



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

**O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA
NO BRINCAR DA CRIANÇA**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

ANA ISABEL DE SOUSA COIMBRA SIMÕES

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

JULHO DE 2015



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

**O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA
NO BRINCAR DA CRIANÇA**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Sob orientação de Manuela Rosa

ANA ISABEL DE SOUSA COIMBRA SIMÕES

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

JULHO DE 2015

AGRADECIMENTOS

De um modo geral, agradeço a todos aqueles que contribuíram, de uma maneira ou de outra, para a concretização de um sonho há muito desejado.

Agradeço a todas as crianças que se cruzaram comigo. Foram uma inspiração para chegar onde cheguei.

Aos docentes, colegas e amigas da Escola Profissional Val do Rio, por terem feito parte do meu percurso, dando-me os alicerces para continuar a minha formação.

Aos professores da Escola Superior de Educação, agradeço, por me terem proporcionado os conhecimentos necessários à minha futura profissão.

À minha orientadora da prática em contexto de creche, Marina Fuertes, um especial agradecimento, pela ajuda, simpatia demonstrada e, principalmente, pela motivação. Deu-me ótimos conselhos, pondo-me em constante reflexão para melhorar.

Agradeço à minha supervisora institucional, Manuela Rosa, por todos os conhecimentos e sugestões transmitidas. Pelas orientações, compreensão e paciência.

Às educadoras cooperantes, Manuela Carvalho e Lourdes Robalo, por me terem aceitado nas suas salas e tornado possível uma prática profissional supervisionada bastante positiva. Sempre me apoiaram nesta jornada, transmitindo saberes e partilhando as suas experiências.

Às assistentes operacionais e equipas educativas dos estabelecimentos, por me terem recebido de braços abertos.

Às minhas colegas e amigas de estágio, Marta Carvalho e Diana Santos, pelo apoio infindável ao longo dos últimos meses.

Às companheiras e amigas Flávia Nunes e Vanessa Lopes, pela cumplicidade, apoio, por todo o esforço conjunto para terminarmos a licenciatura.

Um muito Obrigada à minha família, pelos momentos de desabafos, por me darem, constantemente, motivação e por terem estado presentes nos momentos de grandes conquistas. Agradeço por toda a ajuda e por suportarem o meu feito.

RESUMO

O presente relatório enquadra-se no Mestrado em Educação Pré-Escolar e decorre da prática profissional supervisionada desenvolvida entre os meses de dezembro e maio de 2015, nos contextos de Creche e de Jardim-de-infância.

É objetivo deste trabalho analisar e refletir acerca da intervenção desenvolvida em ambos os contextos educativos. Para tal, são enunciadas as intenções e a ação pedagógica praticada. Também é finalidade deste relatório explicitar a problemática mais significativa.

No seguimento da prática profissional supervisionada, surge a temática **O papel do educador de infância no brincar da criança**. Como futura profissional, pretendo refletir sobre a posição mais adequada no brincar da criança, definir estratégias para participar no momento e valorizá-lo como meio de aprendizagens significativas, já que este é predominante na vida da criança.

Como técnicas de recolha de informação, recorri a observações e a entrevistas, não descurando o envolvimento nas brincadeiras das crianças.

Palavras-chave: educador, participar, brincar, criança, aprendizagens significativas

ABSTRACT

The present report arises from a Master degree in Pre-School Education and results from supervised professional practice developed between the months of December and May 2015, in Nursery and Kindergarten contexts.

It is objective of this work to analyze and reflect about intervention developed in both educational settings. To do this, they are set out the intentions and the pedagogical action practiced. It is also purpose of this report explain a significant problematic.

Following the supervised professional practice, emerge the theme **The kindergarten educator's role in the child's play**. As a future professional I intend to reflect on the most appropriate position in the play of the child, define strategies to participate at this moment and value it as form of meaningful learning, since this is prevalent in the child's life.

As information gathering techniques, I used the observations and interviews, not forgetting the involvement in the play of children.

Key words: educator, participate, play, child, meaningful learning

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	i
RESUMO.....	ii
ABSTRACT.....	iii
INTRODUÇÃO	1
1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DOS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS.....	2
1.1. Meio onde estão inseridos os contextos	2
1.2. Contextos socioeducativos	3
1.3. Equipas educativas	4
1.4. Famílias das crianças	5
1.5. Grupos de crianças	6
1.6. Análise reflexiva	8
2. METODOLOGIA	13
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO	15
3.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica	15
3.2. Identificação da problemática	19
3.2.1. O desenvolvimento da criança	21
3.2.2. A importância do brincar	22
3.2.3. A ligação entre o brincar e a aprendizagem	23
4. PROBLEMÁTICA: O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA NO BRINCAR DA CRIANÇA	25
O papel do educador de infância no brincar da criança:	28
as várias vertentes	28
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40
ANEXOS	44

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXOS A - Quadros.....	45
ANEXOS B - Notas de Campo.....	51
ANEXOS C - Figuras	53
ANEXOS D - Entrevistas	55

INTRODUÇÃO

A redação deste relatório surge no âmbito da prática profissional supervisionada em contextos socioeducativos de Creche e Jardim de infância.

Depois de uma análise reflexiva e crítica sobre a intervenção, apresenta-se a problemática considerada mais relevante na ação pedagógica.

Posto isto, as questões levantadas coincidiram em ambos os contextos educativos, contudo, o Jardim de Infância foi alvo de maior análise. No decurso da intervenção, apercebi-me de que o educador tem um papel evidente face a, por exemplo, rotinas diárias da sala, planificações das atividades, entre outros momentos. O que me suscitou algumas dúvidas é se o papel do educador também estará presente no momento do brincar. Caso esteja presente, em que consiste?

Perante esta questões, torna-se em evidência a problemática **O papel do educador de infância no brincar da criança.**

A abordagem deste tema conduz-nos a cinco capítulos, sendo eles a *Caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos*, que se traduz pela caracterização dos meios onde se inserem os contextos socioeducativos, pela equipa educativa, grupo de crianças, famílias das mesmas e por uma análise reflexiva sobre as intenções e finalidades educativas, princípios orientadores, espaços físicos, materiais e rotina diária; a *Metodologia*, que retrata o roteiro ético e as opções metodológicas utilizadas; *Análise reflexiva da intervenção* que identifica e fundamenta as intenções para a ação pedagógica, bem como identifica a problemática. O quarto capítulo diz respeito à *Problemática: O papel do educador de infância no brincar da criança*, estando dividido pelo subcapítulo O papel do educador de infância no brincar da criança: as várias vertentes.

Por fim, o quinto capítulo apresenta as considerações finais, onde exponho um conjunto de ideias relativas à problemática e onde caracterizo o impacto da minha intervenção ao longo de toda a prática profissional supervisionada.

1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DOS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS

Nesta primeira parte é feita a caracterização dos contextos socioeducativos onde a prática profissional supervisionada de creche e jardim de infância tiveram lugar. Para isso, é abordado o meio onde estes contextos se inserem, assim como são caracterizadas as equipas educativas, os grupos de crianças intervenientes na ação e as respetivas famílias. Como último ponto, pode ser encontrada uma análise reflexiva sobre as intenções e finalidades educativas, princípios orientadores e organização do espaço e tempo da sala de atividades.

1.1. Meio onde estão inseridos os contextos

Atualmente, sabe-se que os fatores ambientais influenciam o desenvolvimento da criança. Como tal, caracterizar o meio onde os participantes do estudo se inserem é uma etapa a não esquecer.

O estabelecimento da valência de creche onde realizei a prática profissional supervisionada situa-se no concelho de Cascais. Assim, possibilita dar resposta a freguesias como Parede, Carcavelos, São Domingos de Rana, Estoril e Cascais. Geograficamente, o Centro Infantil localiza-se perto da praia e de um jardim público com diversos equipamentos infantis. Este é, usualmente, frequentado pelas crianças acompanhadas das suas famílias e pela própria instituição. Pode-se considerar que a sua localização é privilegiada, visto que nas suas imediações existe o acesso a áreas de comércio, à rede de transportes ferroviários e rodoviários. Estes fatores são promotores à grande procura deste estabelecimento.

Relativamente ao contexto de jardim de infância, a instituição insere-se num agrupamento, constituído por cinco escolas. Todas elas estão situadas no concelho de Oeiras, inclusivamente, o estabelecimento de jardim de infância. Este encontra-se numa zona urbana, acessível aos transportes públicos. O facto de se localizar num espaço rodeado por habitações, influencia a que alguns pais e crianças contactem entre si, fora do recinto escolar.

1.2. Contextos socioeducativos

De modo a adequar a prática à realidade dos intervenientes, procurou-se interpretar os contextos socioeducativos.

Ambos os contextos localizam-se ao longo da linha de Cascais. No que concerne à valência de creche, esta instituição surgiu em 1965, tinha a função de colónia de férias sazonal e era dependente do Instituto de Obras Sociais do Ministério de Assistência e Ação Social. Posteriormente, abriu portas para acolher os desalojados das ex-colónias, disponibilizando de uma sala de jardim de Infância para crianças, sobretudo, para filhos de funcionários. Segundo o Projeto Educativo da instituição, em 2011, o edifício passou a ser gerido pela Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, através do Decreto de lei nº 16/2011 de 25 de janeiro, que estabeleceu o regime legal da cedência dos Estabelecimentos Integrados do Instituto de Segurança Social, por um período de 3 anos. A instituição organiza-se por 3 edifícios, denominados por edifícios A, B e C e contem 5 salas de creche e 3 de jardim de infância. Relativamente ao espaço exterior, a instituição beneficia de um espaço bastante amplo. O horário de funcionamento é das 8h às 18h30, sendo que, durante todo esse tempo existe, pelo menos, um elemento técnico que dá resposta a situações imprevistas.

Conforme referido no Projeto Educativo (2015-2017), o estabelecimento do jardim de infância insere-se num Agrupamento de Escolas, criado em 2004, segundo o despacho da Sr. Diretora Regional de Educação de Lisboa. Esta instituição, em particular, foi construída em 1983 e é constituída por 12 salas de aula (3 para a valência de pré-escolar, 1 a servir de biblioteca e espaço de exposições e 8 para o 1º ciclo do Ensino Básico), 1 salão polivalente, cozinha e refeitório, sala de professores, sala de reuniões de jardim de infância, 2 gabinetes para serviços de apoio, sala de apoio às atividades pós-letivas e ainda espaço exterior. A instituição encontra-se em funcionamento das 7h30 às 19h30. Atualmente e, como referido no ponto anterior, o agrupamento é constituído por cinco escolas, dando resposta a cerca de 3000 alunos.

1.3. Equipas educativas

Neste processo investigativo é vantajoso uma análise das equipas educativas, uma vez que se pretende articular a própria prática à existente nas instituições.

Como mencionado no Projeto Educativo da instituição de creche, a equipa é constituída por 1 diretora, 1 coordenadora, 9 educadores de infância, 1 assistente administrativa, 6 amas da creche familiar e 16 assistentes operacionais. Dos 16 funcionários, 2 estão a exercer funções de serviços gerais, 1 a exercer funções de telefonista e 13 a exercer funções de apoio direto às valências de creche e pré-escolar.

Quanto ao jardim de infância, na equipa educativa fazem parte 1 coordenadora, 8 professores do 1º ciclo, 2 professores de apoio, 1 professora voluntária, 3 educadoras, 6 assistentes operacionais e 6 monitores do Centro de Atividades Livres (CTL). Nenhuma assistente operacional exerce uma função em particular, tendo todas as mesmas funções. Estas poderão ser a de telefonista, porteira, fazer fotocópias e limpezas ou a de apoiar nas salas, nos edifícios e nos espaços exteriores (recreio).

Especificamente, na sala em contexto de creche, esta dispõe de 3 funcionárias que acompanham o grupo ao longo do dia, sendo elas, 1 educadora de infância e 2 assistentes operacionais. Num dia por semana, 1 professor de Música também intervém no processo educativo e colabora na concretização de atividades pedagógicas, sendo da sua responsabilidade as sessões de educação musical. Tanto na sala, como na instituição, vigora uma excelente relação entre toda a equipa educativa.

Na valência do jardim de infância, a equipa é composta por 2 funcionárias, sendo estas, a educadora de infância e a assistente operacional. Pode-se verificar uma relação baseada na confiança e no profissionalismo, visto que trabalham juntas há cinco anos. Desta maneira, ambas intervêm no desenvolvimento global e harmonioso das crianças.

1.4. Famílias das crianças

De modo a existir um conhecimento mais completo da criança, em que seja possível compreender as suas características e adequar a ação às suas necessidades, deve-se "recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem. . ." (Ministério da Educação, 1997, p. 24).

Antecedente à caracterização do contexto familiar das crianças, julga-se importante referir o tipo de relação que ambas as equipas (creche e jardim de infância) estabelecem com as famílias. Recorrendo a observações e a conversas informais, conclui-se que as relações são bastante privilegiadas pelas equipas educativas, sendo frequente a promoção de atividades, reuniões e festividades, de modo a que as famílias participem nos contextos educativos.

Em concordância com os quadros adaptados do Projeto Pedagógico da sala de creche (**Anexo A - Quadro I e II**), é possível observar que, no geral, os pais encontram-se a exercer uma atividade profissional. Dos trinta e seis pais, apenas sete se encontram desempregados e um com dados inexistentes. No que concerne às habilitações académicas, o nível varia entre o básico e secundário existindo, também, bastantes pais licenciados. Um pai confere o grau de bacharelato. Destas famílias, quatro vivem numa situação de família alargada, sendo todas as outras constituídas por famílias nucleares. Sete crianças são primeiros filhos e as restantes têm irmãos mais velhos e/ou mais novos. É possível verificar que a maior parte das famílias são de nacionalidade portuguesa, contabilizando quatro de nacionalidade brasileira.

Referente ao contexto familiar do grupo de crianças do jardim de infância, pode-se observar que praticamente todos os pais exercem alguma atividade profissional (**Anexo A -Quadro III**). Relativamente ao nível de escolaridade, este é, essencialmente, de grau superior, havendo pais licenciados, mestres e pós-graduados. Somente cinco possuem o nível secundário (11º ou 12º anos). Maioritariamente, as crianças vivem numa situação de família nuclear, tendo irmãos mais velhos e/ou mais novos. Muitos frequentam a mesma instituição. Do grupo de crianças, oito não têm irmãos.

Com o intuito de os pais participarem no contexto escolar, as famílias das

crianças da valência de creche comunicam com a educadora através de entrevistas individuais realizadas no início do ano letivo, de conversas informais diárias e através dos contatos telefónicos, sempre que necessário. Para além disso, são preenchidos pelos adultos da sala registos diários individuais de cada criança, de forma a informar as famílias sobre as rotinas, como também de pequenos recados. Para o mesmo fim, isto é, para fomentar o envolvimento das famílias, a educadora constrói, mensalmente, um jornal de parede. Neste são expostas fotografias de marcos importantes na sala, juntamente com pequenas descrições. Este jornal é afixado no *hall* de entrada.

Quanto às famílias das crianças do jardim de infância, estas participam no contexto escolar através de reuniões marcadas por estas mesmas ou pela educadora e por conversas informais diárias. Além disso, poderão intervir na hora do conto, apresentando uma história ao grupo de crianças ou nos projetos realizados na sala.

1.5. Grupos de crianças

Analisando o quadro (**Anexo A - Quadro IV**), constata-se que a sala de creche é constituída por 18 crianças. Todas têm 2 anos completos até dezembro de 2014, sendo que 2 delas fazem os 3 no semestre de janeiro-junho de 2015. A maior parte do grupo vem de um contexto de creche, sendo que 6 nunca frequentaram uma creche vindo, assim, de casa dos pais ou de familiares. Os aspetos comuns a este grupo é o facto de ser bastante ativo, interessado e curioso perante novos desafios e/ou materiais. Revela especial interesse pelos livros, envolvendo-se na exploração destes. A área do faz-de-conta é outro dos interesses e, como tal, permanecem a maior parte do seu tempo aqui (**Anexo B - Notas de campo**). Outras crianças mostram ter preferência nos jogos de mesa (puzzles e jogos de encaixe). Quanto às artes, entusiasmam-se pela exploração de diversos materiais. A música é um elemento de referência para o grupo, gostando de ouvir, cantar, dançar e de explorar livremente instrumentos musicais. Das 18 crianças, 12 verbalizam de forma perceptível as suas ideias, estabelecendo diálogos entre si e com os adultos. Quanto às restantes, 4 crianças articulam palavras, sendo algumas de difícil compreensão e 2 dizem palavras como *mamã*, *vó*, balbucinando, na maioria dos casos. Todas entendem mensagens simples, sendo capazes de fazer pequenos recados/favores.

É frequente observá-las em brincadeiras a pares e em pequenos grupos, mostrando sinais de uma maior consciência do mundo social. Assim, mostram quererem ser independentes e de terem uma maior autonomia. Encontram-se numa fase de transição da fralda para o bacio/sanita, indo, gradualmente, controlando os esfíncteres e utilizando fraldas *trainner* com o intuito de poderem ir à casa de banho sempre que o desejem.

Na sala de jardim de infância, o grupo é formado por 25 crianças, como se verifica no quadro (**Anexo A - Quadro V**) e as suas idades variam entre os 4 e 6 anos, sendo que a maioria tem 5 anos.

As crianças deste grupo são deveras curiosas, levando ao surgimento de várias questões e às suas hipotéticas respostas. Anseiam por experiências diversificadas e se estas envolverem exploração de materiais na área plástica, ficam radiantes. São crianças que estão familiarizadas com diferentes tipos de materiais como barro, por exemplo, e utilizam-no sem dificuldade, amassando, enrolando e fazendo diversas figuras, tanto com os moldes, como manualmente. Empenham-se para alcançar novos saberes, levando-as a pesquisas e a diferentes ideias para o conseguirem. São muito ativas e verbalizam, geralmente, de maneira correta. Criam debates entre elas, de forma a darem as suas opiniões sobre tudo o que tenham oportunidade:

As crianças colocam diversas questões e, hoje de manhã, a Inês aborda-me:

- *Posso fazer uma pergunta a todos?*

- *Sim, diz lá.*

- *Sabem porque é que as abelhas morrem quando picam?*

Instalam-se burburinhos sobre o assunto, de modo a tentarem responder. Por fim, eu e a educadora concluímos:

- *Se calhar é melhor pesquisarmos, para sabermos e termos a certeza do porquê.*

(Exerto Notas de campo, 4ª feira, 15 de abril 2015 J.I.)

Adoram desenhar e têm em consideração as cores quando o fazem. Uma criança sente dificuldades quanto às cores, designadamente, na sua nomeação, pois, através da prática de algumas atividades, observa-se que a criança conhece-as e consegue agrupá-las, contudo, não as nomeia, corretamente. O grupo interessa-se por livros, escolhendo, muitas vezes, passar o tempo na biblioteca.

1.6. Análise reflexiva

Fazendo parte integrante da sociedade portuguesa, tenho perceção do que se pensa, atualmente, sobre o papel do educador numa creche. Contrariamente ao julgamento de que o educador desempenha única e exclusivamente o papel de cuidador da criança, na creche, este coloca em prática um currículo, com o objetivo de se chegar a uma intervenção correta e positiva para o desenvolvimento da criança. Sendo assim, "o currículo não pode ser encarado de uma forma isolada . . . sem uma estrutura de apoio forte e bem desenvolvida" (Blatchford, 2004). O currículo deve ser criado solidamente e, para tal, os docentes têm de estar informados relativamente ao desenvolvimento das crianças, das suas capacidades e necessidades e serem aptos para satisfazer estes mesmos pontos. Assim, a educadora do contexto de creche tem em consideração o seu grupo de crianças e salienta no Projeto Pedagógico de sala que " é num contexto relacional que as aprendizagens da criança ocorrem, pelo que, quando se planifica um trabalho com estas, deve-se ter em consideração este aspeto". Desse modo, torna-se indispensável que se definam as finalidades e os princípios educativos, de modo a determinar as prioridades a serem desenvolvidas. Como intenções educativas, a educadora distingue as seguintes:

- Assegurar a satisfação das necessidades de bem-estar e de desenvolvimento global da criança;
- Proporcionar experiências de aprendizagem desafiantes (integradoras, transversais e globalizantes ao nível das diversas áreas de desenvolvimento) e adequadas ao grupo e a cada criança individualmente;
- Estabelecer complementaridade educativa com as famílias;
- Apoiar as famílias na sua função educativa e no desenvolvimento das suas competências parentais;
- Privilegiar momentos de interação e afetos entre o adulto e a criança;
- Promover a autonomia e a capacidade de autorregulação da criança;
- Criar um ambiente de estabilidade e segurança.

Respeitante ao jardim de infância, a educadora tem como princípios que "a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida" e que, para isso, se deve "contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens." (Ministério da Educação, 1997, p. 17). Não se pretende que as crianças adquiram conhecimentos relativos à escolaridade obrigatória, mas sim, que tenham as condições necessárias para o sucesso nesta etapa a todos os níveis, nomeadamente, ao nível cognitivo, psicomotor e social. Para tal, a metodologia adotada abrange diferentes modelos, entre eles o Trabalho de Projeto e o Movimento Escola Moderna.

Através do Trabalho de Projeto, a educadora tem como finalidade que as crianças aprendam em interação umas com as outras, com os materiais em redor e com os espaços disponíveis, sendo que o papel dela será o de observar atentamente e proporcionar/desencadear experiências desafiadoras. Esta forma de intervir vai ao encontro da fomentação de "relações, interações e cooperação." (Lino, 2013, p. 101) e da perspetiva de que "a aprendizagem faz-se através da ação da criança . . ." (Formosinho, 2013, p. 57).

Quanto ao Movimento Escola Moderna, este está muito presente na sala de atividades, visto que esta é gerida por diferentes instrumentos de pilotagem, tais como, o mapa de presenças; mapa de atividades; de tarefas; de comunicações; lista de projetos e o diário de parede. Este modelo vai ao encontro das finalidades do Trabalho de Projeto, porque centra-se "no desenvolvimento pessoal e social . . . consiste no exercício da cooperação e da solidariedade numa comunidade . . ." (Folque, 2012, p. 51).

Pude constatar que a educadora recolhe de cada modelo aspetos que considera mais relevantes e com os quais se identifica, para obter melhores resultados na sua prática docente. Exemplo disso são os momentos "onde o ouvir e falar são privilegiados, onde as crianças são incentivadas a levantar questões, a procurar respostas e onde lhes são proporcionadas múltiplas oportunidades de fazer escolhas, tomar decisões e resolver os problemas com que se vão deparando." (Lino, 2013, p.101). Foi possível verificar que, adotando estes pressupostos, a educadora tem em consideração as características individuais de cada criança e que todo o trabalho desenvolvido na sala é organizado, de

forma a responder as necessidades de cada uma. Assim, definem-se como finalidades e princípios educativos os seguintes:

- Favorecer a aprendizagem cooperada em que as trocas de ideias, pensamentos, as propostas a desenvolver e os momentos de jogo lúdico sejam partilhadas, tanto a pares, como em pequeno e grande grupo;
- Participar ativamente, especialmente na organização de rotinas, colocando instrumentos de registo de presenças, quadros e tarefas, mapas de registo do tempo, entre outros;
- Criar momentos estruturados e de responsabilidade para as crianças;
- Proporcionar às crianças momentos de participação ativa nas regras e normas da vida em grupo, por exemplo, na arrumação de materiais, distribuição de tarefas, encontrar formas de resolução de conflitos, entre outras situações;
- Favorecer a participação no planeamento, de forma a preverem o que pode acontecer e de avaliarem.

Além dos princípios e das intenções educativas, também o espaço físico concorre para um contexto educacional de qualidade. Horn (citado por Burg, 2012, p. 90) confirma que "o espaço na educação infantil não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo, é, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa". Neste sentido, o espaço de creche divide-se por zonas (**Anexo C - Figura 1**) que possibilitam a rotina diária, sendo elas: sala de atividades (comum à área de repouso), refeitório, casa de banho/fraldário e espaço exterior. Estes espaços são acolhedores e centrados na criança, diferenciados por áreas de atividades, com o intuito de serem criados papéis sociais, relações interpessoais e estilos de interação. As áreas denominam-se por: área dos jogos, área da garagem, área do faz-de-conta e área da biblioteca. Também se pode observar, ainda que não estando identificada, a área da mesa de trabalhos. Alguma mobília disposta é adequada ao tamanho das crianças, existindo outra que não se encontra ao alcance destas, devido a servirem de arrumação a materiais que podem constituir perigo, sem a supervisão do adulto (tesouras, colas, agrafos, medicamentos, produtos de limpeza, etc.). Os armários

dispõem-se na sala de forma a facilitar a movimentação e o fácil acesso. As crianças nestas faixas etárias necessitam de plataformas para se sentarem, subirem, descerem, etc, ou seja, de materiais de alta e baixa mobilidade para se movimentarem livremente. No fraldário, existe à disposição, umas escadas de esponja que são utilizadas, sempre que se trata da higiene. Além disso, o exterior também funciona como espaço para o movimento e exploração, existindo equipamentos para brincar e as próprias características naturais. A sala oferece confortabilidade, tendo um ambiente acolhedor, com bastantes janelas. Deste modo, confere luz natural ao espaço e um ambiente agradável. Em dias frios, a sala utiliza aquecedores reguláveis encastrados, que não libertam gases tóxicos.

Relativamente ao espaço físico no jardim de infância, este divide-se por áreas de atividades, entre elas: área do tapete, área dos jogos de mesa, área da casinha de bonecas, área da modelagem, área de desenhos, área de iniciação à escrita, área do computador, biblioteca e garagem. Todas elas têm a mobília ao alcance das crianças, de maneira a que possam explorar todos os materiais arrumados, livremente. Todavia, esta mobília não é a mais apropriada para a organização dos materiais, pois oferece pouca arrumação. Os armários dispõem-se na sala de forma a dividir os diferentes espaços, como por exemplo, a biblioteca com a área da modelagem e jogos de mesa. Em conversas informais com a educadora, considerámos que esta organização não é a mais adequada para esta sala, uma vez que os armários têm proporções que impossibilita a supervisão de algumas áreas de atividades. Contudo, é difícil encontrar outro tipo de organização, pois a sala não tem grandes dimensões. Apesar disso, oferece bastante luz natural, conferindo um ambiente agradável e dispõe de muitos *placards*, sendo possível afixar inúmeros trabalhos e, deste modo, dando cor ao espaço. Apesar das dificuldades em relação ao espaço físico, a educadora organiza-o da melhor forma, levando a uma movimentação livre e ao fácil acesso.

Quanto aos materiais, no espaço de Creche, estes devem ser manipuláveis e diversificados em tamanho, textura, cor, etc. Podem ser macios ou ásperos, convém que proporcionem à criança diferentes sensações, de modo a promover várias explorações, uma vez que as crianças, nesta fase, desenvolvem-se a nível físico, social, cognitivo e

comunicativo. Na sala da minha prática profissional supervisionada as crianças usufruem de almofadas de diferentes feitios e cores, livros sensoriais e visuais, jogos de encaixe, etc. Os recursos disponíveis vão sendo substituídos, de modo a diversificar as experiências.

Os materiais facultados na sala de jardim de infância são diversificados, consoante a forma, cor e textura. Por exemplo, podem-se encontrar diferentes tipos de papel, desde o pautado, quadriculado ou liso, até ao canelado, de lustro, crepe, vegetal ou celofane. Assim, as crianças contactam com diversos géneros de papel, consoante a cor e textura e diversificam a exploração e as experiências vivenciadas. Esta diversificação não existe apenas no papel. Em todos os materiais dispostos na sala há em consideração esta ideia, desde os jogos de mesa, aos materiais riscadores (canetas de feltro com pontas finas e pontas grossas, lápis de cor finos e grossos, lápis de cera e de pastel, etc.), passando pelos jogos de encaixe.

Para concluir este capítulo, abordarei as rotinas diárias, "porque o tempo é de cada criança, do grupo de crianças e do educador, importa que haja uma organização do tempo decidida pelo educador e pelas crianças." (Ministério da Educação, 1997). Tanto no contexto de creche, como no de jardim de infância, o tempo encontrava-se estruturado e organizado de forma a possibilitar às crianças o sentimento de segurança e confiança. Estando organizadas desta maneira, as rotinas diárias permitiam-lhes antecipar a sequência de atividades e ter uma perceção da relação espaço-tempo. Eram flexíveis, sendo possível propor modificações, pois a criança é vista como o sujeito da sua própria aprendizagem e, por isso, planificadora das suas ações.

2. METODOLOGIA

O capítulo deste trabalho destina-se à apresentação da metodologia utilizada, durante a prática profissional supervisionada. Deste modo, será apresentado o quadro metodológico, bem como o roteiro ético seguido.

De forma a ter um conhecimento mais aprofundado sobre o papel do educador no brincar das crianças, optei por uma abordagem qualitativa, por ser possível apresentar uma análise de dados de natureza descritiva, observando e descrevendo o que era dito pelos intervenientes da investigação sobre a prática. Além disso, este género de investigação é, usualmente, feita num contexto familiar, tendo em conta a complexidade das interações sociais (Welter, 1998, citado em Parente, 2004). Tendo como objetivo do relatório adotar uma postura investigativa sobre a problemática, foram elaboradas pesquisas, recolha de dados, entre outros processos. Estabeleci um conjunto de técnicas e de instrumentos, baseados, segundo Latorre (2003, citado em Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Viera, 2009), na observação, na conversação e na consulta documental. Entre este conjunto pode ser preterível a observação participante e respetivas notas de campo, consulta documental, entrevistas e fotografias. A observação foi a técnica que estive, a todo o instante, presente no meu percurso. Isto deveu-se ao facto desta técnica ser naturalista, ou seja, ocorrer em contexto natural. (Adler & Adler, 1998, citados por Almeida, 2013). Além disso, a observação permitia-me obter dados precisos sobre aquilo que a criança era ou não capaz de fazer e sobre os seus interesses e necessidades. (Parente, 2002). Ao adotar esta técnica, pude ouvir os discursos, diálogos/conversas, verificar relações, observar brincadeiras, atividades, participar nelas e, simultaneamente, cruzar todos estes dados recolhidos (Tomás, 2011). Os resultados destas observações, habitualmente, eram apresentados sob a forma de notas de campo.

De modo a conhecer o contexto em que as crianças participantes na investigação se inseriam, consultei os documentos orientadores da ação pedagógica, designadamente, os Projetos Pedagógicos da Creche e do Jardim de infância, o Projeto Curricular de sala da Creche e o Plano Anual de Atividades da sala de Jardim de infância. Para além disso, recorri às entrevistas. Para Marconi e Lakatos (2006, citados em Lopes, 2014) "a

entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto . . ." Com esse intuito, adotei entrevistas abertas/estruturadas, isto é, optei por guiões com questões gerais, de modo a que os entrevistados tivessem a possibilidade de responder abertamente. Foram realizadas em contexto informal, sendo concretizadas com duas assistentes operacionais e com algumas crianças (cf. **Anexo D-Entrevistas**). Ao entrevistar as assistentes operacionais, tinha como finalidade conhecer o meio envolvente, as suas características, a instituição, etc. Com as entrevistas a algumas crianças, pretendi recolher dados quanto às conceções destas face ao brincar e à participação do educador de infância nas suas brincadeiras.

Outro recurso para a recolha de dados foram as fotografias. Decidi utilizar este instrumento, visto que, segundo Harper (citado por Queirós & Rodrigues, 2006), muitos acontecimentos poderiam ser captados logo no momento e, por esse motivo, mais perceptíveis do que, apenas, os registos escritos.

O tempo de ação foi conduzido tendo em conta alguns princípios que Soares (2005, citado em Tomás, 2011) considera serem necessários no trabalho de investigação. Estes referem-se, por exemplo, à explicação dos objetivos do meu trabalho aos atores envolvidos. Ao longo do tempo, tive em consideração informar as crianças e os adultos sobre as minhas ações e decisões. Desta maneira, os participantes também foram esclarecidos quanto ao meu tempo de permanência no campo de investigação. Inclusivamente, pedi o consentimento para poder recolher fotografias, sendo estas confidenciais e respeitando a intimidade e o anonimato de cada um. Depois, respeitei o espaço da criança, tendo em conta a gestão da aproximação e da distância na relação educativa:

No momento de higiene, comecei a reforçar a minha relação com D. Depois de finalizar a troca da fralda, levantei-o e abracei-o para, de seguida, ele pular com o meu auxílio. Reparei que ele ainda não se sente confortável para receber os meus afetos, retraindo-se um pouco. Na parte da tarde, pedi ajuda ao D. para recolhermos a exposição da história d'O lobo e os 7 cabritinhos no *hall* de entrada e colocarmos a da história Vamos à caça do urso.

(Exerto Notas de campo, 3ª feira, 27 de janeiro 2015 Creche)

M.A. também era uma das crianças com quem ainda não tinha estabelecido uma relação semelhante à do restante grupo. Contudo, ao longo do tempo, fui insistindo aos poucos para estar presente nas suas brincadeiras, nas rotinas, etc. Hoje, chamou-me para brincar com ele. Deu-me um bebé para lhe pegar ao colo e foi para a cozinha. Mexeu com uma colher algo que estaria no prato, abriu o biberão e verteu o que estava no prato para o biberão. Fechou-o e trouxe-mo para dar ao bebé.

(Exerto Notas de campo, 3ª feira, 3 de fevereiro 2015 Creche)

Considero que, durante a minha prática, tinha um compromisso com todos os atores envolvidos e, como tal, tive como princípio o respeito por cada um, independentemente de qualquer situação específica, como religião, etnia, etc.

Concluindo, procurei ser o mais correta possível, adotando uma atitude assertiva e colaborativa com a equipa de trabalho e com os envolventes.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Neste capítulo são descritas as intenções para a ação pedagógica, analisando e refletindo sobre o trabalho realizado, tanto em contexto de creche, como em jardim de infância. Além das intenções, também é abordada e justificada a problemática mais relevante e significativa na prática profissional supervisionada. Para tal, vai sendo indicado o plano de ação concebido na minha intervenção.

3.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica

No decorrer da minha intervenção em contexto de Creche, foi possível perspetivar algumas características do grupo de crianças. Trabalhando com um grupo nesta faixa etária, pude considerar que esta fase apresenta um conjunto de necessidades de todo o tipo, requerendo, da minha parte, uma responsabilidade e atenção alargadas. Isto deveu-se ao facto de "os primeiros três anos de vida são um período notável de crescimento em todas as áreas do desenvolvimento. São também o período em que se estabelecem as bases para o futuro." (Santos, 2010, p. 3). Deste modo, tornou-se essencial considerar cada criança como ser individual "que tem uma relação diferente

com o saber, diferentes interesses, estratégias e o seu ritmo próprio de aprendizagem." (Santana, 2009, p. 30). A complexidade desta faixa etária conduziu-me ao desempenho de diferentes tarefas, tendo um papel abrangente. Esta enorme diversidade de tarefas passou pelos cuidados do grupo de crianças, relativamente, ao bem-estar, higiene e segurança, até à animação infantil. Também a educação (entendida como socialização, desenvolvimento e aprendizagem) fez parte deste leque de tarefas.

Recorrendo à observação e às conversas informais com a educadora, com o intuito de ter uma visão mais global das necessidades e dos interesses das crianças, concluí que este grupo se interessava, principalmente, pela exploração de materiais de expressão plástica, por histórias e por experiências novas. Além disso, era um grupo carinhoso, privilegiando as relações afetivas. Nesse sentido, criar uma relação com cada criança baseada em afetos e confiança foi um dos principais objetivos na minha intervenção. Avaliando o potencial do grupo, fui conduzindo a minha prática para experiências variadas e significativas para as crianças. Aperfeiçoava as planificações, de maneira a adequar as atividades às capacidades e aos interesses destas. Com isto, pretendi criar um ambiente propício à aquisição de novos saberes.

Outra das intencionalidades pretendidas visava desenvolver a capacidade de concentração. Isto porque, as crianças estavam a adquirir o sentimento de pertença de um grupo, achando ser necessária a aquisição desta capacidade, quando se juntavam numa roda para escutarem histórias e exporem opiniões.

Sendo uma faixa etária onde é importante introduzir objetos promotores do desenvolvimento sensorial, encaminhei as atividades também para esse sentido.

Resumindo, ao planear um conjunto de tarefas, tive como propósito obter determinados resultados. Estes concorreram, essencialmente, para o desenvolvimento sensorial e para o enriquecimento da linguagem. Segundo Costa & Santos (2003, p. 70), "há fenómenos linguísticos que são execionais, tendo de ser aprendidos explicitamente". Assim sendo, existem coisas na língua que têm de ser aprendidas, uma vez que não é possível formular uma regra. Exemplo disso, é o vocabulário. "Quando a criança nasce, vem equipada com conhecimento sobre a gramática, mas não sobre o conjunto de palavras que constituí a língua que vai adquirir. Percebe-se, então, que a estimulação

linguística a nível do vocabulário é essencial" (Costa & Santos, 2003, p. 70). Como tal, tive como intenção contribuir para o enriquecimento do processo da linguagem e para que o grupo ficasse a conhecer e utilizasse outras formas de explorar o espaço que o rodeava, ou seja, através das sensações.

Considero que a minha ação se baseou num olhar atento e interrogador, não só para sustentar a minha intencionalidade mas, também, para observar o modo como as crianças reagem às atividades propostas, como se sentiam, como se envolviam, como aprendiam e o que aprendiam.

Centrando-me na valência de jardim de infância, verifiquei que o grupo de crianças manifestava grande interesse na exploração de materiais de expressão plástica e demonstrava bastante envolvimento nas atividades relativas a esta área. Além desta exploração, também era do agrado das crianças as histórias, os jogos de mesa e de tapete. Quando pediam para brincar escolhiam, maioritariamente, a área do desenho, mostrando terem muita satisfação em estarem nesta área. Também a área da iniciação à escrita era um dos interesses do grupo. No que concerne às necessidades, algumas crianças eram mais reservadas, não se expõem nem partilhando experiências, em grande grupo. A questão do respeito pelo outro tem sido trabalhada na sala, de modo a que todas as crianças tenham a possibilidade de partilharem aprendizagens, vivências, etc. Assim, a minha intencionalidade foi ao encontro do trabalho já concretizado com o grupo, através dos diálogos na área do tapete e de jogos realizados.

Fui verificando que algumas crianças sentiam dificuldade em reconhecer alguns números, bem como relacioná-los com a quantidade. No sentido de reforçar estas potencialidades e de colmatar estas fragilidades, pretendi ir ao encontro dos interesses das crianças. Para tal, conduzi a minha prática para novas experiências e com aprendizagens significativas, onde o grupo pudesse agir e explorar num ambiente rico, com a finalidade de desenvolver uma compreensão pessoal do mundo que o rodeava. Orientei a minha intervenção na sala pelo trabalho pedagógico da educadora, uma vez que, ao longo do tempo, esta tem vindo a verificar resultados na sua prática docente. De maneira a que as crianças ultrapassassem as fragilidades acima referidas, defini algumas intensões, sendo elas:

- Promover o respeito pelo outro
- Fomentar momentos de partilha, favorecendo a aprendizagem cooperada
- Facultar materiais diversificados para exploração
- Proporcionar diferentes técnicas de pintura
- Promover a capacidade de concentração
- Desenvolver a memorização
- Associar a quantidade ao número
- Realizar exercícios de contagem

O Trabalho de Projeto elaborado na sala contribuiu para alcançar estas intensões, sendo que as crianças podiam desenvolver a tomada de decisões negociadas, dando início às práticas democráticas. Paralelamente, atitudes como a cooperação, o saber trabalhar em grupo e o espírito de iniciativa e criatividade também podiam ser desenvolvidas por elas (Vasconcelos, 2011).

Além do mais, o projeto vinha a propósito neste contexto, na medida em que, segundo Katz e Chard (citados por Ministério da Educação, 1998) favorece diferentes níveis de aprendizagem: saberes, competências, disposições e sentimentos. As crianças poderiam adquirir competências sociais, designadamente, a assertividade e o valor pessoal, ou seja, aprenderiam a aceitarem-se, positivamente.

Concluindo, julgo que o Trabalho de Projeto foi uma mais valia para o grupo em questão, pois este exigiu que as crianças tivessem um papel participativo, isto é, que a atividade destas fosse a de "questionar, participar na planificação das atividades e projetos, investigar, cooperar." (Formosinho, 2009, p. 8).

Em ambos os contextos educativos, o trabalho em equipa foi sempre tido em consideração, de forma a refletir e planificar a ação pedagógica mais apropriada.

3.2. Identificação da problemática

Sempre tive o desejo de ser Educadora de Infância. O porquê, não o consigo identificar, concretamente, mas posso afirmar que por simpatizar com a minha Educadora não foi, visto nunca ter frequentado um jardim de infância. Não me recordo ao certo, mas é provável que, em criança, tivesse a perceção de que ser Educadora de Infância implicava cuidar e brincar com as crianças. Atualmente, posso verificar que a minha ingenuidade de criança não estava, de todo, errada. Obviamente que um educador não cuida, apenas, no sentido das necessidades básicas (comer, dormir, segurança), existindo outros objetivos na sua profissão, tais como desenvolver a criança ao nível cognitivo, moral e socioafetivo. Para tal, torna-se essencial criar uma relação de estreita afetividade, interagindo o máximo possível com a criança e envolvendo-se nas atividades que esta efetua.

Todo o indivíduo sabe reconhecer que a brincadeira é a atividade predominante na vida de uma criança, assim, o educador poderá interagir com a criança através do brincar. "O brincar com alguém reforça os laços afetivos. Um adulto, ao brincar com uma criança, está a fazer-lhe uma demonstração do seu amor." (Andrade, 2014, p. 37).

À medida que fui desenvolvendo a prática profissional supervisionada, pude verificar que o educador tem um papel claro e visível face a, por exemplo, rotinas diárias da sala, planificações das atividades, entre outros momentos. O que me suscitou algumas dúvidas é se o papel do educador também estará presente no momento do brincar, daí ter surgido o tema da minha problemática **O papel do educador de infância no brincar da criança.**

Durante a minha ação em contexto de Creche, fui tendo esta temática em mente, tendo a preocupação de participar em momentos de brincadeira das crianças ou observar a interação do adulto/criança. Contudo, foi na prática em jardim de infância que este tema se intensificou, partindo a investigação deste contexto.

Antes de uma abordagem teórica sobre alguns conceitos respeitantes à problemática, julgo ser importante clarificar a posição da educadora desta sala, relativamente ao brincar.

Através das conversas informais e de algumas observações, pude extrair as seguintes visões da educadora:

- **Qualquer atividade pode ser apresentada à criança de uma forma lúdica, dependendo das estratégias que o educador adota** - Para os grupos da atividade de culinária serem definidos, a educadora não se limitou a escolher, a seu critério. Antes de iniciar a atividade, esta sugeriu um jogo em que existiam várias peças com 5 cores diferentes (5 grupos). Cada criança retirava do saco uma peça e os grupos iam-se formando, consoante a cor que calhava a cada criança. O grupo envolveu-se no jogo de tal forma, solicitado-o, sempre que era necessária a sua divisão em pequenos grupos.

- **Quando as crianças se sentem satisfeitas e com prazer a realizar determinada atividade, consideram que estão a brincar** - Depois de uma criança ter terminado uma atividade de recorte e colagem, perguntou-me: "*Posso ir brincar?*" (M.F.). Ao permitir, ela foi buscar papel e canetas, afirmando: "*Vou fazer um desenho!*". Esta era a prática mais escolhida pela maioria das crianças, nos momentos em que pediam para irem brincar.

- **As crianças aprendem quando estão a brincar** - Algumas crianças fazem construções com *legos*. Uma delas constrói uma sequência de cores azul-amarelo-azul-amarelo. Após terminar, conclui "*Fiz um padrão.*" (D.). Uma criança constrói uma torre de sólidos geométricos. Coloca a pirâmide no cimo. Questiono o facto de não a ter colocado, antes. Ela responde-me: "*Depois, não conseguia pôr mais nada por cima, por causa deste bico.*" (V.).

Mediante as perspetivas apresentadas, é possível verificar que a educadora considera o brincar uma ação essencial. Na sua prática pedagógica, privilegia estes momentos, vê-os como uma mais valia e reconhece-os como sendo um "meio para chegar à criança e à sua visão da realidade . . . [uma vez que] é neles que as crianças reproduzem as suas vivências, os seus saberes . . ." (Lopes, 2014, p. 29, 31).

Assim, pude concluir de que ambas consideramos que o brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança. Piaget (citado por Andrade, 2014) afirma que uma criança que não brinca, é sinal de que algo não está bem com ela, podendo surgir

sequelas dessa *não* ação como, por exemplo, dificuldades nas relações sociais, aquisições de medos e outras perturbações. Sou da opinião que o brincar tem uma importância tão significativa na construção da criança que partilho da mesma ideia de Chateau (1975) quando menciona que "uma criança que não sabe jogar . . . será um adulto que não sabe pensar" (p. 16).

Perante este tema, relacionado com o brincar, é fundamental partir-se de alguns referenciais teóricos. Não se pretende uma teoria demasiadamente exaustiva, antes uma contextualização da problemática em estudo.

O principal ponto a ser tratado será a importância do brincar, de modo a poder justificar o papel do educador nesta ação. Contudo, é importante referenciar outros pontos, pois vão ao encontro da temática. Assim, a informação estará organizada pelos seguintes subcapítulos:

3.2.1. O desenvolvimento da criança;

3.2.2. A importância do brincar;

3.2.3. A ligação entre o brincar e a aprendizagem

3.2.1. O desenvolvimento da criança

"É nos primeiros anos de vida que se estabelecem as bases para o desenvolvimento intelectual, emocional e moral." (Brazelton & Greenspan, 2002, p.12).

Desde os primeiros meses de vida, a criança é sujeita a diversos estímulos pelo meio em que se insere. Através destes, ela sente-se desafiada a explorar o mundo que a rodeia até porque, segundo Dewey (citado por Lino, 2014) "a criança é por natureza intensamente ativa . . ." Ao interagir com o meio em seu redor, a criança também recorre à brincadeira. Consoante Piaget (citado por Andrade, 2014), no início do seu crescimento, a criança brinca através do manuseamento de objetos (bater, atirar, agitar, etc.). A esta fase do desenvolvimento, denomina-se por sensório-motor, sendo caracterizada pelo desenvolvimento intelectual. Posteriormente, a fase do desenvolvimento pré-operatório dá lugar ao jogo simbólico, onde, a criança começa a dar significado a símbolos e a evoluir a sua linguagem. A brincadeira ganha outro sentido, pois a comunicação contribui para que, através das palavras, a criança exprima

o que está no seu pensamento, desenvolvendo-se, assim, a nível emocional e moral. A última fase diz respeito aos jogos com regras, onde a criança começa a compreender conceitos sociais, como a cooperação, por exemplo.

Posto isto, podemos determinar o brincar como uma fonte de vivências, nomeadamente, de papéis e relações, tanto sociais como familiares. Como dito acima, ao brincar, a criança envolve a atividade intelectual, mas não só. Também envolve práticas sociais, morais, emocionais e físicas. Assim, a brincadeira "permite-nos observar a criança inteira . . ." (Debesse, citada em Chateau, 1975, p. 12), daí a sua extrema importância.

3.2.2. A importância do brincar

"Em todas as idades, o brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem. Isso certamente é uma razão suficiente para valorizar o brincar." (Moyles, 2002, p. 21). Todavia, para além deste bem-estar referido, a atividade lúdica ocasiona "a estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação . . ." (Moyles, 2002, p. 21).

Segundo vários autores (e.g. Aberastury, 1972; Chateau, Pickard, 1975; Fernandes, 1988; Neto, 1989, entre outros) a brincadeira tem um papel fulcral na infância. Tal consenso deve-se à ideia de que o brincar vai "em busca de interesses, prazeres, fantasias, vitórias e respostas, uma verdadeira descoberta do «eu» e do mundo em redor." (Coelho & Tadeu, 2015, p. 111).

Ao observarmos uma criança a brincar, notamos que esta sente um enorme interesse na atividade, demonstrando grande satisfação, emocional e socialmente. Porém, não devemos considerar esta prática como sendo, apenas, um passatempo devendo, pelo contrário, valorizá-la bastante:

"Brincar implica o prazer de estar livre para descobrir novos significados, encontrar novas soluções, transmitir novas mensagens, criar novos afectos. Porque é agradável, porque diverte, porque favorece a evasão, porque é imprescindível à saúde mental das pessoas e dos grupos . . . Brincar [é]

conseguir o equilíbrio entre o conhecido e o imaginado . . . é, na verdade, uma coisa séria . . . Brincar é a expressão de valores, de sentimentos e de significados culturais."

Pais, 1989, citada em Neto, 1989, p. 87

Quando a criança brinca, fá-lo com uma finalidade, fá-lo para "descobrir o mundo, para descobrir as pessoas e as coisas que estão à sua volta, para se descobrir a si própria e para ser reconhecida pelos outros, para aprender a observar o seu ambiente, conhecer e dominar o mundo." (Solé, 1992, p. 17). Desta forma, o brincar é um aglomerado de aprendizagens para a vida adulta da criança, tornando-se numa "fonte de conhecimentos, quer cognitivos, sociais ou emocionais, bem como gerador de um desenvolvimento físico" (Fernandes, 1988, p. 4). Importa frisar que por aprendizagem se entende como "uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável" (Alarcão & Tavares, 1990, p. 86). Vendo por este prisma, pode-se concluir que a brincadeira proporciona todas estas características, senão, tomemos como exemplo o que Chateau (1975) afirma: "pelo jogo, a criança conquista, pela primeira vez, a autonomia, a personalidade, e até os esquemas práticos de que na actividade adulta terá necessidade." (p.29). Como processo experiencial, a criança utiliza o brincar para construir conceitos como a autonomia e esta construção conduzirá a uma modificação de comportamento.

Enfim, o brincar acarreta uma extensa lista de vantagens, mas penso ter focado os pontos essenciais.

3.2.3. A ligação entre o brincar e a aprendizagem

Como indicado, anteriormente, a brincadeira favorece a aquisição de inúmeras aprendizagens, por isso, julgo ser considerável relacionar estes dois conceitos.

Salientando o já foi referido, durante a brincadeira, são compreendidas diferentes capacidades entre elas, físico-motoras, criativas, intelectuais, afetivas, emocionais, de imitação, entre outras tantas, que proporcionam preciosos momentos de

aprendizagem. Logo, a criança está habilitada a desenvolver a sua atenção, memória, imaginação, percepção, linguagem, reflexão, etc. São explorados aspetos socioculturais e étnicos, sendo questionados os papéis sociais e regras (Ribeiro, 2012). De forma bastante sucinta, mas suficientemente clara, a atividade lúdica oferece "as melhores condições para que o Mundo se descubra" (Fernandes, 1988, p. 6).

Conforme Marques (1998), "crianças pequenas não aprendem bem sentadas a uma mesa, estando quietas . . . aprendem melhor a partir da sua própria experiência . . . da atividade, da exploração de objetos, conversando com as pessoas e resolvendo problemas reais" (p. 23). Deste modo, constata-se que a aprendizagem acaba por se basear no brincar, uma vez que esta situação possibilita os pontos acima descritos e ainda diversos desafios, designadamente, a exploração do meio, a fundamentação de novas competências e a tomada de consciência dos riscos que poderão surgir no percurso de desenvolvimento. (Fernandes, 1988). Consoante Sprinthall & Sprinthall (1993) "os factos e as relações que as crianças descobrem a partir das suas próprias explorações são mais passíveis de serem utilizados e tendem a ser mais bem retidos . . ."

Tendo como princípio educativo que as crianças se desenvolvam o mais adequadamente possível, adquirindo novas aprendizagens, o educador planeia um currículo com determinadas intenções. É conveniente que estas vão ao encontro do que tem vindo a ser descrito, ou seja, que incentive a ação lúdica, pois brincar possibilita à criança explorar e descobrir novos conceitos.

Sendo o currículo definido por Roldão (1999) como um "conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo . . ." (p. 43), importa que este seja planeado pelos educadores e nesta qualidade, as decisões relativas à gestão curricular passam por alguns pontos: **(i) - aprendizagens:** organização dos educadores para melhoria do nível de qualidade das aprendizagens, incluindo materiais a adotar, estratégias, etc.; **(ii) - métodos:** opções metodológicas para que a aprendizagem das crianças se maximize, organizar metodologias em simultâneo podendo ir desde a atividades em grande ou em pequeno grupo; **(iii) - avaliação das opções:** reflexão sobre as práticas, verificar se estas continuam adequadas às situações ou se devem sofrer alterações. (Roldão, 1999).

Através do que tem sido descrito até então, é possível verificar que o papel do educador de infância no brincar da criança decorre, primeiramente, de uma gestão do currículo. Importante esclarecer que o educador tem um papel no brincar, quando se consciencializa da sua importância para o desenvolvimento integral da criança.

Quando o educador planeia o currículo, adapta a organização da sala, a sua prática e métodos, além de outros procedimentos necessários, com a intenção de potencializar descobertas e aprendizagens consideradas necessárias. Se o currículo tiver em vista a atividade lúdica, o papel do educador de infância no brincar passa por este planeamento.

4. PROBLEMÁTICA: O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA NO BRINCAR DA CRIANÇA

De forma a alcançar respostas quanto à temática em estudo, a investigação baseou-se nas intervenções observadas e dinamizadas na prática profissional supervisionada. De seguida, apresenta-se a análise dessas mesmas intervenções.

"Quando uma criança está a correr pela sala fazendo de conta que é o Super Homem, é muito provável que ninguém tenha dúvidas de que esteja a brincar. Mas e quando está a fazer um puzzle ou a pintar? E se estiver a ouvir uma história? Será que não se hesitará em reconhecer-se a brincadeira?"

Neto, Azevedo & Kooij, 1997, p.99

Segundo Moyles (2002, p. 26), existem diferentes formas de brincar, sendo elas o brincar físico, brincar intelectual e o brincar social/emocional. Por isso, quando a atividade remete à construção, como o puzzle ou à imaginação, como a pintura, a criança também está a brincar.

Estas diferentes formas de brincadeira foram, sistematicamente, perceptíveis na sala de jardim de infância, uma vez que, como já havia referido no capítulo 3.2, a educadora reconhecia a ação lúdica no caso de as crianças estarem envolvidas, divertidas, a interagir umas com as outras e a praticar as suas próprias habilidades em atividades como as de expressão plástica, escrita ou matemática, por exemplo. As

crianças também iam ao encontro desta ideia, visto ser comum pedirem para "trabalhar":

Já está na hora de as crianças irem para o exterior brincar, mas F.V. prefere ficar na sala a concluir um trabalho. Posto isto, fico com ele, caso seja necessário algum auxílio.

- *Não preferes terminar o trabalho à tarde? Já não falta muito e, assim, podias ir brincar um pouco, lá fora.* - inquiri, pensando que F.V. gostaria mais de brincar e, por isso, optaria por ir, já que lhe estava a dizer que o podia fazer.

- *Prefiro acabar isto.* - responde ele.

- *Não preferes brincar?* - continuo. - *Gostas mais de trabalhar ou brincar?*

- *Gosto mais de trabalhar.*

- *Não sabia. Então, mas preferes fazer trabalhos, porquê?*

- *É divertido e aprendemos sempre coisas novas.*

(Exerto Notas de campo, 4ª feira, 18 de março 2015 J.I.)

Para sustentar esta perspetiva, Moyles (2002) vem dizer que, se as atitudes mencionadas acima forem observáveis nos comportamentos das crianças, então, o brincar não difere do trabalho.

Analisando a última afirmação de F.V., repare-se que ele próprio entende que adquire novas competências com as atividades elaboradas na sala. Assim, é evidenciada a importância do brincar tendo como funções a ludicidade, pois proporciona divertimento e a educativa, que favorece a construção de novos saberes.

No âmbito do conhecimento de outras opiniões sobre o brincar e o papel do educador neste momento, realizei entrevistas a algumas crianças. Fazendo a análise das suas respostas¹, retiram-se algumas perceções sobre o brincar, bem como o papel do educador de infância. No que concerne à primeira questão "O que é brincar?", a I. responde indo ao encontro da ideia de que o brincar desenvolve a representação e motiva as explorações do "eu" e do meio, através de objetos. Brincar será para ela o experimentar, imaginar e expressar-se. Quanto ao S.M., ele tem outra opinião, respondendo com base na socialização. Para ele, brincar será a experimentação de sentimentos e construção de normas para si e para os outros, desenvolvendo afetos,

¹ As respostas podem ser consultadas nos **Anexos C - Entrevistas**

cooperação, entre outras capacidades adquiridas a pares.

Respeitante às questões cujo assunto se relaciona com o papel do educador no brincar, obtiveram-se diversas conjecturas. Em primeiro lugar, todas dizem precisar do adulto em certas ocasiões. Tal facto deve-se ao sentimento colaborativo e de segurança que o educador transmite à criança. A D., por exemplo, diz que não costuma ter dúvidas, pois existem diálogos acerca das suas inquietações. Esta atitude adotada pelos adultos da sala e outras, tais como os elogios, a valorização dos jogos, a resolução de conflitos, a partilha de ideias e sugestões, segundo Serrão (2009), são potencializadoras para o sucesso do desenvolvimento global da criança, contribuindo para o aumento da confiança e motivação.

Seguidamente, as crianças também tiveram a mesma opinião quanto ao facto de aprenderem algo novo com a presença do educador. "Atualmente existem sólidas evidências . . . sugerindo que o brincar das crianças é enriquecido pela intervenção adulta." (Moyles, 2002, p. 178). Verifica-se, assim, que o papel do educador deverá ser o de participar ativamente nas brincadeiras, de forma a poder dar um apoio mais especializado às crianças. Importa participar nas atividades lúdicas, ao invés de deixar que a criança interaja sozinha. (Coelho & Tadeu, 2015). Não obstante, deve-se ter em consideração o brincar da criança, ou seja, não menosprezar o facto de que esta pode preferir realizar explorações sozinha, sem a participação do adulto. No caso do S.M., pode ser observada a situação em que é necessitada distância. Aberastury (1972) menciona que "a criança que brinca investiga e precisa de ter uma experiência total que deve ser respeitada . . . se o adulto interfere e interrompe a sua atividade lúdica, pode perturbar o desenvolvimento da experiência decisiva que a criança realiza ao brincar." (p.55). O papel do educador deverá ir ao encontro de alguns elementos fundamentais, isto é, o educador propõe, mas não impõe, convida, mas não obriga e mantém a liberdade, dando alternativas. (Dantas, 2002, citado por Branco, Maciel & Queiroz, 2006).

Na área da casa, finjo bater à porta e pergunto se posso "entrar". Ma. responde:

- *Tu podes. Aqui só podem estar 3* (aponta para o desenho que ilustra a regra de 3

peessoas), *mas tu és adulto, por isso podes.*

- Obrigada por me deixarem entrar.

Pergunto quais são as personagens e peço para "ver o jogo de futebol" com eles.

Mais tarde, em contexto com a brincadeira, R.T. diz que para a próxima seriam eles a vir visitar-me e a jantar em minha casa.

(Exerto Notas de campo, 5ª feira, 19 de março 2015 J.I.)

Neste excerto verifica-se a minha participação na brincadeira das crianças, procurando respeitar o seu ritmo e tentando ter o cuidado para não ser intrusiva. Antes de intervir, tive a sensibilidade de observar o brincar das crianças, de modo a participar positivamente.

A observação é um meio extremamente essencial na ação lúdica, concluindo-se que o papel do educador no brincar também será o de observador, de modo a orientar as suas intenções.

O papel do educador de infância no brincar da criança: as várias vertentes

Estando a aproximar-me da reta final deste relatório, importa destacar com mais profundidade o papel do educador de infância no momento do brincar.

No capítulo 3.2.1 distinguiu-se o papel deste profissional através do planeamento de um currículo incidido na ação lúdica. Após fazer a gestão do mesmo, é conveniente que o educador não dê a sua função como terminada, continuando a exercer o seu papel no brincar. O seu trabalho vai sendo orientado por diferentes fases que se relacionam, sendo elas:

- **Observação** - quando as crianças brincam, o educador deve adotar uma atitude percetiva e aprender sobre elas, tomando nota das suas ideias, dos seus interesses e necessidades (Moyley, 2002). Ao observá-las, dá-lhe a perceção de quando poderá ser a altura mais propícia para participar na brincadeira e analisa as intencionalidades dessa intervenção. Além do mais, conhece-as em vários aspetos como, os seus comportamentos, as suas culturas e com quem brincam, se coletivamente ou individualmente.

M.B. pega num pau e coloca-o entre os dedos. Finge metê-lo na boca.

- É um cigarro. É um cigarro. - diz ele.

J. pegou num conjunto de paus e vem ter comigo.

- Sopra. - pediu ele. Eu fi-lo e ele atirou os paus ao ar.

- Uau, voou! - exclamei. - Agora sopra tu.

Ele soprou e foi buscar mais paus, para repetir a brincadeira.

(Exerto Notas de campo, 2ª feira, 9 de fevereiro 2015 Creche)

Observando esta situação, constatou-se que M.B. transporta para o brincar situações do real, estando a explorar diferentes papéis. O J. brinca através da exploração do objeto, de modo a adquirir conhecimentos sobre o meio que o rodeia.

Na área do faz-de-conta, os pratos encontram-se espalhados pela mesa. Algumas crianças atiravam-nos ao chão e eu perguntei:

- Posso sentar-me para fazermos o almoço?

- Sim - disseram em coro, colocando os pratos na mesa, de novo.

- Então vamos fazer uma sopa.

Enquanto as crianças fingiam fazer a sopa, continuei a conversar. Vi o M.A. sentado numa cadeira, tapado com uma manta e chamei-o para a brincadeira.

- Está ali o avô M.A. sentado a ver televisão. É melhor dar-lhe uma sopa quente, porque parece-me que ele tem frio.

- Sim. - concordou o S. - Toma a sopinha, avô M.A.

M.A. fingiu comer a sopa. Brinquei com outras crianças.

- V., aquele bebé deve ter fome, não achas?

V. foi buscar o bebé e fingiu dar-lhe de comer. M.S. foi buscar a banheira.

- O bebé a seguir vai tomar banho?

- Sim. - respondeu M.S., pegando no bebé e colocando-o na banheira.

- *Chabão...*

- Sabão?

- Sim, mais *chabão...*

- Agora temos de secar o bebé, senão constipa-se. - continuei.

(Exerto Notas de campo, 3ª feira, 20 de janeiro 2015 Creche)

Este excerto demonstra as etapas, antes de participar no brincar. Primeiramente, a situação foi observada. Depois, houve uma intervenção com uma intencionadidade (complexificar a brincadeira). No decorrer desta, tentou-se definir papéis e fazer com que brincassem a pares.

"É importante que os educadores estejam atentos às brincadeiras livres das crianças, na medida em que, pode fornecer as informações necessárias para adaptar o ambiente educativo, as atividades e o apoio, de forma a contribuir para um desenvolvimento íntegro e de excelência."

Coelho & Tadeu, 2015, p. 113

Para além de contribuir para o que foi dito, anteriormente, a observação também esclarece quanto às adaptações necessárias no ambiente educativo.

- **Organização do ambiente educativo, dos materiais e do grupo** - No que diz respeito à organização do ambiente educativo, esta não sofreu modificações pela minha parte. Em vez disso, envolvi-me na sua dinâmica e recorri aos recursos disponibilizados, tendo em consideração os interesses e necessidades das crianças. Ao ter sido recebida nas salas, as áreas visíveis em ambas foram o espaço desta investigação, até porque eram "potencializadoras de diversificadas aprendizagens compreendidas nas diferentes áreas de conteúdo e domínios" (Coelho & Tadeu, 2015). Esta organização foi realizada pelas educadoras, de modo a criar um ambiente de qualidade "rico em estimulações que permita a aquisição de uma variedade de experiências . . ." (Neto, 1989, p. 28). Segundo Serrão (2009), a organização do ambiente educativo reflete as intenções do educador e as opções didático-pedagógicas. Na de jardim de infância, os materiais estavam visíveis, acessíveis e eram variados, proporcionando a autonomia para a escolha dos mesmos. Nalgumas ocasiões, houve o momento para refletir através da observação e noutras o de se proporcionar materiais que contribuíssem para o brincar.

Depois de alguns materiais terem sido distribuídos, D. tinha a esponja e esfregava na cara de A. a parte áspera. Ela sentiu-se incomodada.

- D., experimenta esfregar em ti, para sentires - sugeri.

- Esta parte é áspera e, por isso, a A. não gosta. - esclaei.

- Ele também não se sentiu confortável com a sensação. Fui buscar a pena e esfreguei na cara dele. Gostou, porque se riu. Fiz o mesmo à A e a reação foi idêntica. Pegou na pena, para a sentir com as mãos.

M.S. enfiou as rolhas de cortiça dentro da garrafa de plástico e agitava. A seguir, fechava e abria a garrafa com a tampa. Ae. tinha uma pedra na mão e batia com ela no chão.

- É dura? - perguntei, de modo a introduzir este conceito.

- Pois, é dura. - confirmou ele

V. pegou num saco e cheirou-o.

- É sabão.

- É sabão, tens razão - disse eu. - Cheira bem?

- Hum. - afirmou ela.

(Exerto Notas de campo, 5ª feira, 29 de janeiro 2015 Creche)

Coube-me orientar e organizar o espaço onde as crianças iriam brincar, disponibilizando os materiais para serem explorados. Penso que tenha construído "um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados" (Coelho & Tadeu 2015). Nesta atividade, em específico, tive em atenção diversificar os materiais, uma vez que as crianças "nem sempre utilizam uma variedade tão grande de materiais. Às vezes elas restringem bastante os recursos" (Moyles, 2002, p. 35). Assim, pode-se confirmar a ideia de que o brincar não é uma atividade totalmente espontânea, não partindo de imediato por parte da criança. Desse modo, o educador não deve, simplesmente, deixar a criança brincar, antes deve perspetivar intencionalidades para o brincar. Estas intencionalidades devem ir ao encontro da flexibilização dos espaços e dos materiais, pois permite uma maior diversidade no brincar. O educador deve prever que a criança explore os materiais à sua maneira:

C. vai buscar um jogo em que as peças são números, sinais de operações matemáticas e pequenos paus de diversas cores e senta-se na mesa. O objetivo do jogo é o de facilitar o cálculo das somas, subtrações, divisões e multiplicações, através dos paus. Contudo, C. não o joga com esse propósito. Ela junta alguns paus, conta-os e escreve o resultado num papel. Entretanto, retira o número 12, o sinal da soma e o número 6: $12 + 6...$ Hum... - não chega a nenhuma conclusão.

(Exerto Notas de campo, 6ª feira, 17 de abril 2015 J.I.)

A exploração de espaços distintos deverá ser acessível, pois proporciona a vivência de experiências que não são possíveis dentro das salas.

De. olhava o céu, fazendo com que olhássemos também. A auxiliar perguntou se olhava para a chaminé. Ele negou. Ela olhou melhor e disse:

- São as pombas?

- Olha, olha. - disse De., afirmando serem as pombas. Quando estas se foram embora, De. veio chamar a nossa atenção.

(Exerto Notas de campo, 4ª feira, 11 de fevereiro 2015 Creche)

Quanto à organização dos grupos, esta foi visível nas tentativas de solucionar conflitos, por exemplo. Em determinadas brincadeiras, adotei a postura de observadora, de modo a conhecer quais os grupos de amizades, as suas relações e interações.



Lourdes Robalo, 2015

Figuras 2, 3 e 4 - Grupo do J.I. disperso no exterior por géneros masculino e feminino.

Constatei que o grupo de crianças da sala de jardim de infância divide-se por género, adotando brincadeiras distintas, no exterior. Ainda assim, o grande grupo relaciona-se, mostrando diversas vezes a cooperação.

Para terminar este ponto foco, mais uma vez, a importância da adequação dos contextos educativos para a promoção de aprendizagens significativas e do desenvolvimento global das crianças.

- **Motivar para a aquisição de aprendizagens** - "A única coisa que não pode ser ensinada às crianças é como aprender . . . [o] que podemos fazer, é organizar para elas a realização de sua aprendizagem." (Pickard, 1975, p. 118). Ao invés de serem impostos conhecimentos, a educadora criava situações de investigação, de modo a promover aprendizagens significativas. Pela ação do brincar, a criança desempenhava um papel ativo na sua interação com o meio, cabendo à educadora motivá-la e conduzi-la às condições favoráveis para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Neste processo, a educadora colaborava com a criança na sua construção.

I. desenha num papel padrões com as cores amarelo, preto, amarelo, preto... (sequência AB). Depois, desenha com as cores azul, vermelho, azul, vermelho... e abaixo com as cores amarelo, verde, amarelo, verde... Diz que fez 3 padrões diferentes. Verifico que constrói o padrão segundo a característica da cor e não pela sequência, que é a mesma.

(Exerto Notas de campo, 6ª feira, 17 de abril 2015 J.I.)

Neste caso, as crianças já se encontravam motivadas para o assunto dos padrões. Como forma de lhes proporcionar mais aprendizagens sobre padrões, sugeri um jogo com tampas de garrafa. Depois de as crianças construírem padrões e de discutirmos o que era um padrão, registaram-nos num cartaz. Posteriormente, pintaram uma fila de formas hexagonais com o mesmo padrão e noutra fila tentaram pintar um diferente. Tudo foi colocado no *placard*, para as construções serem comparadas.



Figura 5 - Padrões elaborados pelas crianças, de diferenças cores e sequências.

É em atividades semelhantes a esta, que as crianças investigam e demonstram princípios quanto à matemática. Se, inicialmente, as crianças realizavam padrões simples, aquando o jogo, começaram a construir e a estar mais recetivas a padrões mais complexos, adquirindo novas competências. Nos dias seguintes, as crianças utilizavam os blocos de construção para continuarem a formar padrões. Logo, o brincar é útil para mobilizar conhecimentos adquiridos.

• **Participar brincando** - Por último, mas não menos importante, a participação do educador de infância no brincar não poderia ficar à margem das várias vertentes definidas até aqui. Segue-se tal afirmação, visto que, segundo Hohmann e Weikart (2009), "participar nas brincadeiras das crianças é uma das formas dos adultos lhes demonstrarem que valorizam e apoiam os seus interesses e intenções." Ao demonstrar interesse pela brincadeira, o adulto interessa-se pela criança como um todo, visto que esta prática reúne todas as suas dimensões (Andrade, 2014, p. 51).

Numa brincadeira, Sl. finge fazer anos.

- Ana, faço anos. - disse, sorrindo e com olhar brincalhão.

- Aí é? Parabéns.

- Está aqui o bolo. - mostra uma pilha de pratos com um pano, a esconder.

- Deixa ver. É bolo de quê? - mostrei-me curiosa.

- De bolacha. - responde, afastando o "bolo", sem me deixar espreitar.

- Que bom! Posso provar?

- Ainda não. - foi-se embora com o "bolo" embrulhado no pano.

- Pipa, faço anos. - disse Sl., com o mesmo olhar brincalhão.

- Não fazes nada. - riu-se e Sl. também.

Foi ter com a educadora e também disse:

- Manuela, faço anos.

- Parabéns, Sl. - felicita a educadora.

(Exerto Notas de campo, 5ª feira, 5 de fevereiro 2015 Creche)

No excerto, verifica-se a importância que se dá à brincadeira de Sl. Um dos adultos acaba por cortar o fio condutor, todavia, Sl. continua a levar o momento como

sendo brincadeira, uma vez que se ri. "Brincar é agradável, espontâneo, criativo e imprevisível. A brincadeira é para as crianças fonte de profunda satisfação, desafio, prazer e recompensa, seja barulhenta ou sossegada, suja ou ordeira, disparatada ou séria, vigorosa ou não exigindo esforço" (Hohmann e Weikart, 2009, p. 87). Assim sendo, o educador deve utilizar o brincar como uma estratégia para o desenvolvimento harmonioso de todas as potencialidades das crianças, bem como para a sua estabilidade e segurança afetiva. (Serrão, 2009, p.1).

Duas formas de o educador poder participar no brincar é observando, para perceber a complexidade da brincadeira e brincando, efetivamente, com as crianças. Reconhecendo o brincar como essencial à vida da criança, em que lhe dá satisfação emocional e social, adquirei uma atitude de camarada, brincando com as crianças, pelo simples prazer:

No exterior, as crianças brincaram livremente, correndo, com os triciclos, carros que podem ser puxados, etc. O Ae. utilizou um carro de caixa aberta para transportar folhas e pedrinhas. Peguei no Sl. ao colo para rodar, fingindo ser um avião e, depois, o De., L., M.A. e a Vn. também pediram.

(Exerto Notas de campo, 6ª feira, 9 de janeiro 2015 Creche)

No acolhimento, a L. tem por hábito pedir-me para me sentar numa cadeira e depois dá-me a sua boneca *Minnie* para eu brincar com ela. Utilizo a boneca como fantoche, pedindo abraços, e beijinhos. Depois, faço cócegas à L. Também lhe peço para preparar um café. O Sl. também quis participar na brincadeira e pede-me colo. Peguei-lhe e fingi que estava a andar de carro com a *Minnie*.

(Exerto Notas de campo, 3ª feira, 13 de janeiro 2015 Creche)

Segundo Fromberg (1987, citado por Hohmann e Weikart, 2009) "É preciso que um número mais alargado de adultos seja alegre e brincalhão quando trabalha com crianças pequenas, e esteja pronto a aceitar alguma acção inesperada ou uma qualquer alternativa aos seus propositos com bom humor e paciência" (p.88). Quando os adultos estiverem completamente aptos para aceitarem o brincar desta maneira, terão uma participação mais assertiva. Nesta fase, "compreendem que, através da brincadeira, estão a apoiar o processo

de aprendizagem pela ação e o desejo espontâneo da criança em aprender." (Hohmann e Weikart, 2009, p. 88).

Por fim, deve ser acentuada a ideia de que o brincar pode ser usado como aproximação entre dois indivíduos (adulto-criança ou criança-criança), favorecendo as relações interpessoais. (Serrão, 2009, p. 36).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo um levantamento de todo o trabalho elaborado até aqui, devo referir que não dou a investigação desta temática por concluída, uma vez que, com uma intervenção mais prolongada, os recursos poderiam ter sido mais diversificados e em maior número, de modo a suscitar e aprofundar o tema. Não obstante, julgo que a problemática foi tratada o melhor possível, de maneira a suscitar o interesse para futuras investigações sobre a mesma.

Decorrente do que foi sendo redigido neste relatório, formaram-se algumas conjeturas acerca da problemática em estudo.

Em primeiro lugar, apesar de não ter percebido de imediato, o educador tem, efetivamente, um papel no brincar da criança. Este papel inicia-se no momento em que o educador organiza o ambiente, isto porque, se ele considerar o brincar como "uma atividade fundamental na vida da criança [e que] através dela, a criança compreende o meio onde está inserida e desenvolve conhecimentos e competências necessários ao seu crescimento" (Serrão, 2009, p. 2), irá organizar o espaço para possibilitar a brincadeira.

Em segundo, o educador tem como função apoiar as crianças "apoio esse que vai desde a preparação do contexto em que seja possível brincar, até à participação real nessa brincadeira" (Hohmann & Weikart, 2009, p. 87).

A questão é que não é frequente observar-se uma participação realmente ativa nesta situação, em que o adulto se junta à criança e brinca ao seu nível "Associar-se com sucesso às brincadeiras das crianças depende da possibilidade de ver as coisas da perspectiva delas e de permitir às crianças manter o controlo sobre a situação lúdica." (Hohmann & Weikart, 2009, p. 316). No brincar, o educador deve ter um papel de criança e deixar de ser o líder, passando essa função à criança, ou seja, em vez de

representar um adulto, fazer de conta que é um cão ou um bebé, por exemplo.

Por fim, uma vez que o brincar oferece inúmeras vantagens à criança, é de supor que o educador tenha um papel nesta atividade, tal como tem em tantas outras decorridas na sala.

Tendo desenvolvido esta investigação nos contextos de creche e jardim de infância, importa salientar o seu impacto sobre mim e vice versa.

Ao finalizar a prática profissional supervisionada, posso considerar que esta veio intensificar o meu desejo de trabalhar como Educadora de Infância. Possibilitou-me variadas experiências, tendo adquirido um vasto leque de conhecimentos sobre as crianças e as práticas exercidas nos contextos educativos. Concluo que foi um período de oportunidades para evoluir, tanto a nível profissional, como pessoal.

Inicialmente, no contexto de Creche, não me sentia preparada para intervir nem imaginava que um dia o conseguiria fazer com a segurança que demonstrei ter nas semanas finais. O facto de, anteriormente a esta experiência, não ter contactado com este tipo de realidade e de não ter confiança suficiente nos meus saberes, inclinavam-me para a valência de Jardim de Infância. Porém, refletindo sobre todas as vivências sentidas na Creche, as minhas convicções alteraram-se.

De momento, não manifesto preferência por nenhuma idade específica, antes verifico que todas são bastante desafiadoras e enriquecedoras, cada uma à sua maneira. Além disso, apesar das individualidades de cada criança, considero haver uma prática do educador comum a todas elas e, daí, não me identificar com nenhum contexto educativo. Proporcionar a todas as crianças um ambiente familiar, num clima de felicidade, amor e compreensão, para desenvolverem harmoniosamente a sua personalidade, é fundamental ser posto em prática com qualquer criança.

Ao me relacionar com as crianças do contexto de Creche, constatei que estas apresentavam um conjunto de necessidades de todo o tipo, requerendo, da minha parte, uma responsabilidade e atenção alargadas. Assim, a minha ação baseou-se num olhar atento e interrogador, não só para sustentar a minha intencionalidade, mas também, para observar o modo como as crianças reagem às atividades propostas, como se sentiam, como se envolviam, como aprendiam e o que aprendiam.

A complexidade desta faixa etária conduziu-me ao desempenho de diferentes tarefas, tendo um papel abrangente. Esta enorme diversidade de tarefas foram desde os cuidados do grupo de crianças, relativamente, ao bem-estar, higiene e segurança, até à animação infantil. Também a educação (entendida como socialização, desenvolvimento e aprendizagem) fazia parte deste conjunto de tarefas.

Desta maneira, a estreita afetividade que foi sendo criada com as crianças não podia deixar de acontecer com o decorrer do tempo, uma vez que esta experiência exigiu uma grande disponibilidade da minha parte.

Não posso deixar de destacar a equipa educativa, pela excelente forma como fui recebida. Senti-me sempre bem integrada, sendo possível trabalharmos em harmonia com o mesmo objetivo.

No que diz respeito à sala de Jardim de Infância, penso ter contribuído em alguns aspetos para a organização desta. Por exemplo, todos os meses, o mapa de presenças era modificado e as crianças tinham de voltar a escrever os seus nomes, pela ordem do mapa anterior. Esta prática não facilitava a independência das crianças, uma vez que estas não sabiam qual a ordem, sem recorrerem ao adulto. Deste modo, atribuí um número ao nome de cada criança e, no mapa seguinte, estas foram capazes de identificar a sua ordem, sem necessitarem do apoio de um adulto.

Outro exemplo, foi em relação ao mapa de tarefas diárias. Todas as semanas, as crianças decidiam quem participava em determinada tarefa. Era suposto haver rotatividade, todavia, algumas executavam as tarefas mais vezes do que outras. De forma a supervisionar esta rotatividade e para que as próprias crianças tomassem consciência do mesmo, introduzi uma grelha com as tarefas e as crianças assinavam na coluna em que já tinham executado determinada tarefa.

Individualizando algumas crianças do grupo, fui promovendo momentos em que uma criança contactava com as cores, pois esta sentia dificuldade em denominá-las. Essas situações passavam pela prática de jogos para se organizarem para o refeitório ou por diálogos em atividades como pintura:

Apoiei na carimbagem das letras da palavra dinossauro. O Miguel está neste pequeno grupo e, por isso, vou inserindo na conversa as cores, perguntando-lhe:

- *Agora vais utilizar que cor? É de um fruto...*

- *Laranja.* - responde, confiante.

- *É essa mesma. A laranja.*

Vou insistindo nas cores, sempre em modo de conversa.

- *Olha, Miguel, esta cor já usaste antes, naquele O. Qual é mesmo o nome?*

- *É verde.*

- *Ah, pois é.* - afirmo, incentivando Miguel a continuar a dizer as cores. De todas (verde, laranja, amarelo, rosa e roxo), ele mencionou-as com sucesso.

(Exerto Notas de Campo, 2ª feira, 9 de março 2015, J.I.)

Também fui incentivando a que as crianças mais reservadas participassem nas conversas em grande grupo, criando uma relação de confiança e afetividade com estas.

Julgo ser importante realçar a relação fantástica com as famílias, que tão bem me aceitaram. Mostraram-se disponíveis para tudo o que fosse necessário, não só na minha prática, como também na minha formação académica.

De um modo geral, acredito que a minha intervenção tenha tido algum impacto nesta sala de jardim de infância, visto que os momentos que passei com a equipa, as famílias e, principalmente, com as crianças, também tiveram impacto sobre mim.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberastury, A. (1972). *A criança e seus jogos*. Petrópolis: VOZES.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, M. (2013). *Direitos de Participação das Crianças: estudo de caso num Jardim de Infância em contexto do Movimento da Escola Moderna* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3619>
- Andrade, T. (2014). *Importância do Brincar: Quais as competências adquiridas durante o Brincar no desenvolvimento infantil?* (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal). Consultada em <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/7783>
- Blatchford, S. (Coord.) (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.
- Branco, A., Maciel, D. & Queiroz, N. (2006). *Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural e construtivista*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília). Consultada em <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2006000200005>
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2002). *A criança e o seu mundo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Burg, L. (2012). Rotina e espaço: uma organização para o acolhimento diário das crianças. In A. Coutinho, G. Day & V. Wiggers (orgs.), *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional*. (pp. 87-100). São Leopoldo: Nova Harmonia.
- Chateau, J. (1975). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida.

- Coelho, R. & Tadeu, B. (2015). *A importância do brincar na educação de infância*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.21/4565>
- Costa, J. & Santos, A. (2003). *A falar como os bebés: o desenvolvimento linguístico das crianças*. Lisboa: Caminho.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação - Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), 455-479.
- Fernandes, R. (1988). Segurança nos espaços de jogo infantil. *Desporto e sociedade: antologia de textos*, 109, 1-51.
- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J., Andrade, F. & Gambôa, R. (2009). *Aprender em companhia: Podiam chamar-se lenços de amor*. Lisboa: DGIDC. ME.
- Formosinho, J. (org.) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. (5ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (2012). O Modelo Pedagógico de Reggio Emília. In J. Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 110-140). (4ª Ed). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na Educação de Infância perspectivada através da escolha e do envolvimento. *Estudos sobre a Educação*, 25, 3, 137-154.

- Lopes, M. (2014). *O brincador: a interação adulto-criança no momento da brincadeira* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3977>
- Marques, R. (1998). *A prática pedagógica de um jardim de infância*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: ME.
- Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: ME.
- Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Neto, C., Barreiros, J. & Pais, N. (1989). *A actividade lúdica no jardim de infância*. Guarda: Escola Superior de Educação da Guarda.
- Neto, C. (1997). *Jogo & Desenvolvimento da criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Parente, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. In Formosinho, J. (org.), *A supervisão na formação de professores*, vol 1, (pp 166-216). Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem* (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga). Consultada em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/888>
- Pickard, P. (1975). *A criança aprende brincando*. São Paulo: IBRASA.

- Queirós, J. & Rodrigues, V. (2006, março). *"Não, não somos jornalistas" Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica*. Comunicação apresentada na conferência do Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras, Porto.
- Ribeiro, I. (2012). "Quais são os teus direitos? Direito da privacidade, direito da alegria, direito de ser feliz, direito de brincar, direito de ser digno": Conceção das crianças sobre os direitos da criança. In L. Dornelles & N. Fernandes (ed.), *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras*. (pp. 106-121). Braga: Universidade do Minho.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: ME.
- Santana, I. (2009). Práticas Pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 8, 30-33.
- Santos, L. (2010). Pedagogias participativas em creche. *Cadernos de Educação de Infância*, 91, 3.
- Serrão, E. (2009). O educador de infância e o jogo no desenvolvimento da criança. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10451/3440>
- Solé, M. (1992). *O jogo infantil: organização das ludotecas*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. São Mamede: Mcgraw - Hill.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento, p. 140-170.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20.

ANEXOS

Nota: Os anexos mencionados no corpo deste relatório encontram-se em suporte digital, no CD-ROM (ANEXOS: RELATÓRIO PPS 2015_Ana Simões) que se encontra anexado a este documento.

Neste CD-ROM, encontram-se, ainda, os portefólios realizados durante as intervenções em Creche e Jardim de infância, respetivamente.

ANEXOS A - Quadros

I - Caracterização do contexto familiar de cada criança (valência de creche)

Crianças	Idades		Nacionalidades		Escolaridade		Profissão		Situação Profissional		Freguesia do Agregado
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	
Ae.	34	25	Brasileira	Brasileira	12º ano	9º ano	Pintor	Emp. Doméstica	Em atividade	Em atividade	Parede
A.	30	19	Brasileira	Brasileira	12º ano	9º ano	Atendimento Geral	Estudante	Em atividade	Em atividade	Parede
Dn.	41	31	Portuguesa	Portuguesa	Licenciatura	Licenciatura	Explicador	Educadora Infância	Em atividade	Desemp.	Oeiras
D.	43	23	Portuguesa	Portuguesa	9º ano	8º ano	-----*	-----	-----*	Desemp.	Parede
De.	40	43	Portuguesa	Portuguesa	Bacharelato	Licenciatura	Vigilante	-----	Em atividade	Desemp.	Parede
F.	32	31	Portuguesa	Portuguesa	Licenciatura	Licenciatura	Jornalista	Consultora de Compras	Em atividade	Em atividade	Parede
J.	24	31	Portuguesa	Portuguesa	9º ano	7º ano	Emp. Limpezas	-----	Desemp.	Desemp.	Arneiro
L.	29	28	Portuguesa	Portuguesa	9º ano	9º ano	Motorista	Emp. Escritório	Em atividade	Em atividade	S. Domingos Rana
M.	35	36	Portuguesa	Portuguesa	9º ano	12º ano incompleto	Pintor	Vendedora	Em atividade	Em atividade	Cacém

* Dados inexistentes no Projeto Pedagógico da sala

II - Caracterização do contexto familiar de cada criança (valência de creche)

Crianças	Idades		Nacionalidades		Escolaridade		Profissão		Situação Profissional		Freguesia do Agregado
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	
M.A.	39	39	Portuguesa	Portuguesa	Pós Graduação	Licenciatura	Consultor	Bancária	Desemp.	Em atividade	Parede
M.B.	41	39	Portuguesa	Portuguesa	12º ano	Licenciatura	Administrativo	Bancária	Em atividade	Em atividade	S. Domingos Rana
M.S.	50	29	Portuguesa	Portuguesa	Licenciatura	Licenciatura	Economista	Coord. Digital	Em atividade	Em atividade	Parede
M.M.	34	36	Portuguesa	Portuguesa	9º ano	Licenciatura	-----*	-----	Em atividade	Desemp.	Alcabideche
MI.	36	36	Portuguesa	Portuguesa	Licenciatura	Licenciatura	Professor Música	Coord. Pedagógica	Em atividade	Em atividade	Parede
S.	39	35	Brasileira	Brasileira	Licenciatura	Licenciatura	Independente	Independente	Em atividade	Em atividade	Parede
Sl.	45	34	Portuguesa	Portuguesa	12º ano	Licenciatura	Contabilista	Engenheira	Em atividade	Em atividade	Parede
Vn.	35	44	Portuguesa	Portuguesa	9º ano	12º ano	Servente Pedreiro	Auxiliar Educação	Em atividade	Em atividade	Carcavelos
V.	29	27	Brasileira	Brasileira	-----*	-----*	-----	Ajudante Cozinha	Desemp.	Em atividade	Parede

* Dados inexistentes no Projeto Pedagógico da sala

III - Caracterização do contexto familiar de cada criança (valência de jardim de infância)

Crianças	Habilitações Académicas		Situação Profissional		Freguesia do Agregado	Idades Encarregados Educação
	Pai	Mãe	Pai	Mãe		
C.	-----*	-----*	-----*	-----*	Oeiras	-----*
D.	Licenciatura	Pós Graduação	Consultor Informático	Bancária	Oeiras	37
De.	Licenciatura	Licenciatura	Gestor	Psicóloga	Oeiras	40
F.	-----*	-----*	-----*	-----*	Oeiras	-----*
F.C.	Licenciatura	Licenciatura	Engenheiro	Arquiteta	Oeiras	39
F.M.	-----*	-----*	-----*	-----*	Oeiras	-----*
F.V.	Licenciatura	Licenciatura	Gestor Financeiro	Gestora Comercial	Oeiras	38
Gl.	-----*	-----*	-----*	-----*	Oeiras	-----*
G.	Mestrado	Licenciatura	Ilustrador	Analista de Labo.	Oeiras	36
H.	Licenciatura	Licenciatura	Ativo	Ativo	Oeiras	35
I.	Licenciatura	Licenciatura	Gestor	Contabilidade	-----*	-----*
L.	11º ano	Estudante Faculdade	Desemp.	Independente	Oeiras	33
M.F.	Licenciatura	Licenciatura	Empresário	Jornalista	-----*	36
M.S.	Licenciatura	Licenciatura	Monitor Ensaios clínicos	Farmacêutica	Oeiras	40
Mm.	Licenciatura	Mestrado	Gestor	Professora	Oeiras	35
MI.	Bacharelato	Licenciatura	Func. Público	Jurista	Oeiras	35
M.	Licenciatura	Licenciatura	Professor	Esteticista	Oeiras	39
R.	12º ano	Licenciatura	-----*	-----*	-----*	39
R.M.	12º ano	Licenciatura	-----*	Gestora Recursos Humanos	-----*	36
R.T.	-----*	-----*	-----*	-----*	-----*	-----*
S.R.	12º ano	Pós Graduação	Empreiteiro	Psicopedagoga Neuropsicóloga	-----*	37
S.M.	Doutoramento	Licenciatura	Independente	Ativo	Oeiras	50
S.	12º ano	Licenciatura	Técnico de gás	Secretária	-----*	39
V.	Licenciatura	Licenciatura	Gestor	Bancária	-----*	-----*
A.	Pós Graduação	Pós Graduação	Consultor	Advogada	-----*	-----*

IV - Caracterização do grupo de crianças (valência de creche)

	Dados	Total
Idades	2 anos (feitos no 1º semestre)	2
	2 anos (feitos no 2º semestre)	16
Género	Masculino	11
	Feminino	7
Percurso institucional	Frequentaram outra creche	1
	Frequentaram esta creche	11
	Nunca frequentaram creche	6
Nacionalidades	Portuguesa	18
	Outra	0
Horário de chegada-saída	8h ----- 17h30	2
	8h30 ----- 16h	1
	8h30 ----- 18h30	2
	8h30 ----- 18h	4
	9h ----- 17h	9
Tempo de permanência	7h30/8h	10
	9h30	6
	10h	2

Nota. Retirado e adaptado do Projeto Pedagógico da sala 2014-2015

V - Caracterização do contexto familiar de cada criança (valência de jardim de infância)

	Dados	Total crianças
Idades	4 anos	2
	5 anos	17
	6 anos	6
Género	Masculino	15
	Feminino	10
Percurso institucional	1º ano com a educadora da sala	13
	2º ano com a educadora da sala	11
	3º ano com a educadora da sala	1

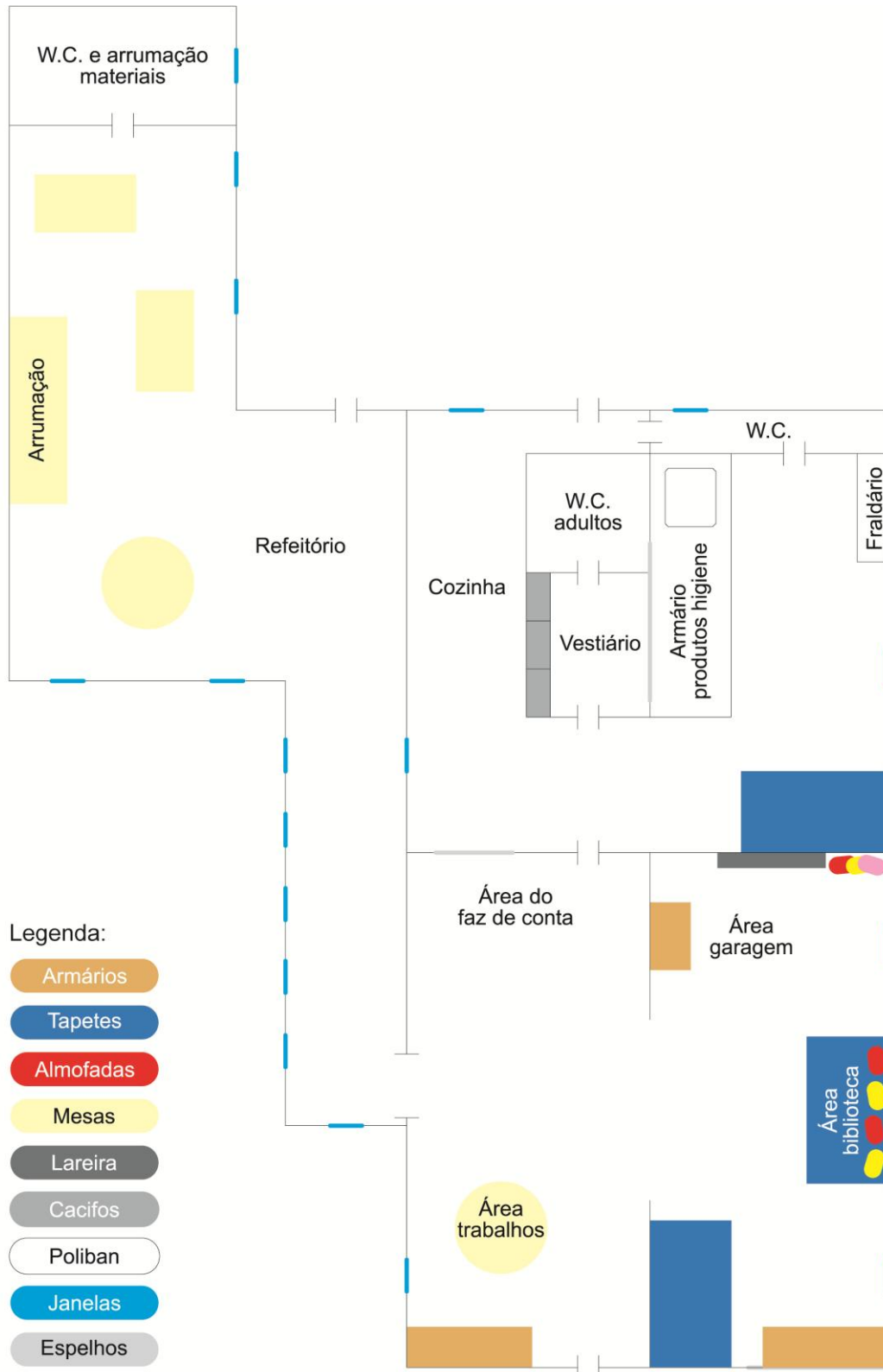
ANEXOS B - Notas de Campo

Nota de campo 21	
Data:	2 de fevereiro - 2ª feira
Local:	Sala de atividades, área do faz-de-conta
Criança(s):	Manuel A.
<p>Fizeram pintura com berlindes. Mostraram-se entusiasmados com o resultado das suas composições.</p> <p>Quando brincava na área do faz-de-conta com as crianças, verifiquei que o Manuel A. já tem capacidade para brincar ao <i>faz-de-conta</i> sequencialmente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vou às compras - informou ele. - Até já. <p>Quando chega, Manuel A. diz ter trazido fruta e sopa. Retira da mala uma garrafa e finge colocar a sopa num prato.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Está quente - avisou. - É melhor soprar - aconselhei. Ele sopra e prova. - Está boa? - perguntei. - Está boa - respondeu Manuel A, depois de ter provado. 	

Nota de campo 22	
Data:	3 de fevereiro - 3ª feira
Local:	Sala de atividades, área do faz-de-conta
Criança(s):	Manuel A.
<p>Para além de outras, Manuel A. também era uma das crianças com quem ainda não tinha estabelecido uma relação semelhante à do restante grupo. Contudo, ao longo do tempo, fui insistindo para estar presente nas suas brincadeiras, nas rotinas, etc. Hoje, chamou-me para brincar com ele. Deu-me um bebé para lhe pegar ao colo e foi para a cozinha. Mexeu com uma colher algo que estaria no prato, abriu o biberão e verteu o que estava no prato para o biberão. Fechou-o e trouxe-mo para dar ao bebé.</p>	

ANEXOS C - Figuras

1 - Planta da sala de creche com as respetivas áreas indicadas



ANEXOS D - Entrevistas

ENTREVISTA ÀS ASSISTENTES OPERACIONAIS:

1. A que horas abre e fecha a instituição?

R: Abre às 7h30 e fecha às 19h30. As crianças só começam a entrar a partir das 8h.

2. Quantas pessoas fazem parte da equipa de CTL? R: 6

3. Existem 3 edifícios no estabelecimento. Um destina-se ao JI e os outros ao 1º ciclo. Podia identificar especificamente quais as salas de 1º, 2º, 3º e 4º anos?

R: O bloco A é o jardim de infância e a biblioteca. No bloco B são as salas dos 1º e 4º anos. No bloco C são os 3º e 2º anos. São duas salas em cada ano.

4. Quantas assistentes operacionais existem no 1º ciclo? E no JI? Existem algumas que dão apoio às duas valências?

R: No 1º ciclo existem 5, 2 auxiliares vindas do fundo de desemprego e 3 que são fixas. No jardim de infância há 3, 1 em cada sala. Não há nenhuma auxiliar que dê apoio às 2 valências.

5. Há assistentes operacionais com funções diferentes umas das outras? Por exemplo, alguma exerce funções de telefonista, etc.?

R: Não. Todas fazem de tudo. Limpezas, refeitório e portaria. As de jardim de infância não exercem a função de portaria.

6. Como funciona a parte da coordenação, ou seja, existe uma coordenadora para a valência de JI e outra para o 1º ciclo, ou uma para as duas valências...

R: É 1 coordenadora para tudo.

7. Há outros profissionais, para além dos professores, auxiliares, educadores e coordenadores que façam parte da equipa educativa, por exemplo voluntários, etc.?

R: Então, na equipa há a coordenadora, 8 professores do 1º ciclo, 2 professores de apoio e 1 professor voluntário. Há, ainda, 3 educadoras e as 5 auxiliares.

* * * * *

ENTREVISTA A ALGUMAS CRIANÇAS E SUAS RESPOSTAS

1. Para ti, o que é brincar?

I: Brincar é com bonecos, com o nosso corpo, a fingir que somos animais, com vestidos... Brincar é nas áreas e com jogos.

S.M: É ser amigo dos outros. Brincar é com amigos.

2. Quando escolhes uma área para brincar, gostas que nós (adultos) participemos?

I: Sim, porque assim o jogo é mais divertido e podemos fazer batota, porque se fazemos com os meninos, eles ficam chateados.

S.M: Não, porque gosto de brincar com amigos e eles (os adultos) não brincam como nós (crianças). Não fazem corridas.

D: Gosto quando são histórias, porque têm fantoches e coisas engraçadas e são divertidas.

3. Existe algum momento em precises de nós, quando estás a brincar?

I: Preciso quando é para arrumar. Faço sozinha, mas gosto mais de ajuda, porque é mais rápido.

S.M: Às vezes, quando as coisas não correm bem.

D: Quando tenho dúvidas. Mas como conversamos, não chego a ter dúvidas.

4. Como é que te sentes quando nós vamos brincar contigo?

I: Feliz, porque quantos mais, melhor. O adulto brinca da mesma maneira que as crianças e os meus pais brincam muito comigo.

S.M: Não gosto, porque distrai-me. Às vezes podem não saber como quero brincar e, depois fazem mal e vou ter de repetir.

D: Gosto de fazer as coisas sozinha, por isso não me sinto muito bem.

5. Quando brincamos contigo, achas que aprendes algo novo?

I: Sim. Aprendo, quando vejo um livro e dizem-me o que está lá e fico a saber. Aprendo as regras de um jogo, por exemplo, porque não sei ler. Com os adultos, aprendo sempre mais.

S.M: Sim, na biblioteca aprendo com os adultos, porque não sei ler.

D: Sim, nos projetos. Gosto de aprender, agora, sobre as abelhas.