

**"Brincar a quê, com quem, onde e quando" numa sala de JI.  
Análise das vivências e das opiniões das crianças**

**Noélia Maria da Mata Fernandes**

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

**"Brincar a quê, com quem, onde e quando" numa sala de JI.  
Análise das vivências e das opiniões das crianças**

**Noélia Maria da Mata Fernandes**

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

Orientadora: Prof. Doutora Catarina Tomás

**2017**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família e amigos, pelo incentivo e ânimo, por acreditarem em mim. Ao Bruno por sempre me ter apoiado neste sonho e à Catarina pela sua compreensão e amizade. À minha filha, lindíssima, que, desde que nasceu, há sete anos, me fez gostar ainda mais de crianças e a tudo fazer para continuar a trabalhar com e para elas. *Tens sido maravilhosa no entendimento e alegria com que acompanhas estas minhas aventuras.*

À Professora Catarina Tomás, pela sua disponibilidade, sabedoria, método e incentivo, mas principalmente por ser a pessoa que é: exigente consigo antes de ser com o outro, demonstrando um grande respeito e consideração por quem trabalha ou lida consigo. As crianças sentem isso à distância! Nesta altura do meu percurso de vida foi fundamental ter uma orientadora assim. *Muito obrigada do fundo do coração.*

A todas as profissionais da creche e do jardim-de-infância onde estagiei, especialmente às educadoras e auxiliares com quem lidei diretamente e com quem aprendi muito. *Sinto uma profunda admiração pela vossa dedicação e respeito pelas crianças e suas famílias. Muito obrigada pela partilha.*

Às crianças, pela sua grande generosidade. *Obrigada pela vossa alegria.*

## RESUMO

Brincar é uma atividade central para as crianças, desempenhando um papel muito importante no seu processo de socialização. Embora imersas no mundo construído pelos/as adultos/as, com consequências, também, para a configuração dos espaços lúdicos, as crianças criam o seu próprio universo de brincadeira, por meio da escolha e da subversão das intenções pensadas para elas.

Com base nestas premissas teóricas realizei uma investigação em jardim-de-infância, no âmbito da Prática Profissional Supervisionada (PPS-JI). Assumindo a minha posição de educadora-estagiária com 20 crianças, com idades compreendidas entre os 3 aos 6 anos, uma educadora de infância e uma assistente operacional, durante o período compreendido entre 26 de setembro de 2016 e 20 de janeiro de 2017, comecei por caracterizar de forma reflexiva o contexto onde decorreu a minha prática, de modo a definir objetivos de intervenção dotados de intencionalidade educativa.

Toda a investigação, que se centrou nas escolhas das crianças face ao brincar (a quê, com quem, onde e quando), foi operacionalizada através de metodologia qualitativa, recorrendo ao estudo de caso, e utilizando como técnicas de recolha de informação a observação participante, a consulta documental e a entrevista, e como instrumentos os registos diários (reflexões, notas de campo), a fotografia e o vídeo.

A partir dos dados recolhidos e organizados em torno de categorias que focaram o(s) objeto(s) de brincadeira, a relação entre pares e com o adulto e a “fantasia do real” (Sarmiento, 2003), confirmei que o brincar, no jardim-de-infância e fora dele, desempenha um papel fundamental na vida daquelas crianças, muito ancorado na sua vivência quotidiana, onde os seus pares, muito mais que os/as adultos/as, são os interlocutores preferenciais e onde os brinquedos aparecem como imprescindíveis para a atividade lúdica. Este aspeto torna ainda mais premente a importância de se desenvolver um ambiente educativo de qualidade no jardim-de-infância, com responsabilidades acrescidas para os/as seus/suas profissionais, principalmente o/a educador/a de infância.

**Palavras-Chave:** Brincar; Brinquedos; Interação entre crianças. Interação entre crianças e adultos. Prática Profissional Supervisionada; Educação de Infância/Jardim-de-infância.

## ABSTRACT

Play is a key activity in children's lives, thus representing a very important role in their process of socialization. Despite being immersed in a world built by adults with consequences also to the configuration of the play areas, children create their own play universe by choosing and subverting the intentions that were planned for them.

Based upon these theoretical premises, I conducted a research in a kindergarten, within my Supervised Professional Practice. As a trainee educator, responsible for twenty children, aged between three and six, and working together with a kindergarten teacher and a kindergarten teacher's assistant, from the 26<sup>th</sup> of September, 2016, to the 20<sup>th</sup> of January, 2017, I began by reflecting upon the context where my practice took place, in order to define a set of goals of intervention embedded with educational intentionality.

The whole research, which was based upon the children's choices during play (*what, who with, where and when*), was carried out through qualitative methodology, resorting to case study, and using participant observation, document reading and interviews as data collection techniques, and daily notes (reflections, field notes), pictures and videos as instruments.

With the data collected and organized under three major categories, namely *objects to play with, the relationship between peers and with adults and the "fantasy of the real"* (Sarmiento, 2003), I have confirmed that play, either in kindergarten, or outside of it, has a fundamental role in the lives of these children, very much anchored in their daily lives, where their peers, much more than adults, are their preferred interlocutors and where toys appear as essential for playful activity. This aspect makes the importance of developing a quality educational environment in the kindergarten even more pressing, with increased responsibilities for its professionals, especially the kindergarten teacher.

**Keywords:** Play; Toys; Interaction between children; Interaction between children and adults. Supervised Professional Practice; Childhood education/ Kindergarten.

# ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO .....	1
1. CARATERIZAÇÃO PARA A AÇÃO .....	3
1.1 O meio envolvente ao Jardim de Infância.....	3
1.2 “Promover o desenvolvimento de cidadãos autónomos e participativos”. A Instituição e a intencionalidade educativa. ....	3
1.3 As crianças da Sala 2. “Autonomia para aprender a ser e aprender a estar” .....	5
1.4 As famílias da Sala 2. Pouco a pouco vão entrando... ..	9
Apostar no “fazer por si próprio”. O Espaço e o Tempo na Sala 2.....	11
1.5.1 O espaço.....	11
1.5.2 O tempo.....	14
2. “TENTAR SEMPRE: É PROIBIDO DIZER NÃO CONSIGO”. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO .....	14
2.1 Objetivos gerais:.....	16
2.2 Objetivos específicos.....	17
3. "BRINCAR A QUÊ, COM QUEM, ONDE E QUANDO" NUMA SALA DE JI. ANÁLISE DAS VIVÊNCIAS E DAS OPINIÕES DAS CRIANÇAS. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM JI .....	26
3.1 Introdução. “Porquê este tema?” .....	26
3.2 O que fiz e como fiz para investigar com as crianças, promovendo e garantindo os seus direitos. Quadro metodológico e roteiro ético .....	27
3.4 A importância do brincar na infância .....	30
3.5 Brincar a quê, com quem, onde e quando. Análise crítica da informação recolhida. ....	32
3.5.1 “Para mim, brincar é...” As conceções das crianças sobre o brincar.....	32
3.5.1.1 Entre pares .....	32
3.5.1.2 Com os/as adultos /as .....	34
3.5.2 Espaço(s) e tempo(s) para brincar, no JI e noutros espaços .....	36
3.5.3 Só ou acompanhado.....	39
3.5.3.1 Entre pares .....	39
3.5.3.2 Com adultos .....	40
3.5.4 Função dos brinquedos .....	41
3.5.5 <i>Fantasia do Real</i> (Sarmento, 2003).....	43
3.6 Refletindo: O papel do/a adulto/a-educador/a no brincar.....	46

4. AVALIAÇÃO: NÃO PARA CLASSIFICAR MAS PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO DE CADA CRIANÇA.....	47
5. “ESPECIALISTAS DO HUMANO”. A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA.....	49
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS.....	57
ANEXOS .....	62

## ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1 Planta da Sala 2.....	12
------------------------------	----



## ÍNDICE DE QUADROS

<i>Quadro 1:</i> Situação Profissional da Mãe e do Pai vs Escolaridade e Idade.....	64
<i>Quadro 2:</i> Percurso institucional das crianças .....	66
<i>Quadro 3:</i> Rotinas institucionais no tempo-espaço do JI/ Sala 2.....	68
<i>Quadro 4:</i> Organização do tempo da Sala 2.....	69
<i>Quadro 5:</i> Árvore categorial de análise de dados.....	70

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AAAF - Atividades de Animação e Apoio à Família

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

JI – Jardim-de-infância

MEM - Movimento da Escola Moderna

MTP - Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA - Plano Anual de Atividades

PPS – Prática Profissional Supervisionada

PTT – Plano de Trabalho de Turma

TEIP - Território Educativo de Intervenção Prioritária

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## INTRODUÇÃO

A educação de uma criança é um processo dinâmico que visa proporcionar o seu desenvolvimento para se tornar um ser autónomo e livre na sociedade da qual é parte integrante. O jardim-de-infância, como também a creche, afirma-se como uma instituição onde esse processo é (também) pensado pedagogicamente, tendo um conjunto de princípios educativos a fundamentar a sua promoção.

Este relatório tem o objetivo apresentar o entendimento que fui construindo, - enquanto educadora-estagiária, ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), numa sala de jardim-de-infância com crianças dos 3 aos 6 anos, do concelho de Lisboa durante 15 semanas -, acerca do modo como a intencionalidade educativa deve estar presente em todas as ações desenvolvidas neste contexto, sejam elas orientadas ou não. Para isso, a (re)construção de um ambiente educativo de qualidade, englobando espaços, tempos, materiais e pessoas, é fundamental.

Sem um programa curricular pré-definido e tendo, antes, por base as OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), aprendi acima de tudo a ter uma atitude responsiva, atenta às necessidades e desejos de cada criança para, desse modo, a ajudar a desenvolver-se de forma integral.

Na sequência do estudo que já iniciara no estágio da creche, decidi realizar a minha investigação centrada nas questões do brincar e da brincadeira, elegendo-as como campo de problematização. Através de uma prática interventiva e de permanente reflexão e avaliação acerca do que íamos vivenciando naquela sala, e da realização de entrevistas às crianças, procurei perceber o modo como elas brincam integrando-se ou desafiando a *ordem institucional* da educadora (Ferreira, 2004). Como é que as crianças iniciam as brincadeiras, com o quê, onde, quando e com quem?

Logo no período de observação constatei que as crianças, na relação com os pares, “criam os seus próprios mundos”. Como refere Corsaro, “embora sejam afetadas pelo mundo adulto (que também afetam), as culturas de pares das crianças têm sua própria autonomia” (citado por Müller, 2007, p. 1), como podemos constatar no seguinte excerto:

“O Guilherme disse que a caixa era uma gruta e pôs-se lá dentro e eu perguntei: “O que és agora?” - “Um carnotauro, mau, que mata”. Pouco depois: - “Agora vou ser um carnotauro bonzinho, para dar beijinhos”. Logo a seguir o Sandro: “E eu vou sair da gruta e ser um dinossauro a assustar os meninos”.” (cf. *Nota de campo – Não é uma caixa. 9 de janeiro*, Portefólio JI)

Resta saber se no jardim-de-infância se dá espaço para que a perspetiva sobre o brincar por parte das crianças – associada a um gesto “voluntário, de liberdade e diversão”<sup>1</sup> (Babic, 2014, p. 3) - se consiga afirmar, ou pelo menos coexistir, com as práticas dos/as adultos/as, que frequentemente veem o brincar como instrumento educacional (cf. Ferreira & Tomás, 2016).

Este trabalho expressa, então, todo o percurso que realizei para atingir os objetivos a que me propus. No primeiro capítulo, intitulado **Caraterização para a ação**, apresento os traços que ajudam perceber o contexto onde estagiei: a instituição no seu meio sociocultural, a sua organização, a equipa educativa, o tempo e o espaço e, acima de tudo, o grupo de crianças e suas famílias.

Com esta informação reunida, foi possível definir as intencionalidades para a ação, ou seja, os objetivos que defini, como educadora-estagiária, para aquele grupo e as estratégias convocadas para conseguir concretizá-los. A esse capítulo chamei **“Tentar sempre. É proibido dizer Não consigo.” Análise reflexiva da intervenção**. No terceiro capítulo - **“Brincar a quê, com quem, onde e quando” numa sala de JI. Análise das vivências e das opiniões das crianças. Introdução à investigação em JI** - exponho as principais questões suscitadas pela problemática e apresento as opções metodológicas que adoptei, nomeadamente recorrendo a uma metodologia de investigação qualitativa e deixando claros os princípios éticos e deontológicos que orientaram a minha prática e que procurarei observar na minha vida profissional futura. Os dois últimos capítulos, intitulados **Avaliação: não para classificar mas para promover o desenvolvimento de cada criança** e **“Especialistas do humano”**. **A construção da profissionalidade como educadora de infância**, têm relação entre si. Um porque reflete acerca da avaliação e o outro porque caracteriza o meu percurso na construção da identidade profissional como educadora de infância. A partir dos dilemas, hesitações, descobertas e tantas outras experiências que fui vivenciando ao longo do estágio, aprendi que é fundamental, nesta profissão, o aspeto relacional e a avaliação como condições necessárias para uma prática pedagógica consistente, consciente e responsável e a partilha contínua e diversa de saberes para o enriquecimento e aperfeiçoamento profissionais.

---

<sup>1</sup> Tradução minha.

# **1. CARATERIZAÇÃO PARA A AÇÃO**

## **1.1 O meio envolvente ao Jardim de Infância**

O jardim-de infância onde estagiei, entre 26 de setembro 2016 e 20 de janeiro de 2017, situa-se numa freguesia do concelho de Lisboa. Trata-se de uma zona que apresenta uma forte estrutura residencial aliada a um conjunto de serviços comerciais e institucionais: uma razoável rede de transportes, principalmente autocarro e comboio, lojas, cafés, centros comerciais, serviços de saúde, junta de freguesia, com piscina e sala de espetáculos, e uma biblioteca pública. A freguesia abrange parte do grande parque florestal da cidade, mas, nas proximidades do edifício do JI os espaços verdes e de lazer ao ar livre são escassos.

De acordo com o Plano Plurianual de Melhoria elaborado pela direção do agrupamento onde se insere o JI – que integra, ao todo, cinco estabelecimentos de ensino, com uma oferta educativa que vai do jardim-de-infância até ao secundário -, “nos últimos anos, a diversidade sociocultural tem vindo a aumentar, sobretudo com a inclusão de famílias oriundas dos PALOP, do Brasil, dos países de Leste e do Oriente”. O documento refere ainda a população de etnia cigana proveniente de um bairro social que concentra mais de 40% de população de toda a freguesia.

## **1.2 “Promover o desenvolvimento de cidadãos autónomos e participativos”. A Instituição e a intencionalidade educativa.**

O agrupamento escolar a que pertence o JI, criando em 2012, está definido como Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), sendo que, para além de outros serviços, conta com uma Unidade de Apoio para a Multideficiência, no estabelecimento de ensino do bairro social. Esta é aliás uma característica marcante do agrupamento: 7% da população escolar está referenciada como tendo necessidades especiais, necessitar de apoio terapêutico, assegurado pelos serviços do agrupamento mas também de entidades exteriores, por meio de protocolos com centros de recursos e apoios da segurança social. Para além deste aspeto, tendo em conta a diversidade de registos socioeconómicos, étnicos e culturais da população, que muitas vezes se traduz em problemas socioeconómicos e perturbações afetivo-emocionais, é inevitável que um dos objetivos mais importantes que norteiem a acção da instituição seja a motivação, a integração e participação da crianças e jovens e suas famílias, por modo a combater o absentismo, a indisciplina e, corolário de tudo isto, o insucesso escolar.

Nesse documento, e na falta de um Projeto Educativo do Estabelecimento, em preparação, está definido um conjunto de metas a alcançar, que foram definidas como “áreas de intervenção prioritizadas”. Ao consultá-las, não encontrei nenhuma referência ao pré-escolar, composto por onze salas no total, sendo que quatro estão no JI onde estagiei, por onde se distribuem 85 crianças. As alíneas insistem no combate ao insucesso escolar, em vários anos de escolaridade, desde o básico ao secundário, e centrando-se, principalmente, nas taxas de sucesso/insucesso do português e da matemática, no combate ao abandono escolar e à indisciplina. Porém, no JI, nomeadamente no Plano Anual de Atividades (PAA), estão estabelecidas metas em torno de três prioridades: contribuir para que o Agrupamento se afirme como uma referência na comunidade educativa; apostar no desenvolvimento profissional; e promover uma oferta educativa de qualidade e rigor. Dentre as metas, e pensando no trabalho diário com as crianças, destaco a aposta na inclusão numa perspetiva democrática e pluralista de cidadania e a promoção de um agrupamento ambientalmente sustentável e eficiente na forma como utiliza os recursos e a intenção de melhorar os domínios do currículo e da avaliação.

Se tivesse de escolher uma só palavra/expressão para definir as intencionalidades que estão na origem do trabalho da equipa educativa da sala 2, onde estagiei, no que toca à organização de todo o ambiente educativo, essa palavra seria autonomia, ou promoção da autonomia, só alcançável a partir de uma pedagogia diferenciada. Quando questionada acerca das áreas prioritárias a trabalhar com este grupo, a educadora Célia respondeu-me prontamente que a área da formação pessoal e social é para ela a mais importante: “saber ouvir, os valores, o respeito pelo outro, a solidariedade...” (Cf. Entrevista à Educadora, Anexo A - *Portefólio JI*). Se as crianças se sentirem bem, se se sentirem ouvidas e respeitadas pelos outros, os seus pares e adultos/as, estarão disponíveis para brincar e para se desenvolverem. Neste sentido, cada criança, de acordo com as necessidades manifestadas, deverá ter direito a estratégias próprias.

“Na quinta-feira, logo de manhã, no tapete, ainda antes da marcação das presenças e da canção dos bons dias, a Rafaela começou a chorar. A educadora chamou-a para o seu colo e a menina acabou por dizer que a razão de estar assim tinha a ver com uma arranhadela que o seu gato lhe dera, em casa. Mostrou o sítio na cara onde fora magoada.” (cf. *Nota de campo – Atenção à tristeza. 13 de outubro, Portefólio JI*)

Este ano, a educadora teve a intenção de definir planos/atividades específicas para pequenos grupos que tenham em comum as mesmas necessidades que

identificou na observação diagnóstica, por exemplo ao nível da linguagem, uns, da autoestima, outros, etc. A trabalhar neste JI há sete anos, a educadora, sempre em colaboração com a mesma assistente operacional, que já ali se encontra há 16 anos, trabalha para que a organização do tempo, do espaço, dos materiais, das atividades seja feita no sentido de as crianças fazerem por si próprias, e, desse modo, ganharem confiança e desenvolverem as suas competências, ao seu ritmo. Confirmei isto mesmo logo na primeira semana de estágio:

“Houve uma ou outra atividade que todo o grupo realizou, como o decalque com lápis de cera das folhas de outono, mas, a maior parte do tempo, vi crianças a cumprirem tarefas diferentes. Uns tratam dos animais, outros distribuem o leite e bolachas, uns escolhem a história e auxiliam a hora do conto, outros ajudam a limpar as mesas.” (cf. Reflexão semanal. 1ª semana, 26 a 30 de setembro. *Uma sala em construção - Portefólio JI*)

Sem adotar um modelo pedagógico único, a educadora procura seguir várias metodologias próprias de modelos inscritos nas pedagogias participativas, onde o socio-construtivismo é palavra de ordem. A utilização de alguns instrumentos de pilotagem propostos pelo Movimento da Escola Moderna (MEM) ou da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) atestam esta opção. A criança está no centro do seu processo de aprendizagem, tendo no JI os/as adultos/as, principalmente a educadora de infância, a mediar a sua relação com tudo o que a rodeia: espaços, materiais, outras pessoas, desde logo a sua família. Educadora e pais são considerados “coeducadores da mesma criança” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 28), sendo por isso, o mais possível, envolvidos nas vivências e conquistas dos/as seus/uas filhos/as.

### **1.3 As crianças da Sala 2. “Autonomia para aprender a ser e aprender a estar”**

O grupo de crianças que constitui a Sala 2 é um “grupo heterogéneo, não só em termos de idade, mas também de interesses”. Esta afirmação é da educadora de infância e, de facto, basta estar uma manhã na sala ou noutra espaço do JI (recreio, refeitório, ginásio), para observar que há preferências em termos de áreas da sala, de brincadeiras, de jogos e outros exercícios motores, de tarefas a realizar semanalmente (as crianças é que escolhem a tarefa pela qual vão ser responsáveis) e também de interação entre pares.

“O Guilherme gosta muito de livros ... pede frequentemente para folhear os que já foram lidos na hora do conto e que estão expostos em lugar de destaque. Está também muitas vezes na área da garagem. Observei igualmente que a Rafaela se interessa por puzzles e também brinca muito na casa (área do faz de conta), tal como a Eva ou a Amanda. A Alice e a Inês estão muitas vezes a brincar ou a trabalhar juntas. Frequentemente sentam-se no tapete ao lado da outra e vão trocando impressões. O Miguel parece não querer desenhar enquanto o Manuel, apesar de ter apenas 3 anos, usa o pincel para dar cor aos carimbos das letras com muita minúcia e concentração.” (cf. *Reflexão semanal. 1ª semana, 26 a 30 de setembro. Uma sala em construção - Portefólio JI*).

Ao todo são 20 crianças, com igual número do sexo masculino e do sexo feminino, sendo que duas, um menino e uma menina, estão diagnosticadas como tendo necessidades educativas especiais: com Trissomia 21, o Hugo, e com Síndrome do Cromossoma X Frágil, a Sara. No caso do Hugo, as dificuldades manifestam-se em várias áreas – linguagem, cognição, controlo dos esfíncteres, interação entre pares, entre outras. Relativamente à Sara, as dificuldades são sobretudo ao nível cognitivo e linguagem, mas também na relação entre pares. Ambos têm seis anos. Participam em todas as dinâmicas propostas ao grupo. Porém, é o último ano que podem permanecer no JI, e, por isso, principalmente no caso do Hugo, existe a preocupação em encontrar, juntamente com a sua família, no seu percurso educativo.

A idade das outras crianças oscila entre os três e os cinco anos. Na altura de início do estágio havia três crianças com três anos, oito crianças com quatro anos e sete crianças com cinco anos.

Relativamente ao *percurso institucional* (Ferreira, 2004), são oito as crianças que já estão nesta sala desde o ano anterior. Doze são novas no jardim de Infância, algumas vindas de casa, de junto da família (apenas duas), outras de creche ou de outros jardins-de-infância (cf. Anexo B - Quadro 2: *Percurso institucional das crianças*). À exceção de uma criança de nacionalidade brasileira, todas as outras são de nacionalidade portuguesa. Praticamente todas as crianças vivem com a família nuclear, sendo que duas vivem apenas com a mãe e uma mora com o avô, embora mantenha contacto pontual com a mãe e com a avó. Só duas crianças são filhos únicos. As restantes têm um, dois ou três irmãos. No caso de duas crianças, não vivem permanentemente com os irmãos.

As crianças aparentam bem-estar físico, são curiosas, participativas, brincam, cantam, a maioria dança, gostam muito de atividades de expressão, seja plástica, dramática, musical ou motora. São crianças que exprimem a vontade de conhecer coisas novas mostrando-se muito disponíveis para experiências diferentes das



habituais: um passeio, uma atividade experimental, um jogo novo. Revelam gostar muito, também, de histórias (a hora do conto acontece diariamente), embora manifestem, em geral, algumas dificuldades no domínio da linguagem e da expressão oral e também ainda não estão muito despertas para a matemática. Por exemplo, quando, na reunião de início da manhã de segunda-feira, falam sobre o fim-de-semana, contam muito pouco, em geral frases curtas, redutoras, com dificuldade em estabelecer referências temporais (principalmente as crianças de três e quatro anos) e não indo muito para além do “fiquei em casa a brincar” ou “fui ao parque”. As únicas “histórias” diferentes que ouvi foi o Manuel, 3 anos, a dizer que foi a Santarém, a Inês (5 anos) a contar que ia para um hotel ou a Rafaela (5 anos) a dizer que tinha ido a casa da avó. A nível motor, na globalidade, as crianças apresentam um desenvolvimento expetável para a idade. Onde se observa mais falta de competências é a nível do comportamento, frequentemente relacionado com instabilidade socio-emocional.

“O Guilherme é muito atento e pertinente nas observações que faz, quase sempre. Porém, apresenta um comportamento um pouco difícil, de provocação do adulto, muito no sentido de chamar a atenção. Canta quando os outros estão a falar. Levanta-se do tapete e tenta ir para outra zona da sala, interrompe os outros (educadora e pares) com frequência” (Cf. *Nota de campo – O que eles nos dizem! 10 e outubro, Portefólio JI*)

Estas dificuldades manifestam-se principalmente na falta de controlo dos impulsos, gestão de conflitos e no respeito para com o outro: falar sem gritar, saber escutar, esperar pela sua vez, aceitar opiniões diferentes da sua. A educadora Célia acrescenta ainda outra: a autoestima. E insiste na importância de “aumentar o seu espírito crítico (...) através de uma participação ativa e democrática na sala de jardim-de-infância” (Cf. *Entrevista à Educadora, Anexo A, Portefólio JI*). Não por acaso, uma das regras construídas por todos e afixada num grande papel colado na parede, a décima, e última, diz: “Tentar sempre... É proibido dizer não consigo”, refletindo “confiança na capacidade da criança” (Bae, 2015, p. 11). E, se lermos com atenção todas as regras estabelecidas, a maioria prende-se com o relacionamento com o outro, dimensão prioritária para a educadora em termos de intencionalidade educativa, como já referi: “regra 6: ser amigos; regra 3: ouvir e falar um de cada vez; regra 4: por o dedo no ar quando queremos falar; regra 7: falar sem gritar e sem dizer asneiras; regra 8: pedirmos desculpa quando magoamos alguém; regra 9: dizermos a verdade”. Existe ainda uma regra a dizer para ter cuidado com tudo o que está na “nossa escola”. Sempre pela positiva, e sempre com o objetivo do bem comum.

“O Enzo (5 anos) veio queixar-se que o João (4 anos) lhe tinha “dado um murro”. A educadora Célia perguntou se esse comportamento era correto e disse-lhes que o melhor era irem sentar-se na biblioteca ou nas cadeiras para conversarem.” (Cf. *Nota de campo –A conversar é que a gente se entende! 4 de outubro, Portefólio JI*)

Apesar destes aspetos, e considerando que o ano letivo estava ainda no início – as crianças estavam juntas há pouco mais de uma semana quando o estágio começou – observei que as *crianças já estavam bastante familiarizadas* com o espaço e com as rotinas, algo que, no decorrer das semanas foi conhecendo uma evolução crescente. Este estado de coisas levou a que sentíssemos, no final do mês de outubro, que estavam reunidas as condições para iniciar um projeto na sala sobre as formigas, que partiu do interesse das crianças – a questão inicial foi levantada pelo Guilherme: “Será que as formigas comem espinafres?” - e com as quais fui desenvolvendo, com o grande apoio da educadora e da assistente operacional, todas as fases da MTP.

Para concluir este ponto, é importante referir que, a par da consciencialização das rotinas, ao longo das primeiras semanas de ano letivo, FOI fundamental observar as crianças, em diferentes situações, para as conhecer na sua complexidade e diversidade. Na verdade, a avaliação é uma prática que se realiza durante o ano inteiro. Porém, nessa fase, a educadora preocupou-se em fazer uma avaliação diagnóstica de cada criança, de modo a planear estratégias para ela, a desenvolver individualmente e em grupo.

“É também este olhar mais personalizado que levou a educadora Célia, por exemplo, no dia 13/10, a propor ao Sandro (4 anos) que picotasse os elementos/desenhos da receita que estávamos a construir, de modo a que trabalhasse a motricidade fina e a concentração, competências que já foram identificadas como dois dos seus pontos a melhorar.” (cf. Reflexão semanal. 3ª semana, 10 a 14 de outubro. Estratégias com intencionalidade educativa. - *Portefólio JI*).

As famílias preenchem em casa uma ficha de anamnese onde respondem a questões como a constituição do agregado familiar, doenças da criança, quantas horas dorme, quantas refeições diárias, se vê televisão e com quem, como se desloca para o JI, mas também os gostos, como por exemplo a(s) história(s) preferida(s) ou as atividades que realiza nos tempos livres. As famílias são, aliás, um elemento essencial em todo o processo, sendo, o mais possível ouvidos e chamados a envolverem-se nas dinâmicas do JI.

Já no do dia-a-dia da sala, a educadora faz uma observação contínua - para além da consulta do processo da criança de anos/instituições anteriores -, registando

interações, acidentes críticos (de forma escrita, fotográfica, vídeo, etc.), respondendo a vários parâmetros estabelecidos em função das várias áreas de conteúdo das OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Este como outros instrumentos de observação, constituídos por grelhas, existem apenas para servir de guia para as educadoras. “O ambiente de trabalho também é definido com base nessas mesmas características e vai sendo reformulado consoante as necessidades sentidas, pois o nosso trabalho é sempre avaliar, agir e voltar a avaliar...a reflexão deve ser uma constante”. (Cf. *Entrevista à Educadora, Anexo A - Portefólio JI*)

Para as famílias, a avaliação, que, para além dos processos, terá em conta também todos os produtos elaborados pelas crianças e famílias (portefólios), é feita em termos descritivos, de modo a evidenciar os aspetos positivos do desenvolvimento e aprendizagem da criança, numa postura de reflexão-ação, e a encontrar pontos a melhorar sempre numa filosofia de superação.

#### **1.4 As famílias da Sala 2. Pouco a pouco vão entrando...**

As famílias das crianças da Sala 2 têm a porta aberta para entrarem, literalmente, no espaço para onde os seus filhos vêm todos os dias e em cuja “construção” participam ativamente. A sala, o JI, existe também para as famílias. Porém, são muito poucas as que efetivamente têm um contacto diário direto com a educadora e a sala, eventualmente por questões pessoais e/ou profissionais. Em média, só quatro ou cinco crianças vêm com os pais ou avós às 9h00, hora de entrada da educadora. As outras vêm com monitores das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), cujo horário de início é às 8h00. No fim do tempo letivo, às 15h15, repete-se o cenário, ainda com menos pais a vir buscar crianças, normalmente não mais de três.

Esta situação acontece porque a grande maioria dos pais das crianças da sala 2 estão empregadas (Cf. Anexo A - Quadro 1: *Situação Profissional da Mãe e do Pai vs Escolaridade e Idade*). Só quatro responderam “desempregado” relativamente à sua situação profissional. Relativamente a um dos pais, não há quaisquer dados. Os empregos são sobretudo ao nível dos serviços quando estamos a falar de mão-de-obra qualificada. Cerca 40% dos pais tem formação superior (bacharelato, licenciatura e pós graduação) e aqui encontramos profissões ligadas ao ensino, à banca, ao turismo e à animação sociocultural. Porém, também há neste grupo pais com baixas habilitações literárias. Há duas pessoas com o 4º ano e há cinco pessoas com o 6º ano. E é precisamente aqui que encontramos as situações de desemprego ou profissões como ajudante de caceteiro, operador de loja ou auxiliar de limpezas.

Pode-se, pois, dizer que as famílias das crianças da sala 2 têm uma condição social média e média baixa (algumas habitam bairros sociais).

Pelo facto de os pais não contactarem diariamente com a educadora, os encontros das famílias com a equipa educativa estão limitados a reuniões com a educadora (trimestrais), a encontros em horário de atendimento (1h00 por mês, à quarta-feira), a eventos pontuais abertos às famílias, por exemplo no Natal, ou, então, a uma participação de natureza diferente, mas ali muito cultivada: o conhecimento e colaboração permanentes relativamente à vivência dos seus filhos no JI através de uma comunicação regular indireta, por via dos filhos e dos seus cadernos diários, muito cultivada pela educadora Célia, que também dá resposta aos pais por correio eletrónico e por telefone.

“Os “recados” que são colados nos cadernos pretos, personalizados pelas crianças e famílias, e que vão todos os dias a casa, são quase diários. Comunicações tão diversas como o início das aulas de ginástica, e consequente necessidade de trazer o equipamento apropriado, ou a realização de uma visita de estudo, vão engrossando o caderno que se manterá todo o ano. Como me refere a educadora Célia, o acompanhamento diário destes cadernos é essencial para se criar os laços iniciais com as famílias e poder desenvolver relações mais estreitas e profícuas para as crianças. Quando os pais não respondem, a educadora insiste.” (Cf. *Reflexão semanal. 3ª semana, 10 a 14 de outubro. Estratégias com intencionalidade educativa. - Portefólio JI*).

À medida que as semanas do estágio iam passando, observei alterações no comportamento das famílias no sentido de uma maior participação no dia-a-dia do JI dos seus filhos. No caderno vão recados mais institucionais, mas também descrições da semana que passou, receitas experimentadas na sala, fantoches feitos pelas crianças para fazer teatro em família, pedidos de colaboração para os projetos da sala e, mais importante ainda, notas de parabéns por pequenas grandes conquistas alcançadas pelos seus filhos naquele dia.

A própria educadora caracterizou as famílias – pelo menos as que são “novas” este ano -, como “pouco participativas”, “pouco interessadas”, uma postura patente quer na reunião de início de ano, onde sentiu alguma passividade, sem questionamentos, sem contributos da parte dos pais, mas também porque o apelo, através de um inquérito, a uma participação mais efetiva no JI ao longo do ano não foi muito bem-sucedido. Ao ler as respostas a esse inquérito (que perguntava, por exemplo, se estariam disponíveis para vir à sala falar da sua profissão ou de um *hobby*), constatei que alguns pais responderam “Não” a todas as solicitações/modalidades de participação e que houve outros que deixaram os espaços em branco ou colocavam traços em todas as respostas.

Porém, pouco a pouco, as famílias foram sendo mais assíduas nas suas respostas nos cadernos, colaborando nos desafios que lhes íamos colocando, nomeadamente no âmbito do projeto das formigas, que desenvolvi com as crianças e a equipa educativa da sala. Penso que, com todo o empenho que observo por parte da equipa da sala, estas famílias, que caracterizo como exercendo uma “não participação passiva” (Sá, 2002), acabarão por colaborar e, mais do que isso, participar ativamente na vida educativa dos seus filhos.

## **Apostar no “fazer por si próprio”. O Espaço e o Tempo na Sala 2**

### **1.5.1 O espaço**

A organização do espaço e do tempo na sala 2 está diretamente ligada à intencionalidade educativa e, por inerência, às metodologias escolhidas pela educadora para trabalhar com este grupo de crianças. Neste caso, como já referi, metodologias inspirados em pedagogias participativas, nomeadamente as veiculadas pelo MEM e na Metodologia de Trabalho Projeto. Quando iniciei o período de observação do estágio, as paredes da sala estavam praticamente vazias porque o processo de as personalizar é feito por todos, consoante se vai sentindo essa necessidade. Ou seja, para além de as paredes serem muitas vezes o espaço onde os trabalhos das crianças são expostos (Lemos, 2015), nelas são afixados instrumentos de monitorização e organização das dinâmicas educativas diárias, como o mapa de presenças, o calendário, cartões com os nomes, meses com datas de aniversário, quadro do tempo, etc. Ao estabelecerem-se as rotinas diárias e semanais, com tarefas associadas, com crianças responsáveis pela sua concretização, com dias específicos para atividades extraordinárias e exteriores à sala, como as sessões de música ou ginástica – no ginásio, na biblioteca do 1º CEB – criou-se a necessidade de uma organização e de referências que ajudem as crianças a orientar-se e a ganharem autonomia nas ações, ou seja, “além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83).

“No mapa das presenças, por cima do dia 26, estava desenhado um autocarro e muitas vezes, de manhã, essa data serviu de referência temporal.” (cf. Reflexão semanal. 5ª semana, 24 a 28 de outubro. A autonomia da criança: relações entre o JI – Família - JI.- *Portefólio JI*)

Esses instrumentos, criados pela educadora com a participação das crianças, com as suas ilustrações, as suas fotografias, os seus nomes, permitem não só o objetivo último para que são criados, o da organização, mas, sobretudo, proporcionam processos de comunicação, de experiências de leitura e escrita emergente, de

cooperação entre pares, de emergência da matemática (pois implicam contagens, leitura de tabelas, etc.) e, sobretudo, de espírito de pertença àquele grupo, àquela sala. Como refere Folque (2012), “o conceito de «instrumentos de pilotagem» baseia-se na concepção de que ao documentar a vida do grupo, estes instrumentos ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente ou em grupo)” (p. 55). Ao serem elas próprias co-autoras destes instrumentos, as crianças *sentem-nos como seus*, aprendem a utilizá-los, primeiro com orientação da educadora ou ajudando-se mutuamente e, progressivamente, ganham autonomia na sua utilização.

O mesmo se passa em relação à utilização do espaço propriamente dito. A sala, com bastante luz natural, com duas grandes janelas, está dividida em dez áreas, (Fig. 1), que, direta ou indiretamente contemplam as áreas de conteúdo das OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016): desde a expressão dramática à matemática, passando pelas ciências e a natureza, a expressão plástica, as tecnologias da informação ou a leitura e a escrita.

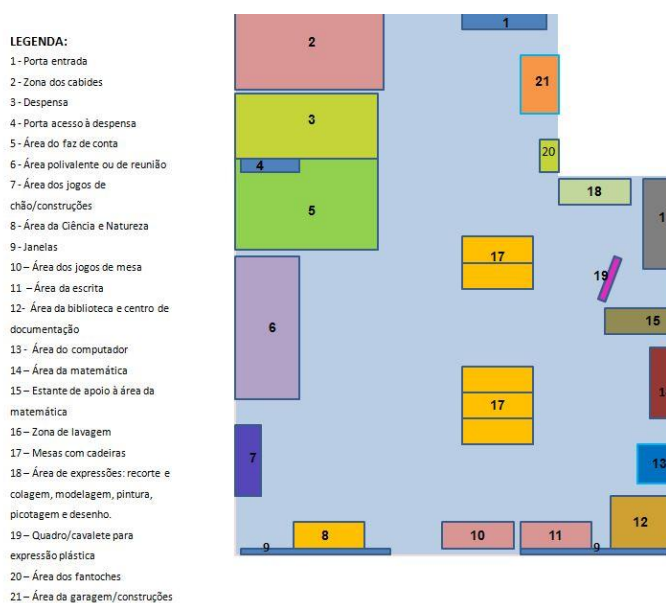


Fig. 1 Planta da Sala 2

O mais importante a destacar nesta organização das áreas, desde logo a disposição dos móveis e restantes recursos, é, quanto a mim, a funcionalidade. Apesar do elevado número de áreas, o espaço permanece amplo, sem barreiras, facilitando o movimento das crianças e permitindo que elas usufruam de tudo de modo autónomo: jogos, papel, tinta, borrachas, lápis, canetas, livros, fantoches. Todas as caixas e/ou prateleiras estão etiquetadas com o nome e uma ilustração ou fotografia dos respetivos objetos. Isto mesmo atesta a educadora: “como se trata de um grupo com doze crianças novas, em vinte, senti que era importante criar um espaço amplo,

com áreas “encostadas” à parede, e não ilhas fechadas” (Cf. *Entrevista à Educadora, Anexo A - Portefólio JI*). Com efeito, não existem restrições à utilização destes meios a não ser respeitar a vez de cada um. Recupero, por isso, o conceito de nomadismo ou “galgar de fonteiras” de Ferreira (2011) para falar da facilidade de movimentação física e comunicacional proporcionada e incentivada pela organização e disposição de materiais. As crianças circulam livremente, usam a torneira, saem da sala para ir às casas de banho que ficam no corredor.

Esta organização, flexível, disponível para alterações que podem ser propostas pelas crianças ao longo do ano, foi pensada para permitir a realização de atividades individualizadas, a par ou pequeno grupo, em grande grupo e até com outros grupos de crianças, por exemplo para acolher o projeto “Amigo Grande”, em que a “hora do conto” é feita por crianças do 1º Ciclo.

Relativamente a espaços do JI para além da sala, as crianças utilizam o ginásio, o refeitório, cujas refeições são confeccionadas e servidas por uma empresa exterior à escola, e a biblioteca, comuns ao 1º Ciclo, para onde vão sempre em grupo, acompanhados dos adultos da sala (educadora e assistente operacional). (Cf. Anexo C - Quadro 3: *Rotinas institucionais no tempo-espaço do JI/ Sala 2*). E têm o recreio, que é um espaço exterior muito amplo (mais de 400 m<sup>2</sup>), retangular, com uma área coberta para resguardar das intempéries. As crianças frequentam o recreio no mínimo duas vezes por dia: entre as 11h00 e as 11h30, no intervalo da manhã, e depois do almoço, entre as 12h30 e as 13h15. As crianças que frequentam as AAAF, a partir das 15h15, geralmente voltam a brincar neste espaço exterior.

O espaço do recreio não é muito rico em termos de oportunidades de brincadeira e aprendizagem, e tem poucos elementos da natureza. Tem apenas três árvores ainda recentes, com troncos finos, sem grandes ramos ou folhagens, uma caixa de areia que está fechada (disseram-me que por razões de manutenção) e dois equipamentos lúdicos (um escorrega e uma “casinha”). As crianças dispõem ainda de triciclos para brincar (7 no total, para as 85 crianças). Numa das extremidades tem o que me parece ser um bebedouro para pássaros e um mecanismo lúdico acionado por água, que não estão em funcionamento e apresentam um ar abandonado. (Aliás, o próprio bebedouro para as crianças não está a funcionar). Na outra extremidade do espaço do recreio fica a horta do JI, composta por seis talhões de terra, que serão cultivados pelas quatro salas ao longo do ano letivo, sendo que em meados de outubro, porque deparámos com a horta cheia de lixo (plásticos, papéis, etc.), realizámos uma atividade de limpeza (Cf. *Reflexão semanal. 4ª semana, 17 a 21 de outubro. Crianças curiosas. Portefólio JI*).

O chão do recreio é pavimentado com uma espécie de “alcatrão”, à exceção da zona do escorrega e da “casinha”, que tem um material amortecedor (antichoque). Por

várias vezes vi crianças encostadas ao muro em cujos cantos há alguma areia, a brincarem com este material.

### **1.5.2 O tempo**

A utilização dos diferentes espaços do JI é influenciada pela organização do tempo (Cf. Anexo D - Quadro 4: *Organização do tempo da Sala 2*) e, inevitavelmente, aquele também determina este. As rotinas são um fator de segurança para as crianças, por isso, tal como na creche, também no JI há dinâmicas que se repetem todos os dias, mais ou menos à mesma hora.

“Pouco a pouco, num muito curto espaço de tempo, foram chegando as outras crianças e imediatamente ocuparam o seu lugar (almofada) na roda, demonstrando já o conhecimento desta rotina.” (cf. Reflexão semanal. 1ª semana, 26 a 30 de setembro. Uma sala em construção. *Portefólio JI*)

Foi muito interessante acompanhar a familiarização com este processo por parte das crianças novas no grupo. Na minha opinião funcionou realmente como uma segurança, saber o que fazer, onde e quando, sendo que para tal, como já referi, a organização do espaço é também importante. De manhã, pouco depois das 9h00, todos os dias acontece o acolhimento em conselho, onde, em grande grupo, se partilham novidades, trabalhos, se realizam tarefas como marcar as presenças, ou mudar o dia no calendário. Depois, geralmente em pequeno grupo realizam-se trabalhos do projeto a decorrer ou outro e as crianças escolhem as áreas onde brincam. Às 11h00 é hora do recreio, seguido de almoço e, pelas 13h15, todos os dias há a hora do conto na sala. Esta rotina só é alterada à quinta-feira, mas com uma atividade que também se repete semanalmente: a sessão de música, dinamizada por um professor exterior ao JI, proporcionado pela Associação de Pais. O final do dia na sala acaba, invariavelmente, com a arrumação de espaços e o balanço em conselho.

Mais uma vez, tal como a organização do espaço e dos materiais, ou as dinâmicas propostas ao grupo de crianças, a gestão do tempo tem a suportá-la uma intencionalidade educativa (Rodrigues & Garms, 2007), que procura, acima de tudo, assegurar que todas as crianças têm as mesmas oportunidades de aprendizagem, independentemente da sua idade, competências já adquiridas, dificuldades e interesses. Por isso, principalmente quando não se trata de atividades com professores exteriores ao JI, nem sempre o horário estipulado é cumprido ao minuto, e isso não faz mal.

## **2. “TENTAR SEMPRE: É PROIBIDO DIZER NÃO CONSIGO”. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO**



O facto de o início da PPS-JI ter coincidido com os primeiros dias do ano letivo - as crianças tinham regressado do período de férias há pouco mais de uma semana - levou a que eu pudesse assistir a toda a dinâmica de familiarização das crianças umas com as outras e com os profissionais, com os espaços, os tempos e os materiais. O período de observação foi particularmente rico para mim, em termos de aprendizagens em contexto de JI.

Tratando-se de um grupo bastante heterogéneo relativamente às idades (três aos seis anos), mas principalmente atendendo ao facto de, num total de 20 crianças, só oito já estarem naquela sala desde o ano anterior, sendo que as restantes vinham de outras instituições ou de casa, houve todo um trabalho de estabelecimento de relações humanas, para o qual contribuiu a criação e implementação negociada de rotinas e regras para o dia-a-dia no JI, em geral, e na sala em particular. Dessa forma, participei ativamente no processo de criação do ambiente educativo inerente à prática pedagógica, com a conseqüente transformação do próprio espaço (sala, corredor); dos materiais (mapas orientadores, organização e identificação das áreas, definição e distribuição de tarefas etc.); de orientação em termos temporais (hora do lanche da manhã, do recreio, do almoço, da ida para casa ou AAAF); dinamização de atividades, livres ou orientadas, de acordo com o PAA da instituição, mas, sobretudo, com o Plano de Trabalho de Turma (PTT), nessa altura em fase de elaboração e entretanto concluído. Não estando ainda criado um Projeto Educativo de Estabelecimento, para além das referências dadas pelos documentos já mencionados, guiei igualmente a minha prática pelos Fundamentos e Princípios da Pedagogia para a Infância presentes nas OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) – que defendem que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis; que a criança deve ser vista como sujeito do processo educativo; que tem de ser dada resposta a todas as crianças e que a construção do saber deve ser feita de forma articulada - e pelas metodologias dos modelos pedagógicos que preconizam a participação efetiva e o direito à escolha por parte da criança. Esta é, aliás, a linha seguida pela educadora da sala.

Porém, se considero que estagiar com um grupo que está a iniciar o ano letivo me trouxe maioritariamente aspetos positivos, entre os quais a possibilidade de fazer uma observação muito enriquecedora, não só na primeira semana mas ao longo de todo o tempo da PPS, também é verdade que essa relação com o novo, por parte das crianças, se traduziu nalgumas dificuldades em termos de aplicação de MTP, um dos principais objetivos do estágio. Essas dificuldades, para além da ainda incipiente consciencialização das rotinas, prenderam-se sobretudo com dificuldades na relação entre pares, problemas de comportamento, frequentemente relacionados com

instabilidade socio-emocional e a baixa autoestima de algumas crianças, com consequências para os seus níveis de atenção, envolvimento, perseverança e espírito crítico e criativo (Araújo, 2014). A heterogeneidade em termos de idades não trouxe, na minha opinião, qualquer implicação para as questões das rotinas ou da relação entre pares. Bem pelo contrário, considero-a muito benéfica para estimular a entreajuda, sentimentos de solidariedade e relação com o diferente, principalmente em relação aos gostos e às experiências. Esta heterogeneidade implica, sim, que a educadora de infância esteja muito atenta para responder a cada criança, às suas necessidades específicas que, de acordo com uma pedagogia diferenciada, pedem estratégias igualmente distintas. Foi isso que procurei fazer. Tive essa consciência quando planeava as atividades, mas, sobretudo, foi no momento da sua dinamização que, frequentemente, convocava conhecimentos adquiridos, experiência e conselhos da educadora cooperante para adequar as dinâmicas a cada criança, alterando procedimentos planeados. Propor a picotagem em vez de recorte com tesoura, ao Manuel, ainda com três anos, é apenas um exemplo dessa postura. Incentivar a Eva ou a Carolina, quatro anos, a registar a contagem com traços em vez de algarismos, é outra. Estimular práticas de leitura emergente a crianças como a Sara, o Simão (ambos de seis anos) ou o Martim (de cinco) é ainda outra. Raramente sucedeu todos fazerem as mesmas coisas, ao mesmo tempo, e muito menos da mesma maneira. Procurei que fossem as crianças a decidir para que áreas iam brincar e a escolher que tarefas desempenhavam numa determinada dinâmica.

“Logo de manhã, no tapete, perguntámos quem queria preparar a “entrevista para fazer ao Nuno” (...). Foram oito as crianças que manifestaram vontade de participar. (Cf. Reflexão semanal. 7ª semana As formigas comem espinafres? O projeto da Sala 2, 7 a 11 de outubro. *Portefólio JI*)

E se os momentos em grande grupo foram importantes para promover a partilha de ideias, a tomada conjunta de decisões, a comunicação de concretizações e descobertas, procurando aqui incentivar a expressão oral por parte de crianças à partida mais reservadas, foi nas dinâmicas em pequeno grupo ou mesmo de relação dialógica entre a criança e o adulto, que a observação muito atenta, a avaliação e a consequente adequação das propostas mais aconteceu.

## **2.1 Objetivos gerais:**

Com base na caracterização que realizei a partir da observação deste grupo de crianças, delinee as linhas de atuação que orientaram a minha prática ao longo de 15 semanas e que assentaram nos seguintes objetivos gerais:

- I. Atender às necessidades das crianças, olhando-as como sujeitos únicos e ativos no seu processo de aprendizagem, com o objetivo de as levar a “aprender por si próprias”, desenvolvendo as suas competências de forma global;
- II. Colaborar com a equipa educativa, respeitando o seu projeto curricular e as dinâmicas já existentes, ou seja, toda a organização do ambiente educativo e procurando, sempre que possível, contribuir para o enriquecer de forma construtiva;
- III. Envolver as famílias nas propostas realizadas, de modo a que conheçam e participem no dia-a-dia dos filhos no jardim-de-infância, considerando sempre os seus contextos;
- IV. Realizar a avaliação e reflexão contínuas.

## **2.2 Objetivos específicos**

A partir dos objetivos gerais, elenquei os seguintes objetivos específicos:

### **2.2.1 Promover brincadeiras e aprendizagens que levem as crianças a desenvolver competências nas três áreas de conteúdo das OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016)**

Tendo em conta que a maioria das crianças deste grupo revelam algumas necessidades a nível do relacionamento entre pares, como escutar e aceitar a opinião do outro ou seguir as regras para trabalhar em grupo, foi minha intenção desenvolver dinâmicas onde esses aspetos pudessem ser melhorados. Sei que estes princípios são a base de tudo e, se eles forem interiorizados e praticados no dia-a-dia, contribuirão para mudar atitudes, com benefício para todos. Posso dizer que, a nível geral, pensando em todo o grupo, a área que mais trabalhei foi a área da Formação Pessoal e Social. É um trabalho que não resultou, na maior parte das vezes, em produtos, em obras. Centrou-se, antes, nos processos, na promoção e melhoria das interações, sabendo que os resultados só são visíveis a longo prazo. “É nessa interação que a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 33). As comunicações de novidades, de trabalhos individuais ou pequeno grupo ao grande grupo, feitas praticamente todos os dias, visaram justamente este objetivo: dar valor ao outro, ganhar confiança e autoestima, celebrar em conjunto os sucessos de cada um.

“Encontrei um pau na rua e guardei para ninguém levar. Depois fiz com rolhas. Com cápsulas de café não deu grande coisa. E as patas foi com cartolina e um tesoura como a que temos aqui na sala. Posso ir mostrar?” Com a autorização da educadora, a Helena foi buscar uma tesoura para explicar como fizera aquele

efeito. Guilherme, feita pelo avô: “A minha foi feita com fios de eletricidade, mas já não trabalham. A minha tem dentes afiados”. “Não são dentes. São as mandíbulas”, disse o Miguel. (cf. Nota de campo – Como fiz a minha formiga. 14 de novembro. *Portefólio JI*)

Trabalhar de comportamentos como promover o esperar pela sua vez, pedir por favor e agradecer, pedir desculpa e saber desculpar, dar a possibilidade de escolha, proporcionar momentos de debate, de exposição de ideias, cuidar do meio em redor (ambiental ou cultural) e, sobretudo, dar o exemplo, procurando agir com integridade e tentando, o mais possível, decidir com justeza relativamente às suas solicitações, - foi para mim uma preocupação diária. Na semana dedicada aos direitos das crianças, entre 14 e 18 de novembro, estas questões foram particularmente trabalhadas, por meio de histórias, filmes e debates, de maneira a que acabaram por ser as crianças a defender que todos os meninos e meninas têm direito a uma família, a ir à escola/JI, a não trabalhar, a brincar, etc.

“No primeiro dia da semana de comemoração dos Direitos da Criança iniciámos a manhã com uma conversa acerca do que eram os direitos da criança. O Martim (6 anos), disse que era “portar bem”. Ao que o Enzo acrescentou: “é ganhar coisas, portar bem para ganhar coisas, jogos, brinquedos”. O João disse: “as crianças têm direito a brincar, a ter coisas novas no quarto”. A Rafaela: a ter uma cama” Simão “A ajudar os pobres”. Miguel: “ter amigos”. (cf. *Nota de campo – Direito a brincar. 14 de novembro. Portefólio JI*)

A área do Conhecimento do Mundo esteve também muito presente na minha intervenção. Desde logo porque o projeto que desenvolvi, e que partiu da questão “Será que as formigas comem espinafres?”, levou ao desenvolvimento de aprendizagens no campo das ciências da natureza e à abordagem da metodologia científica, e uso de instrumentos de laboratório, como a lupa binocular. Mas especialmente porque senti que havia uma grande apetência deste grupo para conhecer o meio onde vivem, quer o próximo, quer o longínquo, e muita curiosidade pelo tema dos animais (existe uma tartaruga e um peixe na sala) e, como referem as OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), a área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (p. 85). A aplicação da MTP contribuiu, indubitavelmente, para concretizar o “saber fazer em ação” (Vasconcelos et. al, 2011, p. 13)

Por outro lado, nestas idades, e segundo a psicologia do desenvolvimento (Hauser-Cram, Nugent, & Travers, 2014), as crianças estão a adquirir a capacidade de vivenciar o mundo já não só através de experiências sensoriais, apanágio das idades da creche, mas também concetualizando, imaginando, comparando. Com um pensamento progressivamente mais abstrato, estas crianças começam a nomear sem

ter de ter a coisa nomeada presente, e sabendo que ela pode ser representada de variadíssimas maneiras. Por isso recorri mais do que uma vez ao globo terrestre presente na sala para lhes mostrar um país que aparecia numa história, ou para lhes mostrar França e Espanha, onde Henri Matisse e Pablo Picasso, respetivamente, nasceram. Também com esse objetivo, trabalhámos o registo, através do desenho, ou da colagem, de experiências, passeios, idas ao teatro, visitas a ateliês e exposições. Defendo que a variedade de vivências, de passeios, - mais planeados ou de improviso: a uma loja do bairro, à horta da escola, etc. -, de relações com sítios e pessoas/profissões exteriores ao JI são extremamente positivas para as crianças, dando-lhes novos mundos, encorajando-as a “construir as suas teorias e conhecimentos acerca do mundo que a rodeia” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 85). A vinda à sala, no âmbito do projeto das formigas, de um especialista no tema visou justamente proporcionar um contacto diferente do quotidiano das crianças, que souberam, em pequeno grupo, planear uma entrevista para lhe fazer.

“Antes do recreio, na sala, e depois de ter preparado com eles cartões individuais com as questões, apresentámos o trabalho realizado ao resto do grupo. À tarde correu muito bem quando, um por um, se colocaram em pé para perguntar ao nosso convidado o que queriam saber. O João precisou de ajuda de outra criança, neste caso a Helena. (Cf. *Nota de campo – A importância do pequeno grupo para observar as crianças. 7 de novembro. Portefólio JI*)

O facto de esta sala em concreto ter o hábito de fazer saídas com uma frequência mínima mensal propicia momentos de descoberta, de novos conhecimentos, mas também de saber estar, saber comunicar, saber fazer. A visita aos laboratórios de química e biologia da escola secundária do agrupamento, no dia 15 de dezembro, no âmbito do projeto, foi um bom exemplo desta capacidade das crianças de relacionamento com o outro, de autorregulação, de saber escutar, observar e questionar.

“No laboratório de química as crianças assistiram à realização de experiências simples para demonstrar fenómenos como a flutuação ou a dissolução; no laboratório de biologia tiveram oportunidade para observar, com ajuda de instrumentos de laboratório, animais mas também rochas, plantas e a sua própria saliva. E constataram que um laboratório não é apenas um sítio onde se estudam as formigas. Há muitas outras áreas de estudo. “Aqui não há formigas”, disse o Martim. (Cf. *Nota de campo – Visita ao laboratório. 15 de dezembro. Portefólio JI*)

A par das visitas e passeios, proporcionámos o máximo de situações diversificadas em que a área da Expressão e da Comunicação esteve sempre presente, num espírito de alargamento das experiências comunicacionais das crianças (Sim-Sim, 2008): a narração e dramatização de histórias - recorrendo a fantoches ou

ao teatro de sombras – a abordagem à escrita e à leitura emergentes e, principalmente, à matemática, domínio cuja avaliação inicial das crianças demonstrou precisar de ser trabalhado. Nesta altura, como aliás o mais possível ao longo de todo o percurso académico subsequente, o pensamento matemático deve ser convocado de forma utilitária, ou seja, ligando-o a aspetos práticos do quotidiano, às experiências informais das crianças (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 74). A organização da sala, com o calendário, mapa de presenças, divisão das crianças tarefas, número de crianças máximo por área, tem já a intencionalidade de pensar quer a matemática, quer a língua portuguesa como instrumentos pragmáticos.

“Perguntei ao Enzo se conseguia contar as patas da formiga. Ele respondeu: “Tem seis, três em cada lado”. Nota de campo – Na Área da Ciência/Natureza, 21 de outubro. *Portefólio JI*)

Depois, e para além de dinâmicas planeadas com o objetivo específico de nomear e contar - por exemplo figuras geométricas, as patas da formiga -, ou de contar histórias a partir de livros escolhidos pelas crianças, de ler receitas, de aprendermos canções e lengalengas, aproveitei todos os outros momentos para fomentar estas e outras aprendizagens: ao contar os dias que faltavam para o Natal ou para um passeio, ao perguntar a idade das crianças, ao contar os meses do ano ou os dias da semana, ao medir a quantidade dos ingredientes para um bolo, ao estimular a interpretação de histórias e a narração de vivências ocorridas dentro ou fora do JI.

### **2.2.2 Avaliar para planificar e agir de forma diferenciada**

Observar e escutar cada criança, nas suas “múltiplas linguagens” (Sarmiento, 2006), é essencial para poder agir intencionalmente levando-a a adquirir competências. Claramente, a questão da autonomia, do fazer por si próprio, é o grande objetivo para todas as crianças desta sala. E considero que desenvolvi estratégias nesse sentido, dizendo, “tu consegues”, respondendo com perguntas mais do que dando respostas definitivas. Por exemplo, se uma criança me perguntava qual a cor com que deveria pintar uma nuvem, eu respondia-lhe: “de que cor achas que são as nuvens? Faz como achares melhor”. E dava-lhe espaço para fazer as suas opções, as suas experimentações, avaliando dessa forma os seus conhecimentos e, por outro lado, observando a sua criatividade, ou a construção do seu tempo recursivo (Sarmiento, citado em Sanches & Silva, 2016), pois, como defende Vygotsky (2009), “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia” (p. 22).

“Depois olhei para a ilustração do Pedro, que se oferecera para desenhar a “Pupa”, ou formiga bebé. O menino tinha desenhado uma formiga com uma

chupeta ao lado, mas desenhou também asas e eu perguntei: - “Pedro, quais são as formigas que têm asas?”. E ele respondeu – “ São as rainhas”. – “Então onde foi a tua formiga bebé buscar as asas”? “Foi à loja”. (Cf. *Nota de campo – Formigas com asas. 25 de novembro. Portefólio JI*)

Acima de tudo, procurei estar presente para cada criança, interferindo na sua *zona de desenvolvimento potencial* (Vygotsky, 1988) de modo a responder às suas dúvidas e de a ajudar a fazer face aos desafios, proporcionando-lhe *affordances*, ou seja, ajustando o(s) meio(s) às suas competências, quando sentia que um determinado apoio podia fazer diferença na motivação ou na capacidade de concretizar.

“Depois de muita insistência, o Miguel desenhou. Ficou *muito frustrado* com as botas que desenhou, tentou apagar a caneta de feltro, sem sucesso. Disse que não era capaz. Sugerí-lhe que fôssemos recortar umas botas a uma revista e colássemos ... Encontrámos uns ténis numa revista que ele aceitou. Foi ele que recortou e aqui mostrou grande empenho e destreza. Depois colou. (Cf. *Reflexão semanal. 2ª semana. Todos e cada um. 03 a 07 de outubro. Portefólio JI*)

Por exemplo, aquando da realização da experiência da flutuação, feita em grande grupo, sentimos necessidade de a repetir na semana seguinte, em pequeno grupo, só com as cinco crianças mais novas, com outras formas de registo e dando um apoio mais individualizado, de modo a que aquela fosse uma experiência realmente significativa para elas, permitindo assim avaliar.

O domínio onde investi de forma mais individualizada foi sem dúvida a expressão plástica, (motricidade fina, criatividade, liberdade para experimentar, para fazer, para lhes dizer que não faz mal nenhum fazer diferente dos outros) quer com as crianças mais novas – Miguel, Carolina, Lorena -, quer com as que *revelaram mais dificuldades em termos de motivação, autoestima e concentração*, como o Guilherme, o Sandro e o Martim.

Dei também importância e protagonismo às crianças nas áreas onde se destacam – o Martim nas palavras difíceis, a Sara na leitura, a Helena na interpretação de histórias, o Simão na matemática -, criando oportunidades para que desenvolvessem essas competências emergentes. De acordo com Vygotsky (citado por Siraj-Blatchford, 2009), “o ato de ensinar deve ser direcionado para as competências emergentes da criança e não para as que ela já adquiriu” (p. 4).

Estou certa que a responsabilidade dada às crianças – nas comunicações, nas tarefas diárias, na tomada de decisões - é importante não só para quem assume a função mas também para os seus pares, que testemunham a participação efetiva das

crianças em atividades normalmente realizadas por adultos. Mesmo o facto de termos tido uma criança do 3º ano na nossa sala a fazer uma apresentação acerca das formigas - (cf. *Nota de campo. Um futuro entomólogo na nossa sala. 2 de dezembro. Portefólio JI*) -, inscreve-se nesta ideia de olhar as crianças como cidadãos, capazes de “pensar e de agir sobre si mesmas “ e “sobre os outros” (Sarmiento, 2009, pp. 55-56).

Em suma, o objetivo principal é o de uma prática responsiva, ou seja, contribuir para a construção do seu espírito crítico e o sentimento de participação para um bem comum, essenciais para desempenharem um papel construtivo socialmente no futuro.

### **2.2.3 Colaborar com (toda) a equipa para promover a autonomia da criança e proporcionar-lhe aprendizagens significativas**

A minha postura relativamente à equipa, seja da sala onde estagiei, seja das restantes salas do JI ou outros profissionais que lidam diariamente com as crianças, desde as funcionárias do refeitório até aos monitores das AAAF, passando pela bibliotecária do 1º CEB, pelo professor de música ou de educação física e pela professora de educação especial, foi a de estreita colaboração, aprendendo e respeitando formas de funcionamento institucionais e procedimentos que constituem parte do ambiente educativo das crianças, velando pelo seu bem-estar.

Fosse nas propostas dinamizadas por mim, fosse nas da educadora, ou em momentos como o almoço ou o recreio, onde geralmente estão assistentes operacionais, procurei seguir a filosofia de fomentar na criança a autonomia, estando disponível para as suas solicitações, mas só intervindo para a auxiliar a fazer algo depois de lhe dar tempo para fazer por ela própria. E mesmo essa intervenção passou muitas vezes por pedir a outra(s) criança(s) para ajudar aquela a resolver o problema. Incentivar a que uma criança pressione o “botão” da torneira para outra lavar as mãos, ou que façam um “comboio de batas” para apertarem os botões uns dos outros são alguns exemplos do que aconteceu ali diariamente.

Relativamente aos conteúdos pedagógicos trabalhados pelos profissionais que lidam com as crianças, dentro ou fora do JI – por exemplo as pessoas que nos receberam nas visitas de estudo: ceramista e pasteleira, na quinta pedagógica; monitores no Pavilhão do Conhecimento; professores de ciência nos laboratórios; “especialista das formigas” na nossa sala, bibliotecária na biblioteca do 1º CEB a contar uma história - procurei estar atenta e, sempre que possível, participar ativamente nas propostas desenvolvidas com as crianças. Dessa forma, consegui, depois, na sala ou noutra espaço, aproveitar aquelas aprendizagens para as ampliar, promovendo momentos de comunicação sobre o que acontecera, cantando as



canções aprendidas, jogando no recreio um jogo iniciado em educação física, conversando sobre as festas e outras atividades realizadas após o período letivo, nas AAAF.

Considero que os momentos vividos em contexto de JI, seja quem for que os dinamize, devem ser vistos como um todo, e não de forma espartilhada, e que deve haver um diálogo muito estreito entre os diferentes profissionais de modo a que a diversidade de propostas tenha coesão e esteja dotada de intencionalidade pedagógica. Vasconcelos (2009) compara o educador a um *contrabandista*, atento à criação de *novas possibilidades*, na medida em que “ele é simultaneamente um experimentador, um investigador, um pensador crítico e um co-construtor de significados, de identidades e de valores – trabalho este que é feito em relação com outros, numa *agência relacional* e numa tentativa de *co-configuração*”.(p. 64)

#### **2.2.4 Trabalhar em colaboração com as famílias para ajudar a superar as dificuldades e para celebrar as conquistas das crianças**

Tal como considero essencial que toda a vivência da criança no JI, quer ela ocorra na sala, ou em qualquer outro espaço da instituição, e mesmo no exterior, seja experienciada pela educadora de infância, para dar continuidade a essas aprendizagens, o mesmo se aplica aos contextos das crianças na sua esfera privada, ou seja, no contexto familiar e meio envolvente, com todas as experiências que aí são vividas. “As influências do meio sociocultural, cada vez mais diversificadas, contribuem para modelar o seu desenvolvimento” (Cardona, 2008, p. 136). Ao contrário da creche, onde a aquisição da linguagem estava ainda na fase inicial (eu estagiei na sala de 1 ano), aqui as crianças trazem muitas vezes o “seu mundo” de forma espontânea para dentro da sala de JI, ou seja, o seu “currículo natural” (Siraj-Blatchford, 2004, p. 15). Essa partilha é feita de variadíssimas maneiras: a partir do que contam que fizeram, por exemplo, no fim-de-semana, através de um brinquedo ou livro de casa que desejam mostrar aos amigos, ao falarem na profissão dos pais ou nas brincadeiras dos irmãos, ao realizarem um trabalho em família solicitado pela educadora e apresentado em grande grupo. Como futura educadora, e tendo em conta que as famílias das crianças são o seu pilar fundamental, grandes responsáveis por fazerem com que sejam “portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (Ferreira, 2004, p. 65), considero que todas as oportunidades para as tornar parte integrante da vida dos seus filhos no JI deve ser aproveitada e potenciada. Por isso, e seguindo a postura cultivada pela educadora e pela assistente operacional, procurei contribuir para fazer da sala um espaço com a porta aberta para as famílias, dando conta do que os seus filhos fazem e aprendem no JI, por exemplo

expondo os seus trabalhos nas paredes da sala, e promovendo a sua efetiva participação nos projetos desenvolvidos e nos processos de avaliação das crianças. Considero que isso aconteceu no âmbito do projeto que desenvolvi, mas não só.

Logo no início do período de estágio enviámos um recado para as famílias, nos cadernos individuais que vão a casa diariamente, onde me apresentava, explicava que estava a estagiar na sala no âmbito de um mestrado, e por quanto tempo, e pedia autorização para fazer o registo de imagem dos seus filhos. Do total, duas famílias não autorizaram esse registo, que respeitei. Porém, no geral, todas responderam positivamente às propostas que realizei, por exemplo solicitando colaboração na parte da pesquisa do projeto, depois também na fase de execução, ao elaborarem com os filhos representações de formigas em materiais recicláveis que visavam, para além de proporcionar um momento de partilha e de realização plástica entre pais e filhos, servir de avaliação das crianças no que tocava aos conhecimentos adquiridos no projeto acerca das características daqueles insetos. Também, e na linha de Vasconcelos (2009), que refere que “aquilo que os pais fazem é mais importante do que aquilo que eles são” (p.65), convidámos uma mãe para vir à sala, no dia 30 de novembro, desenvolver um ateliê de expressão plástica relacionado com o tema do projeto.

Houve aliás outro momento de avaliação no projeto, a meio do mês de novembro, em que as famílias demonstraram um *grande empenho* ao relatarem, algumas delas com bastante pormenor, o que os seus filhos contavam em casa acerca do que estavam a aprender com o projeto da sala: onde vivem as formigas, como é que elas são, como se chama o cientista que as estuda, etc.

Sem dúvida, sinto que tive o caminho muito facilitado no contacto com as famílias por todo o trabalho que é feito pela educadora da sala, que cultiva uma política de diálogo e de escuta relativamente às vivências e aos problemas familiares na medida em que estes influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Esta é a postura que defendo também e que é sintetizada na seguinte passagem de Siraj-Blatchford (2004): “Os educadores têm de assumir a responsabilidade por ganharem a confiança dos pais e por os conhecerem enquanto pessoas com personalidade, história e opiniões que afetam as duas acções diárias” (p. 14).

E, tal como desenvolvemos estratégias para o Miguel, ao fazer cinco anos, deixar a chucha na árvore das chucas da quinta pedagógica, sempre em diálogo com os pais, de forma concertada, também fomos, a determinada altura, sensíveis a alguma instabilidade comportamental manifestada pelo Guilherme e pelo Sandro, conversando com as respetivas famílias para perceber que estavam a acontecer situações delicadas nos respetivos contextos pessoais, com consequências negativas

para o equilíbrio emocional das crianças Também este conhecimento atento do que se passa no mundo da criança para além do JI é fundamental para se poder realizar uma pedagogia diferenciada. Não por acaso, estas crianças com instabilidade em casa são as que mais vezes dizem, “não consigo”, “não sei fazer”, “não quero fazer”. Procurei, em todas as ocasiões em que isso foi possível, ajudá-los a superar-se, fazendo face às suas limitações, celebrando os seus sucessos, principalmente quando as famílias estavam presentes, também como forma de valorizar o seu papel enquanto educador principal da criança.

### 3. "BRINCAR A QUÊ, COM QUEM, ONDE E QUANDO" NUMA SALA DE JI. ANÁLISE DAS VIVÊNCIAS E DAS OPINIÕES DAS CRIANÇAS. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM JI

#### 3.1 Introdução. “Porquê este tema?”

*Brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.*

Vygotsky (1987)

No dia 11 de janeiro, o Manuel (4 anos) estava a pintar uma sequência de desenhos proposta pela educadora e disse: “Estou cansado, quando é que eu posso ir brincar para as áreas?”. Brincar, pelo menos dentro da sala 2 do JI, está muitas vezes relacionado com o pedido de permissão para o fazer. Por exemplo, de manhã, as crianças chegam e sentam-se no tapete da área polivalente, para os bons-dias e para planejar o que se fará naquele dia. Frequentemente ouvi, durante esta dinâmica, algumas crianças a perguntar: “Já podemos ir brincar?”, “Já podemos ir para as áreas?”. Ao contrário da creche, onde as crianças entravam na sala e imediatamente iam brincar num espaço à sua escolha, na sala, com brinquedos, livros ou outros materiais, igualmente selecionados por si, no JI o brincar aparece associado ao tempo em “que não se está a trabalhar”, ou não se está a “conversar sobre o que se vai fazer” ou “a falar de coisas sérias” (Ferreira & Tomás, 2016). No entanto, como refere Moyles (2002) o brincar, em contextos educativos proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que adultos percetivos e competentes aprendam sobre as crianças e suas necessidades” (p.12).

A observação de situações similares a estas que descrevi levaram-me a decidir continuar em JI a investigação que realizara em creche, igualmente em contexto de PPS, centrada no brincar e brincadeiras das crianças, mas desta vez com crianças entre os três e os seis anos, que revelam já bastante autonomia física, emocional e cognitiva, com as competências relacionadas com a linguagem igualmente muito desenvolvidas, principalmente quando comparadas com crianças da sala de 1 ano. Estas características determinaram, aliás, que uma parte importante da recolha de dados passasse por dar “voz às crianças”, sujeitos competentes e produtores de culturas (Tomás, 2013), escutando-as sobre o que pensavam acerca do brincar, dos brinquedos ou das pessoas com quem o faziam.

Nas entrevistas às crianças as questões contemplaram a sua conceção do brincar, a relação com os pares, o tempo e o espaço associados ao brincar e o papel

que os adultos aí desempenham (Cf. Anexo B - Entrevistas às crianças sobre o brincar. *Portefólio JI*). Ou seja, na vivência do JI, com toda a organização do ambiente educativo, desde logo as rotinas e outras atividades planeadas, orientadas ou não, pelas adultas, qual o papel da criança nas suas escolhas no que toca a brincar. Brincam em tempos e espaços designados para o efeito ou subvertem eventuais limites existentes? Brincam sozinhos ou a pares? Brincam com brinquedos ou dispensam-nos nas suas brincadeiras? E a fantasia no brincar? É determinada pelas condições existentes (modelos dos adultos, dos brinquedos, dos livros, dos seus próprios contextos familiares) ou não?

Procurarei, ao longo deste estudo, apresentar a análise dos dados recolhidos, refletindo sobre as culturas da infância numa sala de JI, recorrendo para isso a um enquadramento teórico que coloca em diálogo a Pedagogia com os Estudos da Criança.

### **3.2 O que fiz e como fiz para investigar com as crianças, promovendo e garantindo os seus direitos. Quadro metodológico e roteiro ético**

A problemática que me propus investigar em creche – Caraterização das culturas da infância numa sala de JI - surgiu em contexto de sala do JI, com um grupo de crianças com idades entre os 3 e os 6 anos. Foi no decorrer da experiência diária com *aquelas 20* crianças e *aquela* educadora e assistente operacional, *naquela* sala (e restantes espaços do JI) e durante o tempo *estipulado* (15 semanas) que observei, problematizei, recolhi e organizei e analisei os dados recolhidos.

Pelas circunstâncias, mas também pelo objeto de estudo, as relações entre pessoas e entre pessoas e espaços e materiais, realizei uma investigação de natureza qualitativa, apostada em compreender os fenómenos e os seus significados, optando pelo método de estudo de caso, já que se trata de uma investigação empírica, relacionada com o contexto onde o fenómeno ocorre. De acordo com Yin (2005), citado em Duarte (2008), o estudo de caso leva a fazer “observação directa e a coligir dados em ambientes naturais”. Trata-se de compreender uma situação particular, procurando conhecê-la em profundidade. Daí defender que fazer estudos de caso não significa realizar meros estudos exploratórios, mas, antes, “preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (p. 117).

Como em qualquer estudo de natureza qualitativa, o próprio plano de investigação tem de ser flexível, com possibilidades de reformulação.

Para a recolha de informação, utilizei várias fontes e várias técnicas e instrumentos, sendo que a observação e a entrevista às crianças foram as que assumiram maior protagonismo. As outras técnicas, a consulta documental - aos documentos pedagógicos do JI, principalmente o PTT - e a entrevista à educadora, serviram sobretudo como ponto de partida para a problematização. Como refere Quivy e Campenhoudt (2008) a entrevista é “o primeiro método de recolha de informações, no sentido mais rico da expressão” (p. 192). No entanto, frequentemente, mais do que entrevistas formais, foram as interações do quotidiano que me deram informação relevante para a investigação (Máximo-Esteves, 2008). Relativamente à observação, e estando extremamente envolvida com o grupo de crianças e adultos da sala - que não constitui uma amostra, já que a ideia foi compreender aquele caso específico, e “não estender a outros casos” (Stake, 2009, p. 20) -, optei pela técnica de observação participante, direta e indireta, naturalista e pouco estruturada, recorrendo a instrumentos como registos num caderno que resultaram em notas de campo, a fotografia e o vídeo, e as reflexões semanais, capazes de me fazer refletir sobre variadas temáticas da educação de infância, em geral, e sobre o brincar e a brincadeira no JI, em particular. Estas observações aconteceram em todos os espaços e tempos da instituição e também fora dela, em vistas de estudo, e em passeios ao meio circundante.

Depois, também foi útil consultar os portefólios das atividades do grupo, incluindo as produções realizadas pelas crianças, uma vez que “um *portfolio* conta as histórias das experiências, dos esforços, progressos e realizações de uma criança e revela as suas características únicas” (Formosinho & Parente, 2005, p 31). Por fim, de forma mais específica, a aplicação das escalas de Laevers a uma criança, sobre a qual realizei o portefólio, permitiu-me ter um olhar mais atento sobre o envolvimento e o bem-estar das crianças quando estão a brincar.

Face à multiplicidade de dados recolhidos, houve que os organizar, analisar e apresentar.

<b>CATEGORIA</b>	<b>SUB-CATEGORIA</b>
Conceções da criança sobre o brincar	Entre pares
	Com adultos/as
Espaço(s) e tempo(s) para brincar	JI
	Outros espaços
Com quem: Só ou acompanhado	Sozinho(s)
	Entre pares

	Com adultos/as
Função dos brinquedos	Função dos brinquedos
<i>Fantasia do real (Sarmiento, 2003)</i>	Processos imaginativos na ação com os brinquedos e brincadeiras

Quadro 5- Árvore categorial

A organização aconteceu à medida que as fotografias e filmes eram “arrumados” em “pastas”, cujo nome tinha a data e ação realizada, e que as notas de campo e as reflexões eram classificadas por temas, sendo que, por exemplo, a relação entre pares e a relação com os adultos, os brinquedos, as brincadeiras, os tempos e espaços de brincadeira, a escolha ou a fantasia eram alguns deles. Estes temas serviram depois de base ao guião da entrevista sobre o brincar (Cf. Anexo B - *Entrevistas às crianças sobre o brincar. Portefólio JI*), feita às crianças durante os meses de dezembro de 2016 e janeiro de 2017, e também à construção de uma árvore categorial (Cf. Anexo C – *Árvore Categorial. Portefólio JI*), onde foi possível classificar toda a informação recolhida em unidades de contexto, essenciais para refletir e produzir um pensamento crítico sobre a temática que me propusera estudar.

Mais uma vez, tendo em conta que se tratou de uma investigação qualitativa, o processo de análise de dados foi indutivo e realizado à medida que produzia uma narrativa descritiva e interpretativa das observações realizadas. Tive a preocupação de realizar uma contínua triangulação de dados, que contribuiu, nomeadamente, para “desconfirmar as [minhas] próprias interpretações” (Stake, 2009, p. 63).

Parti para este estudo - uma investigação onde os mais pequenos têm um papel decisivo – comungando a perspetiva dos Estudos da Criança, com especial enfoque na sociologia de infância que vê as crianças não como sujeitos passivos, mas como atores sociais, por direito próprio, a quem se deve uma “efetiva escuta”, uma vez que são consideradas “parceiras na investigação (Tomás 2008, p. 388). Esta convicção levou-me a refletir nas premissas necessárias para uma profissionalidade da educação de infância assente na ética (Vasconcelos, 2003). Interiorizei, então, um conjunto de princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2007), que nortearam a minha prática ao longo do tempo em que estive neste JI.

Em primeiro lugar, e tendo em conta que integrei uma instituição com um projeto educativo próprio, deixei claros os objetivos do meu trabalho, adotando, sempre, uma postura de entendimento e cumprimento relativamente a toda a filosofia e preceitos já existentes, e, principalmente, tentando que os custos que poderiam advir para as dinâmicas existentes (no JI, equipa, crianças, famílias e comunidade) fossem menores que os benefícios a retirar desta investigação. Assim, além de seguir os procedimentos próprios daquele ambiente educativo, contribuindo sempre que

possível para a sua qualidade, procurei respeitar a privacidade e a confidencialidade de todos os envolvidos, nomeadamente as crianças e suas famílias.

Obtive o consentimento informado (Ferreira, 2010) por parte dos pais e procurei não ser intrusiva em nenhum momento, respeitar o direito à imagem e não divulgar quaisquer informações que me fossem dadas a conhecer no âmbito do estágio. Não tirei fotografias onde se reconhecesse a identidade da criança e, por outro lado, essa recolha de imagens foi feita de forma discreta, sem perturbar o tempo e o espaço de cada um.

Relativamente ao tema do estudo propriamente dito, que implicava observar as crianças a brincar e estabelecer relações de brincadeira, procurei que ele representasse uma mais-valia para as crianças, respeitando os seus contextos e das suas famílias, a sua lógica de brincar, do seu nível de desenvolvimento e aprendizagem, as suas preferências e interesses. Como refere Ferreira (2010), só é possível ter acesso ao pensamento e conhecimento das crianças os que “estiverem na disposição de suspender os seus entendimentos e cultura adultos para, na medida do possível, aprenderem com elas os delas e assim compreenderem o sentido das suas interações no contexto dos seus universos específicos” (p.157). Trabalhar com competência, nunca descurando a relação cuidar-educar, com integridade, com responsabilidade e com respeito por todos, independentemente das suas singularidades, foi um objetivo que esteve sempre na minha mente. Dar a todas as crianças as mesmas oportunidades, conforme preconizado pela Convenção Internacional dos Direitos das Crianças (ONU, 1989), procurando ir ao encontro das necessidades de cada um, não criar e/ou exprimir juízos preconcebidos, velar pelo seu bem-estar físico e psicológico e, principalmente, “ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (APEI, s.d.) foram aspetos aos quais dediquei o maior dos cuidados.

### **3.4 A importância do brincar na infância**

A criança brinca desde que nasce, primeiro com as mãos, depois com os brinquedos ou outros objetos a que tenha acesso. A brincar experimenta e conhece o mundo e aprende a lidar com ele e com as outras pessoas com quem contacta. A ideia de uma cultura lúdica na infância, desenvolvida em profundidade por Brougère (1998), permite-nos perceber que é através do brincar, da sua aprendizagem, que a criança se integra na cultura da qual faz parte, contribuindo para o desenvolvimento da relação e da sociabilidade. A construção da cultura lúdica da criança está, pois, relacionada com o contexto onde ela cresce e se desenvolve.



Ainda que não esteja provado que o brincar seja o mais importante neste processo de socialização, a par de outras experiências pelas quais a criança passa, de acordo com Brougère (1998), o brincar encerra processos culturalmente muito ricos, que o levam a afirmar que “através do jogo a criança faz a experiência do processo cultural, da interação simbólica em toda a sua complexidade” (p.104). Pinto (1997), recorre ao fundador do Interacionismo Simbólico, George Herbert Mead, para referir que o jogo, mais concretamente o brincar ao faz de conta, “constitui um passo essencial no processo de construção da auto-consciência da criança” (p. 42)

Nas brincadeiras, as crianças desenvolvem a autonomia e a autoconfiança. Escolhem brincar, escolhem não brincar, a pares, sozinhos, com este ou aquele brinquedo. Abandonam propostas dos adultos para irem para outra área da sala, para irem ver um livro ou brincar com outro material. Repetem brincadeiras, experimentando novas combinações, praticando o que Sarmento (2003) designa *tempo recursivo*. Este conceito está relacionado com a capacidade da criança para ter um olhar novo, cheio de possibilidades sobre as coisas existentes, um universo onde é sempre possível “recomeçar tudo de novo, cantar mais uma vez, brincar mais um pouco, como no mundo da Alice no País das Maravilhas” (Sanchez & Silva, 2016, p.500).

E se é verdade que as capacidades da criança (físico-motoras, cognitivas e socio-emocionais) são a condição necessária para ela poder brincar, também é um facto que a brincadeira lhe dá oportunidade para explorar e desenvolver as suas competências, na medida em que pode constituir um desafio a ser ultrapassado. O papel do adulto na relação com a criança é fundamental, ele pode dar-lhe *affordances* (apoios, andaimes), trabalhar na sua zona de desenvolvimento proximal (ZDP, conceito do socio-construtivista Vygotsky, para referir aquilo que a criança consegue alcançar se for ajudada por quem tem competências para o fazer).

Por tudo isto, o modo como frequentemente se encara a brincadeira na educação de infância é alvo de preocupação e crítica por parte de quem considera que ela é estruturante na vida de uma criança, “nuclear para a construção das suas relações sociais e das formas coletivas e individuais de interpretar o mundo” (Borba, 2005, p. 59). A crítica é feita no sentido de se pensar que brincar se opõe a atividades estruturadas e orientadas para desenvolver competências muito específicas, e, por isso, tidas como mais sérias. Brincar aparece “apenas com objetivos de recreação ou como instrumento de apoio ao adulto quando este deseja ensinar, tornando a lição mais divertida para as crianças” (Monteiro & Delgado, 2014, p. 109). Como se a criança não aprendesse brincando e não subvertesse até o sentido que os adultos intencionalmente querem dar à brincadeira.

Numa altura em que existe unanimidade relativamente a olhar a criança como ser de plenos direitos, e não um adulto em miniatura, em que é um dado adquirido a preocupação dos Estados em combater pobreza, a discriminação, a exclusão social, de modo a proporcionar igualdade de oportunidades em termos de crescimento e educação, atingiu-se também o consenso face a considerar o brincar como um direito fundamental da criança. A Convenção dos Direitos da Criança, no artigo 31, 1º, afirma que “Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística”.

É justamente a partir desta dimensão do direito e importância do brincar, imaginar e descobrir reconhecido à criança nos tempos modernos, que Sarmento (2013) alerta para os aspetos negativos existentes no que ele designa de segunda modernidade, na contemporaneidade, e que implicam uma reinstitucionalização da infância. A nova realidade, marcada pela globalização, desemprego, crise de subsistência dos Estados-Providência, situação ambiental crítica, entre outros fenómenos causadores de ruturas sociais, pode significar um retrocesso em termos dos direitos das crianças - “sujeitos assujeitados” sem “capacidade jurídica de decisão autónoma” (pp. 10-11) -, na medida em que elas são muitas vezes vistas como força de trabalho, ou como instrumentos do *marketing*, com o tempo regulado e as brincadeiras formatadas por uma “educação adultocêntrica” (Monteiro & Delgado, 2014, p. 110).

Sarmento, que acredita que “o brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade” (2013, p. 16), defende a identidade ou autonomia das crianças associada à identidade cultural ou “capacidade das crianças constituírem culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos” (p. 11). E é com o propósito de valorizar o “mundo de fantasia”, não estereotipado, das crianças que o autor apresenta uma gramática própria das culturas da infância, composta por processos de significação e modos de monitorização da ação específicos e genuínos.

### **3.5 Brincar a quê, com quem, onde e quando. Análise crítica da informação recolhida.**

#### **3.5.1 “Para mim, brincar é...” As concepções das crianças sobre o brincar.**

##### **3.5.1.1 Entre pares**

O que as crianças da Sala 2 mais gostam de fazer é...brincar. Sem exceção, todas as crianças deram esta resposta quando questionadas sobre a sua preferência relativamente ao que mais gostavam de fazer. (Cf. Anexo B - *Entrevistas às crianças*)

sobre o brincar. *Portefólio JI*). Embora se verifiquem duas respostas que incluem o “brincar com adultos”, os pais, as mães, avós/avôs ou tios/tias, a grande maioria das crianças diz que o que mais gosta de fazer é brincar com outras crianças, irmãos e/ou amigos. “Gosto de brincar, de correr e brincar com os meus amigos no recreio” (Carolina, 4 anos). “Jogar à bola com o meu amigo” (Enzo, 5 anos). “Também gosto de jogar às escondidas com o meu mano” (Alice, 5 anos).

Depois, a par da relação com outras crianças, as crianças referem os brinquedos e as brincadeiras/jogos quando lhes pedem para definir o brincar. Brincar é brincar com bonecas, bola, legos, fantoches, triciclo, “às casinhas”, à apanhada, “às corridas”, às escondidas. “É os amigos todos brincarem e partilharem as coisas, telemóveis de brincar, bonecos, bola” (Alice, 5 anos). “É brincar nas áreas e no recreio. Às corridas, às escondidas” (Martim, 5 anos). “Correr, andar de triciclo, jogar com jogos e às casinhas” (Rafaela, 5 anos).

Brincar é, pois, definido por estas crianças, com um pensamento concreto ainda muito representativo, por meio das ações ou dos objetos utilizados nessas ações. Por outro lado, independentemente do que mais gostam de fazer quando brincam, a maioria das crianças demonstrou ter consciência de que brincar é um direito de todas as crianças do mundo, por oposição a trabalhar ou a viver em condições desadequadas, como ter falta de educação, alimentação, família, casa, paz, etc. Isso ficou claro na semana em que celebrámos os direitos das crianças.

*“iniciámos a manhã com uma conversa acerca do que eram os direitos da criança. (...)A Célia [educadora], para ajudar, perguntou: “que é importante para as crianças?”. E várias vozes: Brincar. (cf. Nota de campo –Direito a brincar, 14-11-2016. Portefólio JI)*

Curiosamente, por mais do que uma vez, em conversa de grupo e também individual, algumas crianças partilharam a ideia de que as crianças pobres não conseguiam ou não podiam brincar. E se houve algumas crianças que sugeriram que isso acontecia porque não tinham acesso a brinquedos, também surgiu o argumento de lógica de classificação em função da condição social, ou seja, de que, mesmo relativamente a brincadeiras passíveis de serem feitas sem brinquedos, como “jogar à apanhada”, não eram praticadas por crianças pobres *porque elas não sabiam brincar*. O Simão (6 anos) disse, a certa altura, “os pobres também podem brincar com isso [à apanhada, ao macaquinho do chinês, às escondidas], mas não conhecem os jogos que se pode brincar sem brinquedos”. (Cf. Anexo B - *Entrevistas às crianças sobre o brincar. Portefólio JI*)

Brincar requer aprendizagem. Mas é uma aprendizagem que, na maior parte do tempo, é feita de modo inconsciente. Imersa na sociedade, a interiorização e

(re)construção da cultura lúdica, dos esquemas de brincar, é feita pela criança, na maior parte do tempo, de forma involuntária. Ela aprende a brincar brincando. Ouve-se muitas vezes as crianças a contarem que aprenderam um jogo ou uma brincadeira e a demonstrarem como se joga, evidenciando evolução na aquisição de conhecimentos, de eventuais regras.

“A Salomé estava no bengaleiro a vestir casaco antes de ir para recreio e disse-me: “Dás-me a minha malinha? Foi a mamã que me deu quando eu fui bebé”. E eu perguntei: “E tu brincas aos bebés com ela?” E a menina respondeu: “Não, brinco aos crescidos”.(Cf. *Nota de campo – “Brinco aos crescidos”, 17-1-2017. Portefólio JI*)

### **3.5.1.2 Com os/as adultos /as**

Ao pedir às crianças para me comunicarem a sua definição de brincar, percebi que para elas esta é uma atividade das crianças, mais do que dos adultos. Isso mesmo referiu claramente o Simão (6 anos) ao apontar como restrição ao brincar a própria condição de se ser adulto: “quando formos grandes, temos de trabalhar também não podemos brincar”. (Cf. Anexo B - Entrevistas às crianças sobre o brincar. *Portefólio JI*)

Por outro lado, para além de aparecerem palavras positivas a qualificar a ação de brincar, como “divertido”, encontrei a ideia de que brincar é visto como uma recompensa pelo bom comportamento da criança. “É quando alguém se porta bem” (Guilherme, 5 anos) -, ou algo sujeito a regras – “Agarrar os brinquedos com as mãos e não atirar” (Pedro, 5 anos) -, “Ir para a rua e vestir os casacos” (Inês, 5 anos), - Brincar e arrumar o quarto (Eva, 4 anos). (Cf. Anexo B - Entrevistas às crianças sobre o brincar. *Portefólio JI*)

Ora, isto leva-me a considerar que as crianças encaram o brincar como atividade central na sua vida – o que mais gostam de fazer - mas têm consciência de que as brincadeiras estão sujeitas a regras exteriores à sua vontade, podem brincar mas “com ordem” (Ferreira, 2004, p. 99). E estas regras dependem dos adultos.

“A educadora Célia (...) reparou que a área do faz de conta, a casa, estava “sobrelotada” e muito desarrumada, num caos. Explicou que aquilo não podia ser e que tinham de arrumar tudo rapidamente. (...) Desenhou uma casa e começou a escrever o nome das crianças que estavam dentro da casinha. Começaram a surgir nomes! Junto de cada nome colocou um número e contou com as crianças que estavam à sua volta: 7 no total. Ali relembrou que já tinham combinado que só podiam estar um máximo de 5. Então, a Célia desenhou uma cruz em cima do desenho, para significar que aquilo estava errado. Esse desenho foi afixado no

placard. (cf. *Nota de campo – Quantos podem brincar na casinha?*, 29-09-2016, *Portefólio JI*).

Apesar de tudo, na Sala 2 existe, por parte da educadora, o objetivo muito claro, presente no PTT, de que as crianças participem efetivamente na construção do ambiente educativo: espaço, tempo, regras e relações. Este conceito de participação implica que as crianças têm uma palavra ativa na transformação da ação, - influem “directamente nas decisões e no processo em que a negociação e a concertação entre adultos e crianças são fundamentais” (Tomás & Gama, 2011, p. 3) - e, por isso, muitas vezes, no meio de atividades estruturadas e orientadas pelo adulto, as crianças brincam e subvertem a ordem estabelecida. Tal leva, por exemplo, a que a sala assuma configurações diferentes em função das necessidades e/ou propostas das crianças; a que as regras de funcionamento e de gestão das relações sejam construídas por todos; se alterem planificações em função do interesse das crianças; se concretizem brincadeiras, que muitas vezes acabam por envolver todo o grupo, e que são começadas por crianças e ampliadas pelos adultos da sala.

Ao invés de se promover a docilidade e a passividade da criança, ali são trabalhadas questões como liberdade e autonomia para a cooperação entre adultos e crianças. Ferreira (2004) fala na *ordem institucional definida pelo adulto-educadora* como uma arena onde se tomam decisões desejavelmente de forma democrática, um “espaço de cooperação entre interesses conflituais”. E refere que “na ordem institucional adulta se entrelaçam não um mas dois contratos sociais – o dos adultos com as crianças (brincar com ordem) e o das crianças entre si (brincar com outras crianças)”. (p. 100)

Ainda assim, é ao adulto que as crianças recorrem para solicitar autorização para “brincar nas áreas”, para gerir conflitos de utilização e espaços de brinquedos e é o seu nome que invocam para dizer aos pares o que se pode ou não fazer. “A Célia disse que hoje não se pode brincar com os legos” (18 janeiro, 2017).

“No segundo dia o Pedro, de 5 anos, estava perto da mesa onde eu estava a ajudar o Hugo e disse, para eu ouvir: - “Temos 3 educadoras!” Olhei para ele e perguntei-lhe: - “Então?” Ao que ele respondeu: - “Tu, a Célia e a Clara”. (cf. Reflexão semanal. Uma sala em construção. 26 a 30 de setembro - *Portefólio JI*)

E, talvez por isso, nas brincadeiras, nunca fui tratada como uma igual, apesar da familiaridade e confiança crescentes ao longo do período de estágio. Se, por exemplo me sentava na mesa da área do faz-de-conta, as crianças não me convidavam a “ser uma delas”, com possibilidade de escolher um papel, antes, *definiam um papel para mim*. Traziam-me comida, tratavam-me como doente que tem

de ser auscultada, perguntavam-me se queria ouvir uma história ou diziam para me sentar para assistir ao espetáculo de fantoches.

### 3.5.2 Espaço(s) e tempo(s) para brincar, no JI e noutros espaços

Ferreira (2004) estabelece uma distinção entre o espaço-tempo do adulto-educadora e os tempos das crianças, referindo que a primeira temporalidade, de natureza heterogénea e monofocada, assenta no domínio do adulto sobre a criança, por meio de “relações de tipo vertical, hierárquicas” (p. 94).

“Aqui colocam-se menos as questões de segurança física, embora elas tenham de existir também, e orienta-se a atenção para as necessidades existentes que, ainda mais num grupo heterogéneo em termos de idades, são muito diversificadas. Este olhar de “radar” que noto na educadora Célia é um olhar fruto de anos de experiência, que lhe permitem, por exemplo, estar a ajudar um grupo a trabalhar numa área, mas, ao mesmo tempo, aperceber-se do que estão a fazer as outras crianças (...). (cf. *Reflexão semanal. Todos e cada um. 3 a 7 de outubro - portefólio JI*).

Pelo contrário, os tempos das crianças são predominantemente “de natureza multifocada, de maior duração e mais dispersos no tempo-espaço” e apresentam relações de tipo horizontal menos hierarquizadas entre os pares, marcadas pela “iniciativa mútua” e por uma “maior simetria nas negociações” (p. 95).

Assim sendo, é, geralmente, a educadora que estipula os momentos do brincar (Ferreira socorre-se da designação, utilizada “vulgarmente”, de atividades livres), em que as crianças “escolhem para onde querem ir e o que querem fazer num determinado tempo e lugar” (p. 95). Porém, mesmo nesta escolha, os poderes na “recriação e exploração do contexto” são diferentes, consoante se trate dos espaços-tempos *para* as crianças e espaços-tempos *das* crianças. Nos primeiros, associados a “ações expressivas de carácter mais individualizado”, como acontece na área das expressões, a presença *do tempo do adulto* é mais significativa. Nos segundos, que acontecem em áreas como o faz-de-conta, a garagem ou os fantoches, verifica-se uma maior autonomia da criança e condições para a criação da sua “própria ordem social infantil”, daí o termo “tempo *das* crianças”. São as brincadeiras “reguladas por regras que emergem e se situam no contexto e no conteúdo específico da interação, não sendo, portanto, determinadas por regras externas e/ou explícitas de comportamento, nem controladas diretamente pelo adulto-educadora” (p. 97).

“a área do faz de conta está sempre ocupada, com crianças vestidas com aventais, saias compridas, a fazer comida, a levar os bebés a passear, a colocar objetos dentro de uma mala, para ir passear por outras zonas da sala. Imaginam as suas brincadeiras a partir das vivências que observam ou que têm com os

adultos, familiares ou outros. “Agora eu era o irmão mais velho”, ouvi dizer ao Guilherme (4 anos), esta semana, dirigindo-se ao João (4 anos). Reflexão semanal. A autonomia da criança: relações entre o JI – Família - *Jl.24 a 28 de outubro. - Portefólio JI*).

Ao contrário da gestão do tempo, muito determinada pela existência das rotinas mais ou menos inflexíveis, (Cf. Anexo C - Quadro 3: *Rotinas institucionais no tempo-espaço do JI/ Sala 2*) verifico que, na sala 2, todo o espaço é para brincar, sem exceções. Não existem áreas interditas quando se trata de serem as crianças a optar relativamente ao que querem fazer, sem limites ou fronteiras (Ferreira, 2011).

“A ideia, de acordo com a educadora Célia, é que não haja quaisquer barreiras para ir brincar nas diferentes áreas (onze ao todo), numa altura que se quer que seja de exploração e de criação de familiaridade. E percebi que todas as áreas são mesmo para utilizar a partir do momento em que as crianças ouvem “Podem ir brincar para as áreas”: desde a biblioteca à área da expressão plástica. (cf. *Reflexão semanal. Uma sala em construção. 26 a 30 de setembro - Portefólio JI*).

Na sala 2, quando brincam, as crianças escolhem pintar, jogar, representar, dançar, “brincar com os legos”, “brincar às casinhas”, “com os carrinhos”, utilizando os materiais existentes nas diferentes áreas, e só são condicionados nessas escolhas por questões de igualdade, permitindo que outras crianças tenham oportunidade de brincar numa área onde já não vão há algum tempo (esta gestão é feita pelo adulto-educadora), ou porque não cumpram regras que foram estabelecidas por todos logo no início do ano letivo, como partilhar, respeitar os outros, preservar os materiais, etc. Esta constatação decorreu quer da minha observação, quer das respostas que as crianças me deram quando as questioneei sobre os espaços onde podiam e não podiam brincar.

Pensado na instituição educativa JI, as crianças nunca referiram a sala como sendo um espaço onde não brincavam, nem a associaram a qualquer a interdição no que respeita ao brincar. Há apenas uma exceção, que se encontra na resposta dada pelo João (4 anos). “Nas experiências. Porque não há coisas para fazer nas experiências”. (Cf. Anexo B - Entrevistas às crianças sobre o brincar. *Portefólio JI*). De resto, a sala - em particular as áreas da “casa”, “a fingir que são as mães” (Amanda, 4 anos), a área dos “jogos de chão”, a “garagem”, “os legos” ou “os fantoches”- é a referência mais frequente quando falam nos locais onde brincam. A Alice, com 5 anos, também respondeu que brincava na “biblioteca” e na “matemática”, e houve igualmente menção à “plasticina”. Os locais ou situações onde as crianças dizem não poder brincar no JI são muito residuais e relacionam-se com situações invocadas pelos/as adultos/as, algumas de perigo. Por exemplo, “na caixa de areia e nas obras”,

(Manuel, 4 anos), “no refeitório, porque é o almoço”, (Eva, 4 anos). (Cf. Anexo B - Entrevistas às crianças sobre o brincar. *Portefólio JI*)

Os locais onde as crianças dizem não poder brincar aparecem mais associados à sua vivência fora do JI, na rua ou em casa, e geralmente conotados como perigosos para si próprio ou para outros, e com possibilidade de dano: “Na rua, quando há cocós. Nem posso correr e saltar nas estradas porque escorrega muito. E em todas as relvas não posso, porque têm cocó” (Helena, 4 anos); “Na cozinha, porque se pode queimar. Não se pode brincar nas flores, porque não se pode pisar” (Pedro, 5 anos); “No telefone, nos espelhos, pode-se partir, na televisão, na mesa” (Amanda, 4 anos); “Na estrada, porque há carros e depois podem atropelar. E em casa não posso brincar na sala com uma bola...porque assim estraga as coisas do pai e da mãe” (João, 4 anos). (Cf. Anexo B - Entrevistas às crianças sobre o brincar. *Portefólio JI*)

Curiosamente, ao analisar os quadros das respostas das crianças, constato que esta consciência dos perigos e interdições que as crianças manifestam coincide com a tendência para responderem que brincam em casa (na sala ou quarto). Raramente no exterior. Embora cerca de metade fale no recreio do JI, só cinco crianças, de um total de 19, dizem que brincam na rua ou parque. O que me faz refletir sobre o problema da superproteção, ou seja, de se poder estar a privar as crianças de experiências que são fundamentais para o seu desenvolvimento, nomeadamente para tomarem consciências das situações de risco e assim viverem uma vida com segurança (Neto, entrevistado por Ferreira, 2015).

Para contrariar esta postura, na Sala 2 promovem-se saídas do JI com frequência: visitas de estudo a entidades exteriores e passeios ao meio circundante (que os pais autorizaram logo no início do ano letivo). Além disso, no JI, as crianças não estão confinadas à sua sala: vão à biblioteca do 1º CEB, ao auditório, ao ginásio, ao refeitório, às outras salas, à sala das AAAF, ao recreio e à horta.

“as crianças estavam muito envolvidas, correndo de um lado para o outro, juntando-se em pequenos grupos quando alguém fazia uma descoberta, gritando de excitação quando encontravam um animal. (...) Entretanto, a hora do recreio tinha começado, com as crianças das outras salas já a brincar cá fora, mas as crianças da sala 2 pareciam pouco interessadas em sair da zona da horta. Por fim, lá as convencemos. (cf. Reflexão semanal. Crianças curiosas. 17 a 21 de outubro - *Portefólio JI*).



### 3.5.3 Só ou acompanhado

#### 3.5.3.1 Entre pares

Relativamente à relação entre pares, ela proporciona à criança o contacto com o outro que, apresentando traços semelhantes (idade, características físicas, formas de comunicação), a ajuda a apropriar-se e a reinventar o mundo, permitindo-lhe “exorcizar medos, representar fantasias e cenas do quotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas” (Sarmiento, 2013, p. 14). Corsaro (citado por Sarmiento, 2003) define a cultura de pares como “um conjunto de actividades ou rotinas, artefactos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interacção com os seus pares” (p. 14).

No JI onde estagiei as crianças raramente brincam sozinhas. As crianças da Sala 2, em particular, associam o brincar a brincar com alguém, quase sempre “os amigos”. À questão “Brincas sozinho?”, a maioria respondeu que não, ou então que brincava, mas preferia ter companhia. “Não. Brinco com os amigos. Não gosto de brincar sozinho” (Martim, 5 anos). “Sim, com legos, com ímanes. Mas gosto mais de brincar com amigos” (Simão, 6 anos); “Não. Brinco com a Rafaela e com a Salomé”. (Carolina, 4 anos) Não. Brinco com o pai, a mãe e a avó. E com os amigos. (Eva, 4 anos). (Cf. Anexo B - Entrevistas às crianças sobre o brincar. *Portefólio JI*)

Ao longo do tempo fui observando a criação de grupos, de duas, três crianças, que usualmente brincavam às mesmas coisas, de forma conjunta ou paralela, variando pouco as áreas escolhidas diariamente.

A entreaajuda, a partilha de ideias e de brinquedos é uma constante, como também são os conflitos, que muitas vezes levam ao apelo ao adulto, como elemento mediador para a sua resolução.

“O Martim e a Rafaela estavam no tapete prontos a jogar o jogo dos pares. A Rafaela começou a dispor os cartões (peças) no tapete mas o Martim disse: “Não podes, primeiro temos de baralhar”. E começou a misturar as peças, no que foi imitado pela Rafaela. Daí a pouco, outras crianças se acercaram e o Sandro virou uma carta para ver qual a imagem que ocultava. O Enzo gritou “Batota, agora na próxima vez não jogas. (cf. *Nota de campo – Brincar com regras. 11-1-2017. Portefólio JI*).

No decorrer do estágio observei uma evolução em termos da gestão da brincadeira. A frase “já não sou teu amigo” ouve-se num momento e daí a pouco tempo essas mesmas crianças voltam a brincar juntas. As crianças começaram progressivamente a desenvolver estratégias de gestão de conflitos sem recorrer às adultas da sala. Este aspeto, de não interferência ou controlo dos adultos é referido por Silva (2010) como sendo fundamental para a formação da criança, “sobretudo pelo

papel decisivo que desempenham na aquisição da sua identidade social e do sentido da sua própria personalidade (James, 1993: 201), bem como da compreensão partilhada do mundo em que vivem (Danby, 2008: 36)” (p. 174)

“Vi-o “perseguir” o carro do Guilherme e disse: “Para, encosta”! O Guilherme disse: “Oh, já não sou mais teu amigo”. O Miguel disse: “Todos são amigos. Pronto, já tens a multa pagada”. (cf. *Nota de campo –Na garagem. 11-1-2017. Portefólio JI*).

### 3.5.3.2 Com adultos

Sarmiento (2013) lembra-nos que, contrariamente aos adultos, para as crianças não há distinção entre brincar e fazer coisas sérias. Ao brincar dão inteligibilidade ao mundo, experienciando-o. Se bem que, ao contrário da creche, onde o sensório-motor imperava, aqui as crianças tenham já bastante capacidade para racionalizar muitas das suas ações, o pensamento mágico ocupa ainda um lugar muito significativo nas suas brincadeiras. Desse modo, e também quando brincam com adultos, as crianças fazem com frequência uma mistura entre realidade e ficção, entre objetos e discurso imaginário. Ou seja, convocam conhecimentos que já detêm e utilizam-nos na situação concreta, procurando, ao mesmo tempo, integrar-se na cultura de que o adulto - e também a criança - faz parte. O adulto deve fazer desta qualidade da criança um ponto de partida para novas conquistas e aprendizagens, uma vez que, como defenderam pedagogos como Froebel ou Montessori, a criatividade é essencial para que a criança possa “explorar e compreender o seu mundo e reagir e representar as suas percepções” (Duffy, 2004, p. 130).

“A peça de teatro que preparei para lhes contar a Fábula da Cigarra e da Formiga (no dia 24 de outubro), e cujos fantoches que costurei ofereci à sala, tem servido de pretexto para brincadeiras entre as crianças. Por vezes as crianças reproduzem algumas frases ou dinâmicas que viram nos adultos, mas mais frequentemente brincam com os materiais, fazendo um uso pessoal dos mesmos. (Cf. Reflexão semanal - As formigas comem espinafres? O projeto da Sala 2 (*Cont.*), 7 a 11 de novembro. *Portefólio JI*).

Considerando que as crianças têm no seu contexto familiar alguns constrangimentos relacionados, entre outros, com a falta de disponibilidade dos pais para passar tempo (lúdico) com elas, considero que os/as adultos/as do jardim-de-infância têm uma responsabilidade acrescida nesse campo. É preciso aproveitar todos os momentos, mesmo os aparentemente mais sérios, para brincar.

“No formigueiro, estendido no chão do corredor, estavam várias crianças descalças, em cima do papel cenário já pintado de castanho (terra-subsolo) e de verde (superfície). De repente, disseram “estamos a saltar na lama”, e puseram-se

a saltar. (cf. *Nota de campo – “As formigas não gostam de sol”*. 7-12-2016. *Portefólio JI*).

Muitas vezes, em situações de dinâmicas orientadas por mim, procurei que elas enveredassem por caminhos menos convencionais, onde o brincar assumisse protagonismo, aproveitando as ideias e propostas das crianças, e daí a importância de ter planificações flexíveis. Se, por exemplo, em várias ocasiões, ao longo do estágio, fui “público” dos seus teatros de fantoches, nunca deixei de estar ali para auxiliar as crianças no brincar, ampliando possibilidades, mas procurando nunca limitar a sua criatividade. Como refere Maihack (2012), não pretendi ser “ausente nem fiscalizador”, mas possibilitar “a liberdade das crianças de se manifestar, que se sintam seguras, sendo acompanhados, no caso de necessidade de algum auxílio” (p. 229).

“Eu, a Lorena, o Miguel e a Inês estávamos a assistir [ao teatro de fantoches]. Quando vi que o Enzo ia mudar de fantoche/personagem, levantei-me e fui dizer-lhe como deveria segurar os fantoches de modo a estarem visíveis para a assistência (...) (cf. Reflexão semanal. Estratégias com intencionalidade educativa. 10 a 14 de outubro - *Portefólio JI*)

### **3.5.4 Função dos brinquedos**

Os mais pequenos passam o seu tempo confinados a uma diversidade de instituições sociais, como a casa e a escola, onde estão quase sempre sob o controlo de adultos, que também os transportam entre estas “ilhas”. Sarmiento, entrevistado por Fernandes (2015), aponta duas consequências principais decorrentes desta situação. Por um lado a criança vive muito pouco a rua, o bairro, não construindo pontos de referência do local/cidade onde vive, nem ganhando autonomia nessa eventual vivência, como já referi, e, por outro, as situações que a criança realmente experiencia são, na sua grande maioria, determinadas pelos adultos. Nestas situações incluem-se inevitavelmente as brincadeiras e os brinquedos com que as crianças têm contacto e com as quais brincam. “É grande o impacto da difusão da indústria cultural, que se desenvolveu exponencialmente. Tudo isso tornou as crianças mais dependentes de produtos elaborados pelos adultos no que se refere às práticas lúdicas, como o brincar” (Fernandes, 2015).

Praticamente todas as crianças da Sala 2 invocaram brinquedos da chamada “indústria cultural” quando referiram o seu brinquedo preferido: “Barbie”, “Toy Story”, “Homem-Aranha”, o “Panda”. (Cf. Anexo B - Entrevistas às crianças sobre o brincar. *Portefólio JI*).

Depois, não por acaso, à pergunta “Sem brinquedos conseguimos brincar?”, também quase todos responderam que não. Porém, é interessante comparar estas

respostas com as que as mesmas crianças deram acerca do que brincavam quando estavam com outras crianças. Algumas referiram que brincavam com brinquedos, mas um grande número falou em jogos e brincadeiras que prescindem de qualquer objeto como a “apanhada”, “as escondidas” ou o “macaquinho do chinês”.

Apesar desta ideia, é importante referir que o brinquedo, enquanto artefacto da brincadeira, e pela sua dimensão tridimensional (Silva, 2010), contribui para a socialização da criança: ajuda-a a desenvolver a relação com os objetos, a dar-lhes significados, a desenvolver relações com o outro (a partilha, a gestão de conflitos), a concretizar o jogo simbólico, essencial para conhecer o mundo aprender a agir nele. “Simples ou sofisticado, o brinquedo carrega consigo um mundo com muitos mundos para a criança desvendar e viver à medida do seu poder criativo, fazendo dele e com ele aquilo que a sua imaginação lograr alcançar” (Silva, 2011, p. 142).

Na Sala 2, observei que os brinquedos são bastante diversificados, resistentes, acessíveis às crianças, que os utilizam e arrumam de forma autónoma. Há modelos do mundo adulto, cozinha, cama, bonecos-bebés, carrinhos, loja, réplicas de legumes, frutas e outros alimentos, objetos ligados à medicina (estes objetos, sendo representações do mundo adulto, são todos fabricados para a infância, para serem brinquedos, em plástico ou madeira), e há muito poucos elementos da natureza com que as crianças possam brincar. Ainda assim, há na sala lenços, almofadas, carteiras, sapatos, chapéus, etc., cuja função não está aparentemente definida e que são utilizados pelas crianças de forma diferenciada, consoante a brincadeira e consoante a criança que deles faz uso: por exemplo, o lenço faz de véu de noiva ou de manto de princesa, serve de lençol para cobrir a criança que “faz de doente”, faz de toalha de mesa. Talvez mais neste caso do que no brinquedo dito referencial, aplica-se aqui o conceito de fruição, proposto por Coutinho (2013) e que remete para a “possibilidade de tirar proveito de algo, gozar da sua posse, da sua contemplação e do seu uso” (p. 36).

Depois, existem também os *puzzles*, quase todos relacionados com histórias tradicionais, os legos, jogos de encaixe e blocos de madeira, os ímanes, e os fantoches. É nestes últimos que verifico a criação simbólica mais rica.

“A par da Salomé, o Guilherme entrou no fantocheiro (...) e começaram, de forma espontânea, a apresentar a história *O Coelho Branco*, que já leram na hora do conto na semana passada.(...) o Guilherme ia, sucessivamente, buscar fantoches para interpretar um cão, um boi, etc. Como não encontrava na caixa dos fantoches exatamente o que procurava, trazia outros bonecos e simulava que eram os *personagens que a história apresentava*. E foi assim que, com um elefante, uma girafa ou uma vaca na mão, simulou o ladrar do cão ou o mugir do boi. Mesmo

quando outras crianças diziam que aquele fantoche não era o personagem que o Guilherme apresentava, ele dizia que não fazia mal, que estava a fazer de conta, que era a fingir. (...) (cf. *Reflexão semanal. Todos e cada um. 3 a 7 de outubro - Portefólio JI*).

Embora na caixa dos fantoches existam alguns personagens conhecidos das histórias, como o capuchinho vermelho ou os três porquinhos, as crianças fazem uma apropriação muito pessoal dos mesmos. Esta apropriação permite ao adulto-educadora conhecer o que a criança gosta, o que ela já sabe e consegue fazer e o que precisa de ser trabalhado, como por exemplo as suas angústias e medos.

“O Guilherme, 4 anos, vive com o avô. Vai a casa da avó ocasionalmente e é lá que vê a mãe. Aparentemente não tem relação com o pai. (...) Hoje estive com muita atenção ao teatro de fantoches do *Rato Renato*, que apresentei, e depois quis ficar com os fantoches para ir brincar para o fantocheiro. Eu estive algum tempo sentada a assistir e observei que o Guilherme reproduziu algumas falas dos personagens como eu tinha feito. A certa altura, pegou no fantoche da mãe e começou a bater no fantoche do *Rato Renato*. Chamei-o à atenção. “Guilherme, cuidado”. “Então, a mãe do *Rato Renato* fica triste com o comportamento dele, mas não lhe bate, pois não?” Ao que ele respondeu: “Tem de bater porque ele porta-se mal”. Lembrei-me então que houve já conversas dele no tapete em que disse que a casa da avó ardeu e que a mãe e a avó estavam lá mortas. (cf. Nota de campo – O que eles nos dizem! 10-10-2016. *Portefólio JI*).

Mesmo nos brinquedos com maior ligação ao mundo adulto (por exemplo os instrumentos médicos) as crianças, ao brincarem, convocam o que já sabem acerca daquela realidade, pela eventual experiência vivida (uma consulta médica), fazendo um uso convencional dos objetos, mas inscrevendo nessa realidade os seus próprios conhecimentos. Foi o caso da Salomé, quando fez de médica e eu era a doente.

“Quando fui atendida, perguntou o que eu tinha e eu disse que me doíam os ouvidos... Pegou no otoscópio de brincar e colocou num dos meus ouvidos, olhando por ele. Depois, mandou-me virar a cabeça e fez o mesmo ao outro. No primeiro disse, “tens um bocadinho roxo”. Depois, no outro: “está verde”. Daí a pouco, pegou numa escova e começou a pentear o meu cabelo. Logo a seguir, veio a Helena e começou a pentear também. “A Dra. também cuida do cabelo?”, - perguntei-lhe. - “Sim, vai ficar bonito”, disse a Salomé. (cf. Nota de campo – Brincar. 21-11-2016. *Portefólio JI*).

### **3.5.5 Fantasia do Real (Sarmiento, 2003)**

A capacidade inventiva das crianças da Sala 2 é grande e não senti que os brinquedos ou brincadeiras pré-formatadas tolhessem a imaginação das crianças. Silva (2010), inspirado em Ferland (1998) refere que

“a brincadeira, ao nascer de um acto livre e espontâneo da criança e, naturalmente, corresponder a algo que ela escolhe para fazer desinteressadamente, sem esperar mais outra recompensa que não a do prazer de se dedicar a esse acto de expressão lúdica, está a abrir espaço para dar largas à sua imaginação, fantasia e criatividade. (p. 156)

Nem sequer o computador, que muitas vezes não é escolhido para brincar e, quando lá está uma criança, é quase sempre acompanhada por outra, partilhando ideias e a tomada e decisão ao longo dos jogos.

“O Simão chegou ao pé de mim com uma pequena construção de lego que me parecia uma pistola e disse: -“Sabes o que é isto? É uma máquina de transformar coisas”. “Olha, aponto para aquela caneta e ela transforma-se num caderno”. “Aponto para a cadeira e transforma-se numa mesa”. As transformações foram sempre entre objetos que estavam à vista do Simão. (cf. *Nota de campo – Máquina de transformar coisas. 13-1-2017. Portefólio JI*).

O que existe, sim, nas brincadeiras, é um já significativo conhecimento do mundo que faz com que as crianças reconheçam a diferença entre a realidade e a ficção, e utilizem com frequência a expressão “isto é só a fingir”. Quando questionadas sobre um brinquedo ou uma brincadeira que gostariam de inventar, as crianças, em geral, refletiram, nas suas propostas, as suas preferências, os seus gostos e desejos e os seus próprios brinquedos.

“Um carrossel, grande, gigante. E um cão de verdade, porque eu gosto tanto...”; “Um barco, ondas, nadar na praia. Visitar o pai Natal... eu estou sempre a ver na rua, mas o verdadeiro nunca vi e eu gostava”; “Um carro a jogar à bola”; “Inventava um elefante igual ao meu, mas era tão pequeno e era roxo e rosa. E servia para brincar para o ar. Ele salta para a minha mão”; “Não sei...[olhou para o seu sapato]. ”Quem tirar o sapato ganha”. É uma brincadeira.”; “Inventava a minha cama. Para dormir”; “Inventava um carro e uma casinha. Eu sei fazer casas [e mostra desenhando no ar]. E também gosto de fazer céus, faço desenhos bonitos”. (Cf. Anexo B - Entrevistas às crianças sobre o brincar. Portefólio JI).

De acordo com Schmitz (2012), que por sua vez recorre a Vygotsky e à sua análise da relação entre a criança e o imaginário, “o processo de imaginação contido na brincadeira envolve complexos processos de articulação entre o já conhecido e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia” (p. 235). Por isso, é comum, no meio da brincadeira da fantasia, sermos confrontados com “factos” que as crianças já conhecem do mundo real, e com os quais limitam o exercício da imaginação. Isso ficou bem patente, por exemplo, numa conversa em que nenhuma criança estranhou que a outra comesse um hambúrguer ou bebesse uma

cerveja, mas pareceu impossível que um barco servisse de alimento, porque é “feito de metal”.

*“estavam a brincar aos restaurantes. ... Perguntei o que se podia comer. A Rafaela respondeu “Leite e bolachas”. O Enzo tinha uma bolacha na mão, mas disse que estava a comer um hambúrguer. O Sandro disse que estava a beber uma cerveja. Nenhuma das crianças teceu qualquer comentário a estas contribuições das crianças. Porém, quando chegou a vez do João, o menino olhou para a sua própria bolacha, que estava “meio comida” e disse que estava a comer um barco. O Enzo apressou-se a dizer que um barco era de metal e que ele não podia comer um barco, pois podia partir os dentes. Nisto, a Amanda aproximou-se e disse que já tinha “partido” os dentes [este fim de semana caiu-lhe um dente de leite] e eu perguntei à menina: “comeste um barco?”. “Não, foram os doces”. (cf. Nota de campo — Um barco não se pode comer? 17-1-2016. Portefólio JI).*

Ainda assim, a não literalidade está presente sempre que as crianças brincam. Seja os jogos de computador, os legos, os serviços de chá da casa, os lenços, os livros, tudo serve de base para imaginar e dar inteligibilidade ao real, ajudando à sua apropriação, já que o “processo de imaginação do real é fundacional do modo de inteligibilidade.” (Sarmiento, 2013, p. 16).

*“Hoje na “casinha” a Sara estava a servir-me comida, no seu “restaurante”. Trouxe-me uma chávena e eu perguntei: “É de quê?” E a menina respondeu: “É chá de sumo de laranja”. Daí a pouco trouxe outro chá. Perguntei de novo de que era o chá. Respondeu: “É chá de café”. (cf. Nota de campo - Um chá e outras coisas a fingir. 19-1-2017. Portefólio JI).*

Ao/à adulto/a-educador/a, cabe reconhecer e fomentar as situações que são oportunidades de conquista de conhecimentos e de competências por parte das crianças, ajudando a que ela sinta autonomia e confiança para produzir significações sobre o mundo que a rodeia, de modo a agir sobre ele. No dia 9 de janeiro, sob o pretexto da obra *Não é uma caixa* (Portis, 2010), ainda antes de lhes mostrar o livro, pedi às crianças que me dissessem como podiam brincar com uma caixa.

*“A Alice disse que era um barco, foi lá para dentro e comandou o volante imaginário. Ela disse que o barco dela ia para um “rio”. A Inês, que muitas vezes apresenta propostas parecidas com a Alice, também aqui o fez. Falou em barco. Perguntei se era a motor ou à vela. Começámos a soprar para fazer o vento e o Martim, o Manuel e o Pedro começaram a empurrar o “barco” da Inês, com ela lá dentro... O Simão olhou para a caixa, foi lá para dentro, mas, ao contrário dos outros não se sentou. Ficou de joelhos, levantou uma aba, a servir de balcão, e disse que era uma loja. Perguntei o que vendia a loja. Ele respondeu “chouriços”. Comprei-lhe um chouriço e batatas. Disse-me que custava 50. Perguntei-lhe como*

se chamava, agora que era dono da loja, ele disse “Ricardo” e eu disse: “Sr. Ricardo, fez obras na loja? Está muito bonita. Pintaram?”. E ele respondeu: “sim, pintámos de castanho”. (cf. *Nota de campo – Não é uma caixa. 09-1-2017. Portefólio JI*).

### **3.6 Refletindo: O papel do/a adulto/a-educador/a no brincar**

Por tudo o que foi dito, podemos afirmar que brincar é o centro da vida da criança, é o seu ofício (Chamboredon & Prévot, 1973, citados em Ferreira, 2004). Através do brincar, a criança experimenta, falha, volta a experimentar, tornando o desconhecido familiar e o impossível concretizável. Com o brincar, a criança trabalha a superação e a resiliência. Como refere Bruner, invocado em Kishimoto (2013), através da descoberta, a criança categoriza, faz inferências e resolve problemas. Além disso, ao brincar, estabelece relação com os pares e os adultos que o rodeiam, criando laços de pertença à sua cultura.

Considero que, na sala onde estagiei, e apesar de existir algum condicionamento motivado pelas rotinas e atividades orientadas pelos adultos, há flexibilidade para subverter o planeado em função da brincadeira, quer na sala, quer no recreio ou outro espaço do JI. Muitas vezes o brincar espontâneo das crianças, mediado pelos adultos (educadora, educadora-estagiária, assistente operacional) em função do que se estava a fazer, levou a que as dinâmicas se desenvolvessem de forma inesperada, com as crianças *mais motivadas e empenhadas*, propondo elas próprias novas abordagens. No projeto que implementei na sala, subordinado ao tema das formigas e procurando aplicar as premissas da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) (Katz & Chard, 2009), e tendo como base da intencionalidade educativa os pressupostos das OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), a brincadeira foi uma constante. Penso até que esta é uma das mais importantes virtualidades da MTP, possível pela sua flexibilidade para se adaptar ao imprevisto.

Quanto aos brinquedos, saliento a qualidade e diversidade, principalmente dos livros, com os quais as crianças brincam sem qualquer constrangimento, sendo elas inclusivamente que escolhem a história para a hora do conto, diariamente. O único aspeto que seria interessante melhorar na sala, e aliás no JI em geral, é um maior contacto com elementos da natureza e outros materiais não formatados – latas, caixas, água, areia, terra, etc., ou seja, materiais para brincar que não tenham qualquer função atribuída, que não possam, à partida, ser conotados como educativos (Brougère, 2004). Além disso, e aqui dando voz às reivindicações das crianças, seria importante proporcionar mais triciclos e baloiços no recreio.



É a experimentação que estimula a criatividade. Quanto mais ricas as experiências, mais criativas serão estas crianças e cidadãos de amanhã. Para que isso aconteça, numa atitude responsiva, é preciso dar-lhes espaço (mesmo que este tenha de ser permanentemente transformado), dar-lhes tempo (mesmo que este tenha de ser baralhado) e, acima de tudo, permitir que façam diferente do que está planeado, escapando a situações padronizadas (Tomaz, 2012) e fruindo do modo pessoal (Coutinho, 2013).

#### **4. AVALIAÇÃO: NÃO PARA CLASSIFICAR MAS PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO DE CADA CRIANÇA**

O Departamento da Educação Escolar Pré-escolar do Agrupamento onde estagiei divulgou, no início do presente ano letivo, um documento acerca dos critérios de avaliação para este nível de ensino. O documento insiste na dimensão marcadamente formativa da avaliação, indo ao encontro do decreto-lei 241/2001, que estabelece o perfil específico de desempenho do educador de infância, e no qual é clara a necessidade de avaliar “numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança e do grupo” (Cap. II - Conceção e desenvolvimento do currículo, Artigo 3º, alínea e, p. 5573). No documento do agrupamento aparece explicitamente a referência às três áreas de conteúdo previstas nas OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), como guia para acompanhar esse mesmo desenvolvimento de aprendizagem. Como o próprio nome indica trata-se de orientações, pelo que cabe ao educador encontrar a(s) melhor(es) forma(s) para avaliar a evolução das crianças, considerando sempre todo o ambiente educativo - organização do tempo e do espaço, dos recursos humanos e materiais, das relações entre a equipa, com as crianças, com as famílias. O objetivo último da avaliação é adequar a prática pedagógica às necessidades identificadas nos processos de avaliação, que deve ser contínua.

A educadora de infância com quem estagiei realiza, na minha opinião, esta avaliação contínua da ação, que frequentemente conduz a uma crítica refletida e reformulação da prática pedagógica quotidiana e de planificações futuras. Socorrendo-se de instrumentos próprios, internos, como grelhas e outros instrumentos de registo, através da observação e de conversas com as crianças, vai recolhendo informações que a ajudam, depois, a realizar uma descrição qualitativa de cada uma, com os seus pontos fortes e as áreas a melhorar, e eventuais estratégias para que a criança consiga progredir. E é esta avaliação de carácter qualitativo que é depois partilhada

com os encarregados de educação, procurando a sua colaboração para acompanhar e de preferência participar em todo o processo educativo.

No meu caso, ao longo da PPS, para assegurar a avaliação permanente de todo o processo educativo no JI, e do meu desempenho em particular, produzi reflexões semanais, sustentadas por notas de campo, que partiram quer da observação participante e não participante das ações das crianças, equipa e famílias, quer da consulta documental, quer ainda das conversas regulares com as responsáveis da sala e outros profissionais da instituição. Ao escrever sobre o que me surpreendia, inquietava, confirmava ou aprendia, tendo o cuidado de fundamentar criticamente as minhas posições, procurei pensar acerca do que era realizado com as crianças de modo a contribuir para o desenvolvimento das suas aprendizagens e tendo sempre em conta não só a sua idade, mas o contexto e a história de cada uma, inspirando-me na abordagem sistémica e ecológica relativamente ao desenvolvimento humano, de Bronfenbrenner (citado por Cardona, 2008). Essas reflexões foram determinantes para melhorar as interações com as crianças, para planear o ambiente educativo e proporcionar atividades estruturadas e não estruturadas, orientadas ou não.

Refletir sobre o que acontecia no JI, ao grupo e a cada criança em particular, em espaços e tempos distintos, ajudou-me não só a perceber o que já estava adquirido, mas, principalmente, a adequar as propostas aos seus interesses, de forma a alargar as suas aprendizagens, tendo em conta os objetivos que gerais e específicos que defini, em consonância com o PTT. Neste âmbito, acho interessante o conceito de “avaliação dinâmica”, proposto por Hatch (2010) e invocado por Portugal (2012), para designar uma ideia de avaliação que não se deve limitar ao estágio atual da criança, às capacidades adquiridas, mas pensar as ações de modo a contribuir para o processo de melhoria das suas aprendizagens futuras (inspirado na ZDP de Vygotsky). Observar as crianças em grande e pequeno grupo, a pares ou sozinhas, estabelecer relações diádicas com elas, de forma responsiva, foi fundamental para as conhecer e perceber os seus interesses e áreas a melhorar.

Tive especial atenção aos processos, mais do que aos produtos, embora a consulta dos trabalhos realizados ao longo do tempo pelas crianças (portefólios) também se tenha revelado extremamente útil, já que eles constituem, na opinião de Formosinho e Parente (2005), uma visão alternativa de avaliação, pois permitem aos educadores apreciarem as “aquisições e a aprendizagem e identificarem e planearem as etapas seguintes no processo educacional” (p. 31).

O facto de me ter centrado numa criança em particular, inclusivamente aplicando os indicadores de bem-estar e envolvimento das Escalas de Laevers, facilitou a realização de um registo contínuo e sistemático das várias dimensões do

desenvolvimento (socio-emocional, físico-motor, cognitivo e linguístico) da criança, tendo em conta as áreas de conteúdo das OCEPE (Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo), na relação com o meio (tempo, espaço, materiais), com os pares, os cuidadores e a família. No caso da menina em questão percebi que a matemática, a dança, a linguagem oral e abordagem à escrita e a concentração eram aspetos e domínios onde seria mais importante trabalhar enquanto intencionalidade educativa, e foi o que procurei fazer, por meio de jogos (memória e associação, contagem), histórias, conversas, promoção de comunicações da criança no pequeno grupo e no grande grupo. (Cf. Portefólio de uma criança da Sala 2 (JI), *Portefólio JI*).

Porém, e para acabar, este centrar de atenção numa criança não significa que o grupo não fosse considerado. Bem pelo contrário. Olhei para cada criança do grupo de JI como sendo parte integrante do todo, ao qual ajuda a conferir identidade, até na sua relação com as outras crianças, com quem partilha tempos e espaços, brincadeiras e aprendizagens (no recreio, na biblioteca, no ginásio, no refeitório).

O princípio foi o de não generalizar. É preciso ir para além das etapas definidas pela psicologia do desenvolvimento e ter consciência que cada criança tem o seu ritmo de aquisição de competências, na sua relação com o grupo, que não é um somatório de indivíduos (Alves, 2012). Esta autora diz justamente que só uma pedagogia diferenciada é uma pedagogia inclusiva, posição com a qual concordo inteiramente e que procurei concretizar ao proceder à avaliação do ambiente educativo e das crianças da sala de JI.

“É na articulação da avaliação das características próprias do desenvolvimento e da aprendizagem de cada criança, com a avaliação do ambiente educativo, em que o grupo desempenha um papel essencial, que pode assentar a prática de uma abordagem inclusiva – pedagogia diferenciada – em que o planeamento global para o grupo se adapta a cada criança e, e, que mesmo propostas específicas destinadas a uma ou várias crianças que necessitam de um maior apoio, vão beneficiar todo o grupo.” (Alves, 2012, p. 165)

## **5. “ESPECIALISTAS DO HUMANO”. A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA**

De acordo com Roldão (2005), a profissionalidade refere-se ao “conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas”(p. 108).

Quando falamos na profissão de educador de infância, este “saber-fazer” está relacionado com muitas dimensões, entre as quais, a ética profissional e a deontologia, que implica o respeito pela autonomia, valores, cultura do outro - das crianças, da famílias, dos outros membros da equipa – mas também a reflexão crítica sobre a prática (Freire, 2002). Ou seja, se por um lado existem os conhecimentos, os académicos, os de senso comum e os profissionais (Ponte & Oliveira, 2002), para o desenvolvimento profissional contribui também a construção da identidade profissional, que diz respeito à capacidade de “assumir os papéis, as normas e os valores fundamentais da profissão” (p. 12).

Ser estagiária em educação de infância foi, para mim, num primeiro momento, como estar num “não lugar”, recorrendo a uma expressão do antropólogo Marc Augé (2012), que designa os não lugares como sítios de passagem, de não pertença. Eu não era “a educadora”, mas também não era a auxiliar, nem era considerada “uma delas”. O que era eu? Como conquistar a confiança das crianças, respeitando-as e fazendo-me respeitar? Que papel deveria desempenhar?

- “Estava a aprender a ser educadora” - foi assim que fui apresentada. Mas, nessa aprendizagem, a minha atitude não seria passiva, tratava-se de um aprender em ação. Não podia ser uma mera espetadora que olha de fora, nem podia embrenhar-me nas dinâmicas diárias sem refletir sobre elas e sem agir em conformidade com as metodologias, os valores e princípios praticados naquela sala. E, acima de tudo, gradualmente teria de assumir o grupo, ter respostas para as solicitações, soluções para os problemas, tomadas de decisão sem segundas oportunidades pois não estaria a lidar com máquinas, com botões para ligar ou desligar. Estaria a lidar com pessoas e, ainda mais, com crianças, onde a qualidade das relações interpessoais é crucial. Por tudo isto, ser estagiária de educação de infância foi, acima de tudo, uma condição de descoberta, questionamento e aprendizagem sobre como eu quero ser profissionalmente a partir do que já sou. Então, a questão que me parece mais relevante acerca dos contributos da PPS Creche e JI para a construção da minha identidade profissional como futura educadora de infância é: de que forma as minhas crenças e os meus valores acerca do que é ser educadora de infância foram ou não transformados e/ou enriquecidos com o que aprendi nestas experiências.

Entrei nas salas de um ano da creche e do JI munida de alguns conhecimentos, sobretudo académicos e de senso comum. Conhecedora da legislação para o setor - designadamente os *Decreto-Lei* n.º 240/2001, de 30 de Agosto e *Decreto-Lei* n.º 241/2001 de 30 de Agosto, referentes ao Perfil Geral e Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância; ciente dos Fundamentos e Princípios da

Pedagogia para a Infância, assim como das orientações ministeriais em termos de conteúdos educativos para estas idades (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), além de um conjunto de princípios para uma ética profissional (APEI, s.d.), sentia que levava um corpus estável de saberes importantes para realizar a minha prática com competência. Por outro lado, quer na creche quer no JI inteirei-me rapidamente dos modelos adotados e metodologias praticadas, cujas premissas, no âmbito das pedagogias participativas, iam ao encontro das ideias que defendo para a infância. A criança como sujeito participativo no seu processo de aprendizagem, a família como elemento integrante da socialização e educação da criança, a importância de um saber articulado, em ação, onde a criança seja considerada como ser integral, composto de várias dimensões que se interrelacionam: o físico-motor, o cognitivo e o socio-emocional.

Todos os profissionais com quem lidei diretamente foram, sem exceção, muito generosos na forma como partilharam comigo os seus conhecimentos, a sua experiência. Em ambas as realidades encontrei pessoas reflexivas, interessadas em melhorar a sua prática, conscientes da importância da formação contínua. Estavam pois reunidas as condições para fortalecer o outro conhecimento de que falam Ponte e Oliveira (2002) e que é o conhecimento profissional. Faltava o resto, ou seja, os valores em ação: o meu posicionamento face à(s) realidade(s) com as quais ia deparar ao longo do estágio e as aprendizagens a retirar daí para o exercício da profissão.

### **A importância das relações**

A minha postura foi a de completa disponibilidade para receber o que me queriam dar, adultos e crianças, para então encontrar o meu lugar e poder eu também oferecer o que tinha. Os receios que senti quando estagiei em creche assentavam sobretudo nas eventuais dificuldades de comunicação, receios esses que rapidamente percebi serem infundados. Basta escutar e observar para aprender a ser e a estar. As crianças, mesmo sem falar, dizem-nos muito.

“Hoje o Martim P. disse “pôco”, quando eu mostrei o porco e a Nicole disse algo como “bato”, quando eu mostrei o gato. Depois, a menina disse “quem é?”, quando fiz o som “truz, truz”. Houve muitos outros sons cujo sentido não identifiquei, mas estou certa de que muitos destes vocábulos se relacionavam com o que estávamos a ver/tocar/cantar. (cf. *Reflexão diária. Trabalho em equipa*. 15 de março - *Portefólio Creche*).

No JI, as questões comunicacionais poderiam constituir também um problema, por se tratar de 20 crianças (número que considero excessivo), com idades diferentes, com histórias de vida distintas. E, mais uma vez, aprendi que a comunicação não pode

ser global, impessoal. Tem de ser interpessoal, feita com cada criança, mesmo quando ela está no grande grupo. A “infinita atenção ao outro” e a escuta ativa, segundo a ética do cuidado (Caldweel, referida em Dias, 2012), são os ingredientes principais para construir as relações e estabelecer a confiança.

Sarmiento (2009) recorre a uma expressão de Bidou (1984) para designar os educadores de infância de “especialistas do humano” (p. 60), referindo que o núcleo central da identidade desta profissão é a relação pedagógica com as crianças. Complemento este pressuposto com a imperativa necessidade de o fazer de forma moral e ética, implicando “questionamentos interiores, escolhas por vezes difíceis, um sentido alargado para a profissão” (Vasconcelos, 2002, p. 25). Foi a partir deste núcleo que apontei como objetivos específicos trabalhar com a equipa, respeitando o seu projeto e contribuindo para o refletir e melhorar; valorizar as famílias no seu papel de cuidadores e principal referência para criança; escutar as crianças, brincar e aprender com elas, ajudando-as na sua conquista de competências e a sentirem-se felizes; e proporcionar momentos ricos em experiências significativas para as crianças, de modo a promover a sua autonomia e espírito criativo.

### **Avaliar para agir com intencionalidade educativa**

Para desenvolver propostas com intencionalidade educativa, e assegurar-me que o ambiente educativo respondia às necessidades das crianças, desde logo à aquisição de competências no seu processo de desenvolvimento, procurei conhecê-las primeiro. Estive sempre muito atenta aos progressos de cada criança, aos seus interesses, aos seus gostos, mas também aos seus medos, às suas zangas, fúrias e dificuldades. E, para entender estes comportamentos de forma cabal, nunca descurei o ambiente educativo à sua volta: a organização do tempo e espaço, os brinquedos, mobiliário e outros materiais, as pessoas e as relações estabelecidas, e as atividades propostas. As rotinas iam ao encontro das suas necessidades ou obedeciam a condicionalismos organizacionais? Os brinquedos e as dinâmicas propostas eram desafiantes, mas não frustrantes, e seguros? As relações estabelecidas entre pares aconteciam de forma a promover o seu desenvolvimento socio-emocional? E nós, adultas, tínhamos uma atitude responsiva?

Esta foi outra grande aprendizagem que fiz, seguindo aliás as práticas das instituições onde estagiei. Em ambas, a observação e interação pessoais permitem fazer uma avaliação diagnóstica e contínua de cada criança - em termos descritivos, qualitativos - de modo a criar um percurso de desenvolvimento específico para ela.

A avaliação e autoavaliação constituem pois, igualmente, uma dimensão da profissionalidade do educador de infância, fundamental para a “intencionalização

educativa e a correspondente construção de um discurso educacional” (Coelho, 2009, p. 11). A avaliação é a condição necessária para a planificação educacional (Siraj-Blatchford, 2004). É preciso observar e compreender onde e como se deve agir, e com quem. Como referi ao longo das reflexões semanais, instrumento fundamental para esta avaliação dirigida à ação, as dinâmicas não têm, e na maior parte das vezes não devem, ser iguais para todos. Em diversas ocasiões senti necessidade de planificar de forma a oferecer propostas diferenciadas em função dos interesses ou capacidades (por exemplo na atividade experimental dedicada à flutuação, nos dias 24 e 28 de novembro. Cf. *Portefólio JI*).

Por isso não há um currículo em educação de infância, há orientações curriculares. É fundamental olhar a criança como “pessoa em si mesma” e não reduzida ao ofício de aluno (Sarmiento, 2009; Ferreira & Tomás, 2016), onde se privilegia o brincar relativamente a tarefas escolarizantes, de modo a que a criança se desenvolva integralmente, não permitindo que algumas áreas ou domínios sejam secundarizadas por outras consideradas mais importantes intelectualmente porque mais conotadas com o sucesso. Quer no JI, quer na creche, esta postura de avaliação e autoavaliação permanentes responde, na minha opinião, às eventuais dúvidas ou inseguranças provocadas por aquilo que Zabalza designa de “dilema curricular” para o educador de infância (Cardona, 2011), aspeto que, à partida podia ser uma fraqueza para o profissional e que acaba por se transformar num argumento a favor de uma educação centrada nos interesses da criança.

A possibilidade de desenvolver a metodologia de trabalho de projeto com as crianças veio confirmar a ideia que é a criança que ajuda a adulta-educadora a definir e a reformular os caminhos da descoberta e não o contrário.

“Ao escritório do Nuno?”, perguntou a educadora. “Qual escritório?”

Então lembrei-me que o menino talvez quisesse dizer outra coisa. “Martim queres dizer laboratório?”. “Sim, isso. O laboratório do Nuno”. Explicámos então que o Nuno ainda ia ver a possibilidade de adaptar um ateliê sobre as formigas para o pré-escolar, no Pavilhão do Conhecimento. Aproveitei para perguntar. “Sabem o que é um laboratório?”. “Eu sei”, disse o Martim. “É uma casa onde há formigas e onde se fazem poções mágicas”. Fui então buscar uma folha e escrevi a palavra laboratório, para recolher as ideias das crianças. E logo ali decidimos que a palavra “Laboratório” iria fazer parte do nosso dicionário das palavras difíceis do projeto. (Cf. Nota de campo – *Quando é que vamos ao escritório do Nuno. 10-11-2017. Portefólio JI,*).

### **Um processo partilhado e em construção**

Para terminar, não se aprende a ser educadora de infância de forma isolada. Concordo com T. Sarmiento (2009) quando ela refere que o aspeto relacional é o fator mais relevante para definir a profissionalidade do educador de infância. Partilha com as crianças, mas também partilha com os adultos.

A formação da identidade profissional do educador de infância não é um processo solitário. É, sim, e citando Dubar (1991, p. 105), “o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e as instituições” (Sarmiento, 2009, p. 49). É, sempre, uma construção inter e intrapessoal. No meu caso particular essa construção é feita de experiências de vida, de formações, de leituras, de observação de instituições educativas de creche e jardim-de-infância com as quais me identifico, e outras que nem tanto, é feita do encontro com (excelentes) profissionais que me inspiram, porque trabalham cultivando o valor que mais me interessa cultivar também e que é o respeito pelas crianças e suas famílias. Nesta experiência de “quase-educadora” senti plenamente que “os pares são os mediadores privilegiados nessa transformação que a formação impõe” (Niza, 2009, p. 352). E esta partilha aconteceu quer por meio de ações, quer através de troca de argumentos, em conversas formais e, quase sempre, informais, que me ajudaram a pensar, a planear, a concretizar e a avaliar o que ali realizei e aprendi.

Por tudo isto, subscrevo igualmente a “conceção existencialista” (Sarmiento, 2009) relativamente à formação da identidade profissional do educador de infância, por esta defender a contingência e não a imutabilidade, ou seja, afirmar que o tempo e as circunstâncias (materiais, pessoais, relacionais) acabam por determinar aquilo que virá a ser a sua *praxis* pedagógica. Nesse sentido, defendo que a formação contínua do educador de infância é não só desejável como imprescindível a uma prática pedagógica de qualidade, com consequências positivas para as crianças, porque feita de questionamentos e capacidade de se reinventar e de se ser surpreendido.

Quanto mais rico for o percurso da educadora, mais ricas serão as vivências das crianças na creche e no jardim-de-infância, pois, quanto maior a diversidade de experiências e de visões do mundo, maior a probabilidade de cada uma encontrar o seu próprio modo de brincar com elas, com o que isso significa de bem-estar, envolvimento (Laevers, 2011), ganho de confiança, autorregulação e autoestima (Meyers & Berk, 2014), e outras eventuais aprendizagens.



## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vasconcelos (2014), na sua última lição, no capítulo dedicado à criança cidadã, chama a atenção para o compromisso premente de substituir a expressão “futura cidadã” pela expressão “cidadã no presente” (p. 57) A criança aprende na ação, fazendo, e observando bons exemplos de conduta dos outros, nomeadamente dos adultos, onde impere o respeito, a consideração a admiração pelo outro.

Na creche e JI onde estagiei, contrariamente a outras realidades que sei existirem, senti que estava perante situações onde as crianças são consideradas “cidadãs no presente”, participativas, com múltiplas possibilidades, e não “seres humanos menorizados que tinham de ser endireitados” (p. 22) ou adultos em miniatura. As crianças e as famílias são parte integrante das instituições educativas onde estive a aprender a ser educadora-de-infância. Tal como é minha intenção fazer no futuro, as educadoras-de-infância procuram, nas suas propostas com intencionalidade educativa, partir das necessidades e desejos das crianças, considerando-as centrais no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, onde, como vimos, a possibilidade de brincar é essencial. É sobretudo no brincar que se realizam os processos mais ricos de autoconhecimento e conquista de competências das crianças. Brincar preferencialmente sem limites de ordem temporal, espacial, material ou relacional.

Porém, atualmente, o desafio para estes profissionais de educação é muito grande, tendo em conta as exigências e condicionalismos que atravessamos, e que, a meu ver, são os grandes responsáveis pelas dificuldades comportamentais das crianças que observei nos dois contextos de PPS, que levam inclusivamente a que a área de conteúdo das OCEPE a pedir mais atenção seja a Formação Pessoal e Social. O cenário caracterizado pelo fim da família alargada junto da criança, com pais sobrecarregados a nível profissional, mas também com uma certa preocupação em criar crianças intelectualmente estimuladas, com muitas competências, com a ideia de que só assim terão sucesso e conseguirão vencer num mundo muito competitivo, tem-se traduzido, a meu ver, num excesso de estímulos, de brinquedos estereotipados e de oferta de atividades estruturadas à sua volta, incluindo na creche e no JI. Neste último, sob o pretexto de preocupação com a preparação para o 1º CEB, verifica-se um peso muito grande das dinâmicas orientadas relativamente às não orientadas, refletindo a crescente formalização do currículo e conseqüente “alunização das crianças” (Ferreira & Tomás, 2016). Vasconcelos (2014), a este propósito, fala nas crianças como “objecto e sujeito de consumo” e utiliza as palavras “atordoamento” e “prevalência da excitação e do ruído” para caracterizar o ambiente atual em que as

crianças e famílias vivem, muito influenciadas pelas estratégias de um *marketing* “selvagem”, muito agressivo e competitivo (p. 51).

Então, como equilibrar a necessidade de ajudar as crianças a autorregular-se, a respeitar o outro, a serem perseverantes e ao mesmo tempo promover condições para brincarem em segurança e criativamente, sozinhas ou com os seus pares, sabendo que esse é um ponto de partida para adquirirem competências nos vários domínios: lógico-matemático, expressivo, científico, de sociabilidade, etc.?

Na minha opinião, é fazendo menos com mais qualidade, onde a criança intervenha ativamente e de forma crítica, sem a preocupação de “produzir” portefólios exaustivos e exemplares, por exemplo. Dar tempo para contemplar, para comunicar, para pensar, para imaginar e também para estar em silêncio e “não ter nada que fazer” (Pina, 2005, s.p.). A MTP, implementada neste estágio, com a sua particularidade de serem as crianças a problematizar, a apontar caminhos de descoberta, de possibilitar abordagens favoráveis a uma pedagogia diferenciada, constitui um bom contributo para o processo de tornar as ações no JI mais significativas para elas, com reflexos na sua motivação, concentração, relação com os pares, postura face ao conhecimento e também, desejavelmente, muito tempo para brincar.

Por acreditar realmente nesta postura de deixar brincar, e da importância de “não ter nada que fazer”, deixo um poema de Manuel António Pina, que considero um dos poetas mais interessantes e que deixou uma obra para a infância maravilhosa, que gostarei muitíssimo de explorar enquanto educadora. (este poema, entretanto, foi musicado e é também uma canção<sup>2</sup>)

#### **A Ana quer**

A Ana quer  
nunca ter saído  
da barriga da mãe.  
Cá fora está-se bem,  
mas na barriga também  
era divertido.

O coração ali à mão,  
os pulmões ali ao pé,  
ver como a mãe é  
do lado que não se vê.

O que a Ana mais quer ser  
quando for grande e crescer  
é ser outra vez pequena:  
não ter nada que fazer  
senão ser pequena e crescer  
e de vez em quando nascer  
e voltar a desnascer.

---

<sup>2</sup> Pode ser vista/ouvida aqui (a partir do segundo 00h48): <https://www.youtube.com/watch?v=wj68jqZIFZU>

## REFERÊNCIAS

- APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância (s.d.). Carta de princípios para uma ética profissional. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>. [acesso em 2-01-2017]
- Araújo, S. B. (2014) Avaliação da qualidade em creche: o bem-estar e o envolvimento da criança como processos centrais. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, 25(3), 100-115.
- Augé, M. (2012). *Não-Lugares. Introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. Lisboa: Letra Livre.
- Bae, B. (2015). O direito das crianças a participar – desafios nas interações do quotidiano. *Da investigação às práticas*, 6, (1), 7-30.
- Borba, A. M. (2005). *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil* (Tese de doutoramento, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro).
- Brogère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(2), 103-116. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007> . [acesso em 25-01-2017]
- Brogère, G. (2004). *Brinquedos e Companhia*. São Paulo: Cortez Editora.
- Cardona, M. J. (2008). Para uma Pedagogia da Educação Pré-escolar. In Cardona, M. J. & Marques, R. (Org). *Aprender e Ensinar no Jardim de Infância e na Escola* (pp. 119-145). Lisboa: Cosmos.
- Carle, E. (2007). *A lagartinha muito comilona*. Lisboa: Kalandraka.
- Coelho, A. (2009). Intencionalização educativa em Creche. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49/5, 1-12.
- Coutinho, A. S. (2013). Os bebês e a brincadeira: Questões para pensar a docência. *Da investigação às práticas*, 4 (1), 31-43.
- Decreto-Lei n.º 240/2001. *Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância*. Diário da República - I Série - A, N.º 201 - 30 de Agosto de 2001.
- Decreto-Lei n.º 241/2001. *Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância*. Diário da República - I Série – A, N.º 201 -30 de Agosto de 2000.
- Dias, D. (2012). *O educuidar na Creche e Jardim-de-Infância* (Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal).
- Duarte, J. B. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132.
- Duffy, B. (2004). Encorajando e desenvolvendo a criatividade. In Siraj-Blatchford, I. (coord) (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.

- Fernandes, E. (2015). *Entrevista com Manuel Sarmiento*. São Paulo: Nova Escola. <http://acervo.novaescola.org.br/creche-pre-escola/entrevista-manuel-sarmiento-infancia-sociologia-desenvolvimento-760818.shtml> [acesso em 28-1-2017]
- Ferreira, M. (2004). “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!” *Relações Sociais entre crianças num jardim-de-infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2010). “- Ela é nossa prisioneira!” – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Reflexão & Ação*, 18(2), 151-181.
- Ferreira, M. (2011). Galgar fronteiras, criar “pontes”, traçar “ruas” e itinerários: a construção social de sentidos nos espaços intersticiais da sala do Jardim de Infância pelas crianças. *Poiésis, Tubarão*, 4(8), 234 – 251.
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2016). “Já podemos ir brincar?” – A construção social da criança como aluno no jardim de infância. In I. Cortesão, M.I. Neves, P. Pequito, F. Samagaio & G. Trevisan, Gabriela (2016) (coord.), *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança - Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança*. Porto: Edições ESE Paula Frassinetti
- Ferreira, R. (2015, 25 de julho). Estamos a criar crianças totós, de uma imaturidade inacreditável. *Observador*. Consultado em <http://observador.pt/especiais/estamos-a-criar-criancas-totos-de-uma-imaturidade-inacreditavel/> [acesso em 26-1-2017]
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no Pré-escolar: o Modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: FCG/FCT.
- Formosinho, J. & Parente, C. (2005). Para uma Pedagogia de Infância ao Serviço da Equidade: O Portefólio como visão alternativa da avaliação. *Infância e Educação: Investigação e práticas* (Revista do Gedei), 7, 22-46.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia. Saberes práticos à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., & Travers, K. T. (2014). *Development of Children and Adolescents*. Estados Unidos da América: Wiley.
- Katz, L. G., Chard, S.C. (2009) *A abordagem por projetos na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Kishimoto, T. M. (2013). A infância, a cultura lúdica e a formação do brincante. In Carvalho, A. M. P. (Org.). *Formação de professores: múltiplos enfoques*. São Paulo: Sarandi. [http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/44125/A%20inf%C3%A2ncia,%20a%20cultura%20l%C3%ADdica%20e%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20brincante%20\(2013\).pdf?sequence=3](http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/44125/A%20inf%C3%A2ncia,%20a%20cultura%20l%C3%ADdica%20e%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20brincante%20(2013).pdf?sequence=3) [acesso em 27-01-2017]
- Laevers, F. (2011). Aumentar as competências das crianças através do bem-estar e do envolvimento. *Infância na Europa*, 21, 17-19.
- Lemos, A. M. (2014). *Modalidades de divulgação das práticas pedagógicas em contextos de educação pré-escolar* (Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/15442/>.

- Maihack, D. (2012). A importância da participação do professor durante as atividades de brincadeira na Educação Infantil. In Coutinho, A. S., Day G., Wiggers, V. (Org.) (2012). *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional*. (p. 211-231). São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia
- Meyers, A. B. & Berk, L. E. (2014). Make-believe Play and Self-regulation. In Brooker, L., Blaise, M. & Edwards S. (2014) *The Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Monteiro, C.M. & Delgado, A.C. (2014). Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: uma análise dos estudos da infância. *Saber & Educar*, 19, 106-114.
- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Muller, F. (2007). Entrevista com Willian Corsaro. *Educação e Sociedade*, 28(98) Campinas Jan./Apr. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000100014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000100014&lng=en&nrm=iso) [acesso em 8-02-2017]
- Niza, S. 2009. Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional. A Formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (coord), *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 345-362). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.) *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação*. (pp.61-108) Porto: Porto Editora.
- Pina, M. A. (2005). *O pássaro da cabeça*. Vila Nova da Famalicão: Quasi Edições.
- Pinto, M. (1997). A infância como construção social. In Pinto, M., Sarmiento, M. J. (coord.). *As crianças – Contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança.
- Ponte, J. P., & Oliveira, H. (2002). Remar contra a maré: A construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. *Revista de Educação*, 11(2), 145-163.
- Portis, A. (2010). *Não é uma caixa*. Lisboa: Presença.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, S. A. & Garms, G. M. Z. (2007). Intencionalidade da ação educativa na educação infantil: a importância da organização do tempo e do espaço das atividades. *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente, 14(15), 123-137.
- Roldão, M. C. N. (2005). Profissionalidade docente em análise – Especificidades dos Ensinos Superior e Não Superior. *Nuances: estudos sobre Educação*, 12(13), 105-126.
- Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola a eloquência das ausências. In Guedes, L. A. (org.) *A escola e os actores. Políticas e práticas*. Porto: Centro de Formação Profissional dos Professores da Zona Norte.
- Sanches, E. O. & Silva, D. J. (2016). Eu vô lá ontem, papai! – Experiência e culturas infantis: Reflexões sobre infância e temporalidade recursiva. *Educ. Soc.*, 37(135), 497-516.
- Sarmiento, M.J. (2003). *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

- Sarmiento, M. J. (2006). *Conhecer a infância: Os desenhos das crianças como produções simbólicas*. Braga: IEC, UMINHO.
- Sarmiento, M. J. (2013). A Sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In Ens, R.T.; Garanhani, M. C. (Org.) (2013) *Sociologia da infância e a formação de professores* (pp.13-46).Curitiba: Champagnat Editora- PUCPR.
- Sarmiento, T. (2009). Abordagens participativas em projeto educativos. In Sarmiento, T. (Org.). *Infância, família e comunidade. As crianças como atores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância, *Locus SOCI@L*, 2, 46 – 64.
- Schmitz, A. C. (2012). Brincadeira livre e ação educativa na Educação Infantil. In Coutinho, A. C. et al (org). *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional*. São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia.
- Silva, A.N.B.A (2010). *Jogos, brinquedos e brincadeiras - Trajectos intergeracionais*. (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho. Braga)
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., Nunes & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-infância*. Textos para Educadores de Infância. Lisboa: DGIDC.
- Siraj-Blatchford, I. (2004). Critérios para determinar a qualidade na aprendizagem da crianças entre os três e os seis anos. Siraj-Blatchford, I. (coord) *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora
- Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: a Vygotskian perspective. *Education and Child Psychology*, 26 (2), 77-89.
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*, Lisboa: Fund. Calouste Gulbenkian.
- Tomás, C. (2007). *Há muitos mundos no mundo... Direitos das Crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças. Diálogos entre crianças*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem Idade” Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Contexto & Educação*, 22(78), 45-68.
- Tomás, C. (2008). A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias. In L. R. Castro & V. L. B. (orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (pp.387-408). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ.
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. *Educação, Territórios e (Des)Igualdades*, II Encontro de Sociologia da Educação. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 27 e 28 de Janeiro.
- Tomaz, J. J. (2012) A reorganização do espaço para interações e brincadeiras na sala de Educação Infantil. In A. Coutinho, G. Day & V. Wiggers.(Org.), *Práticas Pedagógicas na*

*Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional.* São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia.

UNICEF Portugal (1990). Convenção sobre os Direitos da Criança. Consultado a 19-01-2017 em [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)

Vasconcelos, T. (2002). “Agir de acordo com o nosso consenso interior”: Narrativas autobiográficas de alunas da formação inicial como dispositivos pedagógicos de construção da profissionalidade. *Da Investigação às Práticas. Estudos de Natureza Educacional.* 3, 1, 25-43.

Vasconcelos, T. (2003). A Educação de Infância é uma ocupação ética. In: *Seminário ética e deontologia – Questões e desafios para educadores de infância – Actas Cadernos de Educação de Infância*, 68. Lisboa: APEI .

Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras.* Lisboa: Texto Editores

Vasconcelos, T. (Coord) (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias.* Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência, DGIDC.

Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo tempos e andamentos na educação de infância (última lição).* Lisboa: Imprensa Politécnico de Lisboa; Media XXI.

Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem.* São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L.S. (1988) *A formação social da mente.* Rio de Janeiro: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância.* São Paulo: Ática.

Documentos consultados no contexto da PPS:

*Critérios de avaliação na Educação Pré-Escolar.* Documento do Departamento de Educação Pré-Escolar do Agrupamento. Ano Letivo 2016/2017

*Plano de Trabalho de Turma (Sala 2) 2015/2016*

*Plano Plurianual de Melhoria, 2015.* Documento do Agrupamento

## **ANEXOS**

A - Quadro 1: *Situação Profissional da Mãe e do Pai vs Escolaridade e Idade*

B - Quadro 2: *Percurso institucional das crianças*

C - Quadro 3: *Rotinas institucionais no tempo-espaço do JI/ Sala 2*

D - Quadro 4: *Organização do tempo da Sala 2*

E - Quadro 5: *Árvore categorial de análise de dados*



## A - Quadro 1: Situação Profissional da Mãe e do Pai vs Escolaridade e Idade

Criança	Mãe			Pai		
	Idade	Profissão	Escolaridade	Idade	Profissão	Escolaridade
Hugo	51	Desempregada	4º ano	53	Desempregado	4º ano
Sara	23	Empregada de limpezas	10º ano	34	Empregado de mesa	12º ano
Simão	34	Conselheira dermoestética	12º ano. A frequentar universidade	38	Oficial de eletricidade	8º ano
Enzo	41	Relações Públicas	Licenciatura	37	Empresário área da restauração	6º ano
Alice	39	Higienista oral.	Licenciatura		Emp. bancário	Licenciatura
Martim	38	Administrativa	12º ano	30	Operador de loja (desempregado de momento)	6º ano
Pedro	37	Professora 1º Ciclo Ensino Básico	Licenciatura	40	Motorista	12º ano
Inês	34	Técnica de turismo	Bacharelato	35	Gestor	Bacharelato
Rafaela	40	Empresária	Licenciatura	49	Caixeiro	11º ano
Miguel	42	Administrativa	Licenciatura	44	Operador de produção	12º ano
Helena	38	Animadora Sócio-cultural	Licenciatura	36	Técnico de soldadura	12º ano
Guilherme	24	Empregada de balcão	7º ano		Desconhecido	
Amanda	35	Empregada doméstica	12º ano	32	Desempregado	12º ano
João	45	Pintora decorativa	Bacharelato	43	Oficial de operações de voo	12º ano

<b>Lorena</b>	38	Doméstica	9º ano	36	Técnico de montagem de snookers	6º ano
<b>Sandro</b>	27	Auxiliar de limpeza	6º ano	27	Ajudante de calceteiro	6º ano
<b>Eva</b>	26	Lojista	12º ano e frequência de 2 anos do curso superior de Direito	27	Desenhador gráfico	12º ano
<b>Carolina</b>	38	Bancária	Licenciatura	47	Gestor	Licenciatura
<b>Manuel</b>	36	Professora 1º Ciclo	Licenciatura e Pós-graduação	34	Engenheiro mecânico	Licenciatura
<b>Salomé</b>	36	Educadora	Licenciatura	37	Técnico de Ação Social	11º ano

Quadro 1: Situação Profissional da Mãe e do Pai vs Escolaridade e Idade

## B - Quadro 2: Percurso institucional das crianças

Nome	Data de nascimento	Idade (início do estágio: 26/09/2016)	Percurso institucional	Observações
<b>Hugo</b>	08/03/2010	6 anos	Já está na sala 2, com a educadora Célia desde os 4 anos. Antes esteve na creche.	Tem 2 irmãs, com 32 e 27 anos. Vive com os pais. NEE – Trissomia 21
<b>Sara</b>	24/05/2010	6 anos	Já está na sala 2, com a educadora Célia desde os 4 anos. Antes esteve na creche.	Vive com a mãe, de nacionalidade brasileira. NEE - Síndrome do Cromossoma X Frágil.
<b>Simão</b>	27/10/2010	5 anos	Já está na sala 2, com a educadora Célia desde os 4 anos. Frequentou a creche.	Vive com o pai, a mãe e irmão com 14 anos.
<b>Enzo</b>	03/03/2011	5 anos	Vem de JI no Norte do País.	Vive só com a mãe, de nacionalidade chilena. Tem 2 irmãos da parte do pai. Vai a pé para escola.
<b>Alice</b>	06/05/2011	5 anos	Já está na sala 2, com a educadora Célia desde os 4 anos. Antes esteve com a avó.	Vive com os pais e irmão de 9 anos.
<b>Martim</b>	23/05/2011	5 anos	Esteve em ama, em creche e JI	Vive com o pai, a mãe e irmão com 11 anos. Vai a pé para a escola.
<b>Pedro</b>	23/06/2011	5 anos	Já está na sala 2, com a educadora Célia desde os 4 anos. Frequentou creche.	Vive com o pai e mãe. Tem um irmão com 9 anos.
<b>Inês</b>	02/08/2011	5 anos	Já está na sala 2, com a educadora Célia desde os 3 anos. Antes esteve com avó paterna.	Vive com o pai e mãe, irmã com 9 anos e irmã bebé (10 meses).
<b>Rafaela</b>	20/11/2011	5 anos	Antes frequentou creche e JI noutra instituição.	Vive com o pai, a mãe e irmãos, de 11 e 19 anos.

<b>Miguel</b>	21/11/2011	4 anos	Já está na sala 2, com a educadora Célia desde os 3 anos.	Vive com os pais e irmão de 8 anos.
<b>Helena</b>	24/11/2011	4 anos	Frequentou creche e JI.	Vive com o pai e mãe. Tem 1 irmão com 8 anos.
<b>Guilherme</b>	01/11/2011	4 anos	Frequentou JI noutra instituição do agrupamento.	Até aos 2 anos viveu com a avó. Após essa idade, até ao presente com avó. Mãe a trabalhar no momento, com 24 anos. Pai desconhecido.
<b>Amanda</b>	06/03/2012	4 anos	Frequentou ama e creche antes.	Vive com os pais e uma irmã, de 2 anos. Família de nacionalidade brasileira.
<b>João</b>	14/06/2012	4 anos	Já está na sala 2, com a educadora Célia desde os 4 anos. Frequentou creche.	Vive com os pais e duas irmãs, de 9 e 12 anos.
<b>Lorena</b>	08/08/2012	4 anos	Antes esteve em casa.	Vive com o pai, mãe, avó e 2 irmãos, de 10 e 18 anos. Não frequenta as AAAF.
<b>Sandro</b>	12/08/2012	4 anos	Antes esteve em casa.	Vive com os pais e avó. Tem um irmão com 1 ano e 7 meses.
<b>Eva</b>	05/09/2012	4 anos	Frequentou creche	Vive com pai, mãe e avó. Não frequenta AAAF.
<b>Carolina</b>	04/11/2012	3 anos	Frequentou creche	Vive com pai, mãe e 2 irmãos de 6 e 11 anos. Tem ainda uma irmã de 14 anos com quem não mora.
<b>Manuel</b>	09/11/2012	3 anos	Frequentou creche	Vive com pais e irmã, de 7 anos.
<b>Salomé</b>	27/11/2012	3 anos	Frequentou creche	Vive com pais e irmão, de 9 anos.

Quadro 2: Percurso institucional das crianças

### C - Quadro 3: Rotinas institucionais no tempo-espço do JI/ Sala 2

<b>Tempo</b>	<b>Espaços</b>	<b>Rotinas institucionais</b>
8h00 - entrada	Do átrio para a sala das AAAF	Momento de transição família/AAAF
8h00-9h00 atividades livres e/ou apoiadas p/adulto	Sala das AAAF	Momento do brincar/aprendizagem (juntamente com as outras crianças do JI – 4 salas no total)
9h00	Da sala das AAAF para a Sala 2.	Momento de transição AAAF/JI
9h15 atividades apoiadas p/adulto e/ou livres	Sala 2	Momento do brincar/aprendizagem - as crianças desenvolvem atividades em grande grupo, em pequeno grupo ou individualmente
10h45 – lanche da manhã	Sala 2	Regulação social da alimentação
11h00 - recreio	Da sala para o recreio No recreio	Momento do brincar/aprendizagem (existência de equipamentos lúdicos infantis, bolas, triciclos)
11h30 – higiene	Do recreio para zona de higiene (WC no corredor)	Momento de higiene
11h45 - almoço	Do corredor para o refeitório No refeitório	Regulação social da alimentação
12h30 – recreio 13h00 – recreio	Do refeitório para recreio Obs.: As crianças saem do refeitório às 12h30 ou às 13h00 consoante tenham ou não terminado a refeição	Momento do brincar/aprendizagem (existência de equipamentos lúdicos infantis, bolas, triciclos)
13h15 – atividades apoiadas p/adulto e/ou livres	Do recreio para a Sala 2	Momento do brincar/aprendizagem - as crianças desenvolvem atividades em grande grupo, em pequeno grupo ou individualmente
15h15 – Fim do tempo com a educadora	Da Sala 2 para a sala das AAAF. Algumas crianças não frequentam as AAAF e saem para casa (com familiares)	Momento de transição JI/ AAAF ou JI/família
15h30 – Lanche	Sala das AAAF	Regulação social da alimentação

17h30 – Saída 19h00 - Saída	Da sala das AAAF ou recreio para casa Obs.: As famílias optam por um ou outro horário	Momento de transição AAAF/família

*Quadro 3: Rotinas institucionais no tempo-espço do JI/ Sala 2*

## D - Quadro 4: Organização do tempo da Sala 2

2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
- Acolhimento em conselho	- Acolhimento em conselho	- Acolhimento em conselho	- Acolhimento em conselho	- Acolhimento em conselho
- Conversa e registo sobre o fim-de-semana/atividades	- Atividades de expressão motora/dramática	- Atividades/ Projetos	- Atividades/ Projetos	- Atividades de expressão motora
- Pausa	- Pausa	- Pausa	- Pausa	- Pausa
- Comunicações	- Comunicações	- Comunicações	- Comunicações	- Comunicações
Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
- Hora do conto	- Hora do conto	- Hora do conto	- Atividades de expressão musical	- Hora do conto
- Atividades/ Projetos	- Atividades/ Projetos	- Atividades/ Projetos	- Atividades/ Projetos	- Avaliação das tarefas semanais
- Arrumação de espaços e balanço em conselho	- Arrumação de espaços e balanço em conselho	- Arrumação de espaços e balanço em conselho	- Arrumação de espaços e balanço em conselho	- Arrumação e organização das produções nos dossiês individuais
				- Balanço da semana em conselho

Quadro 4: Organização do tempo da Sala 2

**E - Quadro 5: Árvore categorial de análise de dados**

**"BRINCAR A QUÊ, COM QUEM, ONDE E QUANDO" NUMA SALA DE JI.**

**ANÁLISE DAS VIVÊNCIAS E DAS OPINIÕES DAS CRIANÇAS.**

Introdução à investigação em JI

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO	IMAGEM
<b>Caraterização das culturas da infância numa sala de JI</b>	<b>CONCEÇÕES DA CRIANÇA SOBRE O BRINCAR</b>	ENTRE PARES		
		COM ADULTOS		
	<b>ESPAÇO E TEMPO PARA BRINCAR</b>	JI		
		OUTROS ESPAÇOS		
	<b>SÓ OU ACOMPANHADO</b>	ENTRE PARES		
		COM ADULTOS		
	<b>FUNÇÃO DOS BRINQUEDOS</b>			
	<b>FANTASIA DO REAL</b>			

Quadro 5: Árvore categorial de análise de dados