katz & Chard, 2009, p.105). Ressalto também a importância de uma planificação constante do/a educador/a de modo a guiar o projeto, incluindo no mesmo, propostas interessantes e desafiadoras que envolvam as crianças e lhes permitam atribuir significado aos conhecimentos que vão construindo.

Tendo prevista a realização da proposta de exploração da técnica do *Stop Motion* pergunto ao grupo: “Nós já estivemos a descobrir como é que o corpo se mexia, não é? E tínhamos descoberto que são os músculos, os ossos, o cérebro, o coração. Mas estávamos a ver em pessoas que estão vivas. E os bonecos que vocês vêm na televisão? Como é que eles se mexem? Será que estão vivos? A Inês escuta e refere: “Eu acho que os desenhos animados já existiram há muito tempo e estavam vivos. Depois morreram, mas deu tempo para os meter na televisão.” O Afonso interrompe e diz: “Não, claro que os bonecos não estão vivos. Eles são desenhados e depois... e depois não sei.” Proponho a visualização de um pequeno vídeo de animação. Ao observarem o vídeo algumas crianças referem: “Secalhar é com fios, como nos fantoches. Depois cortam os fios para não ficar feio.” (RO n.º 115, 5.12.2022)

Assim sendo, para iniciar este projeto propus ao grupo, no dia 14 de novembro, uma exploração do corpo, visto que uma das perguntas das crianças era *como é que o corpo se mexe?* Uma das ideias que o grupo identificou para descobrir era brincar com o corpo. Desta forma, propus ao grupo, como ponto de partida, a exploração das suas sombras, explorando os movimentos corporais.

Figura 8.

Exploração das sombras



Figura 9.

Exploração das sombras



Figura 10.

Contorno das crianças



Aproveitámos também para fazer o contorno dos corpos de diferentes crianças em várias posições, de modo a explorar posteriormente estes mesmos contornos. Decidimos nesse dia, que queríamos que os quatro contornos fossem com: i) a sombra; ii) a parte de fora do corpo; iii) a parte de dentro do corpo; iv) o esqueleto.

**Figura 11.**

*Contorno da sombra*



**Figura 12.**

*Contorno da parte de fora do corpo*



**Figura 13.**

*Contorno da parte de dentro do corpo (articulação com uma das famílias)*



**Figura 14.**

*Contorno do esqueleto*



O contorno da sombra foi realizado nesse dia, sendo os restantes guardados para o decurso do projeto.

Ao longo da semana, as crianças começaram a trazer livros sobre o tópico. A área do projeto começou, desta forma, a ser construída com os contributos das crianças e das suas famílias. No dia 28 de novembro iniciámos as pesquisas tendo as descobertas não tardado a surgir.

A Maria do Carmo, a Maria João e a Inês estão a realizar pesquisas nos livros. Ao ver que a Maria João está a distrair-se com aspetos que não são as perguntas do projeto, a Inês diz-lhe: “Isso agora não interessa. Vamos ver o que encontramos sobre o corpo.” A menina pede-me para ler o que está escrito na página sobre a *carne*. Ao ler a Maria João vai ter com o Afonso e diz-lhe: “Olha afinal não se chama carne à parte de dentro. São músculos! Nós descobrimos que os músculos fazem mexer o corpo.” A Maria do Carmo observa uma das páginas do seu livro e aponta para o coração. Refere-me: “O coração é assim?” Riu-me e digo-lhe: “É diferente de como pensavas ser?” A Inês escuta e refere: “O coração bate, bate, bate e para o corpo mexer precisamos de ter um coração. Senão.... Estamos mortos.” A Maria João ao ver numa das páginas o cérebro pergunta-me: “Marta, também precisamos de ter um cérebro, não é? Porque o cérebro manda ordens para o corpo.” Observo a página que a menina me mostra e aponto para uma parte do cérebro que está colorida: “Olha esta parte do cérebro é que faz com que façamos movimentos. (RO n.º 100, 29.11.2022)

No dia 29 de novembro realizámos uma visita a uma loja de tatuagens existente na comunidade. De modo a aproveitar as inúmeras potencialidades desta visita, propus que realizássemos uma entrevista ao/à tatuador/a. As crianças *aderiram com entusiasmo*. Desta forma, seleccionámos e preparámos algumas questões para colocar, sendo estas: i) Doi fazer tatuagens? ii) Como é que se tiram as tatuagens? iii) Quais os instrumentos que utilizam? iv) Que/Quais partes do corpo são mais importantes e utiliza mais? v) O corpo é importante para a sua profissão?

Esta visita foi bastante importante para explorar e desconstruir as concepções que as crianças possuíam sobre este espaço, ampliando também o espectro de profissões que utilizam o corpo de diferentes formas para trabalhar.

Procedemos ao registo das ideias e descobertas que realizámos na visita à loja de tatuagens. A Íris refere: “Final as agulhas eram bem pequeninas, não era como nós achávamos.” O Afonso diz também: “Eu falei com os meus pais sobre as tatuagens e disse que queria fazer uma. Os pais disseram-me que é mau e faz mal à pele. Eles sabem muito porque são médicos.” O Rodrigo R. escuta e refere também: “E o senhor disse que dóia. Mas doi às vezes, não é sempre.” Escuto as intervenções das crianças e refiro: “E quais é que serão as partes mais importantes para um tatuador? Serão as mãos?” O José refere: “As mãos para pegar na agulha e o cérebro para pensar nos desenhos que quer fazer.” Digo de seguida: “Então e a pele? O tatuador faz as tatuagens dentro do corpo ou fora?” As crianças referem em conjunto: “Na pele.” Concluo por fim: “Ah então a pele também é importante, é como se fosse o papel ou o quadro onde desenha.” O Francisco diz em voz baixa: “E nós também podemos fazer tatuagens. O filho do tatuador desenhava uma raposa. (RO n.º 111, 30.11.2022).

**Figura 15.**

*Visita a uma loja de tatuagens*



**Figura 16.**

*Entrevista ao tatuador*



**Figura 17.**

*Descoberta dos instrumentos utilizados numa loja de tatuagens*



De modo a organizar as visitas e as diferentes atividades que estávamos e íamos realizar, propus às crianças a realização de uma linha temporal de modo a perceberem os diferentes eventos que iríamos ter. Considero que este instrumento foi bastante benéfico para a organização espaço-temporal, podendo constatar como as crianças recorriam bastante ao mesmo.

**Figura 18.**

*Linha cronológica das atividades, visitas e registos*



Algumas crianças da sala três vem à sala fazer-nos uma pergunta relativa ao projeto: “As crianças brincam ou trabalham?” A Inês pergunta: “Ah vocês estão a fazer também um projeto? Olha a gente também. Vejam está ali. Venham ver.” – apontando para a área do projeto. O Rodrigo R. explica também às crianças da sala três: “Isto aqui é do nosso projeto, tem os dias e nós metemos fotos de coisas que fizemos. Já fizemos isto— apontando para a imagem da loja de tatuagens— e isto— apontando para os bonecos *de stop motion*.”(RO n.º 125, 6. 12.2022)

As pesquisas continuaram e várias descobertas foram realizadas. De modo a organizar a informação recolhida, decidimos organizar a mesma numa pasta. Assim, após pesquisarem, as crianças registavam as suas descobertas, arquivando-as de seguida. As descobertas eram também partilhadas em grande grupo, de modo a existir uma partilha e construção conjunta de conhecimento.

**Figura 19.**

*Pesquisas no computador*

**Figura 20.**

*Socialização das descobertas*



**Figura 21.**

*Pesquisa em livros*



No dia 5 de dezembro propus ao grupo a realização de uma proposta de exploração da técnica de *Stop Motion*. Para introduzir a realização da mesma, visualizámos vários vídeos de animação, realizados com esta técnica e procuramos descobrir como é que os corpos inanimados se movimentam como os corpos que estão vivos. Após a descoberta da técnica e de como funcionava, propus ao grupo a realização das suas figuras e a exploração da técnica. Os vídeos realizados pelas crianças foram anexados e fizemos um filme com os mesmos. Este vídeo foi partilhado com as famílias, através da plataforma digital, onde as famílias puderam comentar as produções das crianças. Nos comentários realizados *demonstraram entusiasmo e interesse* nas produções realizadas.

**Figura 22.**

*Descoberta da técnica de animação Stop Motion*



**Figura 23.**

*Construção das figuras*



**Figura 24.**

*Afixação das produções das crianças da sala 2*



No dia 7 de dezembro realizámos uma visita à Escola Superior de Educação de Lisboa para uma sessão de movimento corporal com uma professora do domínio científico do Teatro. O entusiasmo em conhecer uma nova escola foi geral. A articulação entre uma turma da licenciatura e o grupo da sala 2 foi também muito significativo.

**Figura 25.**

*Visita à ESELx*



**Figura 26.**

*Sessão de exploração corporal*



**Figura 27.**

*Sessão de exploração corporal*



O Gabriel pede-me para ir no final comigo e com o Salvador. Compreendo que a criança me quer falar sobre a sessão que vivenciámos e escuto-a. O Gabriel demonstra-se muito animado, referindo várias vezes: “Marta gostei tanto da tua escola. Achas que quando for crescido posso ir para lá? Para ser bailarino é lá? Gostei tanto, podíamos ir mais vezes.” Sorrio e digo-lhe: “Gostaste Gabriel? Existem lá professores de dança. Fico contente que tenhas gostado. Eu vi que durante a sessão estavas muito feliz.” O menino acena e diz-me: “Eu gosto muito de dançar. Eu até costumo ter vergonha quando falo com os outros meninos, mas quando é para dançar não tenho vergonha. Não sei porquê.” Digo-lhe: “Se calhar é porque gostas muito de dançar. E não gostas tanto de falar. Já somos dois, sabias?” O menino sorri-me e continuamos a caminhar. (RO n.º 131, 7.12.2022)

É de salientar que após as visitas que realizámos, procedíamos ao registo de ideias e de descobertas, de modo a organizar e registar as novas informações que iam sendo construídas.

Em dezembro recebemos também a visita de duas famílias que se envolveram no projeto e que explicaram ao grupo como é que nas suas profissões utilizam o corpo, sendo estas: enfermeiros e professora.

**Figura 28.**

*Visita dos pais do Afonso que são enfermeiros*



**Figura 29.**

*Visita da mãe do Gabriel que é professora*



Esta articulação e trabalho de parceria são essenciais por enriquecerem o projeto. Desta forma “as crianças podem explorar outras fontes de informação, assimilar

novos conhecimentos e identificar e rever conceitos através da interação com os visitantes, os outros colegas e o educador de infância” (Katz & Chard, 2009, p.105).

Antes da interrupção letiva realizámos ainda uma atividade tendo em vista uma das questões iniciais: *porque é que às vezes não conseguimos controlar o corpo?* Para introduzir a atividade propus a dinamização da história *Em que pensas tu?* de Laurent Morieu. Durante a dinamização da história, as crianças tentaram descobrir o que estaria dentro da cabeça de cada personagem que surgia em cada página. Após terem compreendido que dentro da nossa cabeça coexistem várias emoções decidimos arranjar estratégias para nos acalmarmos e para nos conseguirmos autorregular. Procedemos a entrevistas tendo como pergunta principal: *O que te ajuda a acalmar quando o corpo está agitado?* Posteriormente organizámos e tratámos os dados recolhidos e decidimos recorrer a um gráfico para conseguirmos visualizar melhor os truques de cada criança. Este gráfico tornou-se um instrumento muito utilizado quando as crianças se sentiam agitadas ou sem saber como regular as suas emoções.

**Figura 30.**

*Atividade: Truques para quando estamos agitados*



**Figura 31.**

*Pictograma*



No decorrer do projeto fui realizando ainda outras propostas pedagógicas, em parceria com a equipa educativa da sala.

Relativamente ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita propus às crianças a exploração de algumas palavras relativas aos órgãos do corpo. Assim, pretendeu-se que as crianças se apropriassem de algum vocabulário do projeto, identificando o número de sílabas.

**Figura 32.**

*Divisão de várias palavras aprendidas com o Projeto*



**Figura 33.**

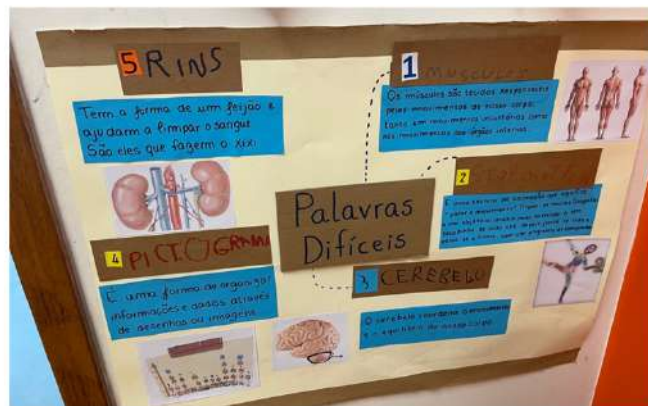
*Divisão de várias palavras aprendidas com o Projeto*



Ao longo do projeto, procurámos também registar as palavras difíceis que descobrimos como: músculos, *Stop Motion*, cerebelo, pictograma e rins.

**Figura 34.**

*Palavras difíceis do projeto*



No domínio da Matemática foram propostas também outras atividades como a construção e montagem de puzzles com diferentes figuras geométricas e o jogo da memória do projeto.

**Figura 35.**

*Puzzles com diferentes formas geométricas*



**Figura 36.**

*Puzzles com diferentes formas geométricas*



**Figura 37.**

*Jogo de memória do projeto*



**Figura 38.**

*Entre jogadas*



No subdomínio das Artes Visuais foram também realizadas várias propostas, como a construção de esculturas em movimento, com cachimbos, contas de plástico e plasticina.

**Figura 39.**

*Esculturas em movimento*



**Figura 40.**

*Esculturas em movimento*



Explorámos o artista Keith Haring e as suas obras de arte através da picotagem, do recorte e colagem e da pintura com aguarelas.

**Figura 41.**

*Picotagem*



**Figura 42.**

*Produções através do recorte e colagem*



**Figura 43.**

*Pintura a aguarelas*



**Figura 44.**

*Produções através de recorte e colagem*



Com aguarelas descobrimos também que o cérebro está dividido em várias partes que fazem coisas diferentes.

**Figura 45.**

*Outras propostas no subdomínio das Artes Plásticas*



**Figura 46.**

*Outras propostas no subdomínio das Artes Plásticas*



É de salientar que em articulação com as famílias, cada criança realizou uma produção plástica tridimensional de um órgão do corpo humano, sendo estes expostos na fase da divulgação para toda a comunidade escolar.

**Figura 47.**

*Exposição dos desafios às famílias*



Ainda antes de terminar o projeto, conseguimos ir ao Museu Coleção-Berardo e explorar a exposição “*Dos pés à cabeça*”. Foi uma experiência enriquecedora que serviu como desfecho para esta fase do projeto.

**Figura 48.**

*Visita ao museu Berardo*



#### **4.3. 4.<sup>a</sup> Fase: Divulgação/Avaliação**

A quarta fase do projeto corresponde à avaliação e divulgação do projeto. Assim, o projeto não se deve restringir ao grupo de crianças, devendo este ser partilhado e estendido às restantes crianças, famílias e comunidade.

Deste modo, em conversa com as crianças, procurei compreender como gostariam de divulgar o seu projeto tanto para as várias salas do JI, como para as famílias e para uma sala do JI adjacente. Surgiu a ideia de realizar um vídeo com as várias aprendizagens e com o processo desenvolvido no projeto. Assim, começaram as gravações e as preparações para os dias de divulgação.

O Joaquim, a Íris, o Ivan e o José estão na sala de educadoras a realizar as gravações. De modo que o Joaquim não se esqueça do que tem de dizer, o José e a Íris sugerem que podem ficar ao seu lado, a realizar gestos para relembrar o menino caso se esqueça. O Ivan que está a observar, começa-se a rir. O Joaquim ao ver a reação do amigo, começa também a rir-se. A Íris diz: “Vá, vá. Três, dois, um: Começa!” O grupo volta a sucumbir aos risos. Sugiro que o Joaquim peça ajuda a um dos meninos do grupo dividindo o que tem de dizer. Continuamos de seguida as gravações. (RO n.º 197, 12.01.2022)

No dia 23 de janeiro de 2023, na sala 2, foi realizada a divulgação do projeto para uma sala do JI de outro estabelecimento. As crianças puderam mostrar as exposições e responderam a perguntas que as crianças colocaram.

No dia seguinte, 24 de janeiro, as famílias reuniram-se na sala 2 para assistir ao vídeo. Considero que este momento foi fundamental para as crianças, visto ter sido a primeira vez que receberam as famílias. Foi entregue às famílias um folheto a explicar a MTP (cf. Anexo A), de modo a dar a conhecer esta metodologia. Este folheto foi partilhado também no jornal do agrupamento de modo a incluir toda a comunidade escolar.

Penso que este momento foi *gratificante* para a equipa, uma vez que permitiu *sentir e ver a sala cheia de famílias* e de crianças que, *com satisfação*, mostravam tudo o que tinham realizado no âmbito do projeto.

Por fim, no dia 25 de janeiro, as salas do JI juntaram-se no anfiteatro para assistir ao vídeo do projeto.

Adicionalmente, foi criado um livro sobre o projeto que foi construído no decurso do mesmo. Nele se reúne o percurso desenvolvido no projeto, contando com ilustrações realizadas pelas crianças.

No que diz respeito à avaliação, procurei realizar dois momentos de avaliação: um em grande grupo e outro de forma individual. Em grande grupo procurámos: realizar um balanço do projeto desenvolvido, compreender o que tinha sido realizado, refletindo sobre se as nossas ideias iniciais estavam ou não corretas.

**Figura 49.**

*Avaliação em grande grupo*



Individualmente, procurei compreender as aprendizagens que as crianças tinham realizado, o que tinham gostado mais e porquê (cf. Anexo B).

Através das entrevistas realizadas, pude compreender as várias aprendizagens:

- “O cérebro está sempre, sempre, ligado quer de noite quer de dia”
- “Às vezes conseguimos controlar o corpo e outras vezes não. Mas se pensarmos com o cérebro ele controla”
- “Os músculos, os ossos e os órgãos trabalham em equipa para o corpo mexer”
- “O cerebelo é o que faz os movimentos”
- “O meu truque para ficar *calminho* são os legos”

Relativamente à proposta ou visita que mais tinham gostado, muitas crianças referiram que tinha sido a ida à Escola Superior de Educação de Lisboa – ou, como referiam, “conhecer e brincar na tua escola”.

A avaliação das famílias foi realizada no decurso do projeto, na plataforma digital *classroom* e no dia da divulgação do projeto. Considero ainda que as famílias sempre se mostraram disponíveis e envolvidas em todas as dinâmicas realizadas quer na sala quer em casa, aderindo entusiasticamente ao que era proposto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | " | | "

Após ter concluído o projeto “O Corpo tem vida?”, importa refletir sobre o caminho traçado ao longo do projeto.

Ao experimentar e experienciar pela primeira vez esta metodologia, compreendi que não esta não se traduz enquanto caminho fácil ou linear. Necessita de uma planificação constante do/a educador/a de modo a orientar o grupo ao longo do projeto. As principais dificuldades que fui sentido ao desenvolver esta metodologia basearam-se na articulação entre a organização/planificação e a flexibilidade do projeto. Por um lado, o/a educador/a deve organizar e procurar caminhos que deem rumo ao projeto; por outro lado não deve ter uma planificação rígida de atividades a seguir. O projeto é flexível e não possui uma *receita pré-fabricada*. Deste modo, é necessário uma observação atenta e intervenções assertivas que possibilitem que o projeto seja realizado no momento, de forma espontânea.

Assim, procurei que este projeto envolvesse as crianças da sala 2, para sentirem que este projeto era de facto do grupo. Procurei observar os seus interesses, escutar o que tinham para dizer e o que pensavam que podia ser realizado ao longo do projeto. Considero então que as propostas de atividade realizadas partiram dos interesses das crianças, envolvendo-as e suscitando a sua curiosidade. O meu papel e o da equipa educativa baseou-se em realizar um estudo prévio de propostas desafiantes, que pudessem articular e cruzar várias áreas de conteúdo.

Relativamente às intenções que inicialmente tracei, considero que o projeto desenvolvido permitiu alcançar os objetivos que delineie.

Em primeiro lugar, penso que a vivência no projeto contribuiu para desenvolver uma atitude crítica e resolutiva. Sendo a MTP uma metodologia que procura que todos os intervenientes cooperem e interajam trabalhando em conjunto para encontrar respostas perante situações que vivenciam, considero que este projeto permitiu desenvolver estas competências. O projeto, através do seu carácter marcadamente social, promove a sociabilidade, a necessidade de desenvolver a convivência democrática e o respeito pelo outro e pelas suas opiniões. O projeto e o contexto da sala tornam-se lugares de encontro de histórias de vida, de curiosidades, ideias, conhecimentos, onde o crescimento e aprendizagem são o resultado de um desejo de procura do porquê das coisas, “sustentados pela capacidade de surpreender-se e de

interrogar-se sobre aquilo que acontece e alimentados pela vontade de dar sentido e um significado ao mundo que nos rodeia” (Guerra & Luciano, 2013, p. 10).

Ao longo do projeto procurei também estimular e suscitar o sentido estético, tentando que as crianças tivessem o contacto com as várias linguagens artísticas. Privilegiei também os vários registos e produções realizados, de modo a apelar a um maior cuidado estético. Este cuidado refletiu-se também nas produções que as crianças realizavam, estimulando-as para a consciencialização do seu sentido estético e criativo.

A autorregulação e a gestão de emoções foram também uma intenção que procurei apoiar e promover. O tópico do corpo humano serviu não só para promover conhecimentos sobre o seu funcionamento, como permitiu que as crianças descobrissem *o que existe dentro dele, o que fazer quando o corpo parece que tem vida própria*, escutando o corpo e procurando estratégias de autogestão e regulação. Considero que esta ponte entre o corpo enquanto conjunto de sistemas e enquanto *morada* da nossa forma de ser, dos nossos gostos, da nossa criatividade e imaginação foi uma mais-valia, que enriqueceu o projeto.

Resta-me destacar a importância de incluir esta metodologia desde a formação inicial do/a educador/a de infância, permitindo descobrir e compreender as potencialidades desta metodologia. Assim, o desafio que se coloca ao/à educador/a é o de “criar e proporcionar um contexto propício para escutar e legitimar as curiosidades das crianças, a que se dedica como cocriador do saber e da cultura” (Guerra & Luciano, 2013, p.7).

Enquanto futura educadora de infância, este projeto permitiu-me (re)avaliar as conceções que possuía, redescobrir a forma como perspetivo a educação e o importante desafio que o/a educador/a de infância tem em mãos: manter viva a curiosidade sobre o que nos rodeia, valorizando a importância de indagar, de procurar respostas, construindo em conjunto com a criança saberes e significados.

## REFERÊNCIAS

| | " | | "

- Associação de Profissionais da Educação de Infância (2011). *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*. Associação de Profissionais da Educação de Infância.
- Cortesão, L. (1990). "Projecto, interface de expectativa e de intervenção". In. E., Leite, M. Malpique & M.R. Santos. *Trabalho de Projecto. Leituras comentadas*. Edições Afrontamento.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco (2001). *Trabalhar por projectos em educação: uma inovação interessante?* Porto Editora.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. Routledge Farmer.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série – N.º 129.
- Direção-geral da Educação (2018). *Linhas Orientadoras para a Elaboração do Plano Plurianual de Melhoria (2018/2019-2020/21)*. Direção-geral da Educação.
- Edwards, A. (2005). Relational Agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43,168-182.
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! - Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Edições Afrontamento.
- Guerra, M. & Luciano, E. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Helms, J. (2010). Como aprofundar o trabalho com projectos. *Pátio: Educação Infantil*, 22, .4-7.
- Homem, M.L. (2002). *O jardim de infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Edições Afrontamento.
- Katz, L.G. & Chard, S.C. (2009). *A abordagem por projetos na Educação de Infância*.

Fundação Calouste Gulbenkian.

Leite, T. & Arez, A. (2011). A formação através de projetos na iniciação à prática profissional. *Da investigação às práticas*, 1(3), 79-99.

Portugal, G. (2016). *Orientações pedagógicas para a creche*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, Instituto da Segurança Social, I.P.

Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às práticas*, 1(3), 21-43.

Tomás, C. (2011). “*Há muitos mundos no mundo*”. *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.

Silva, I.L. (2011). Das voltas que o projeto dá... *Da Investigação às práticas*, 1(3), 118-132.

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.

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às práticas*, 1(3), 8-20.

Vasconcelos, T. (Coord.). Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, S., Hortas, M.J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P.F., Mil-Homens, P., Fernandes, S.R., & Alves, S. (2011). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.