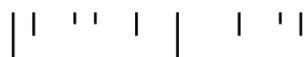


"POSSO JOGAR À APANHADA CONTIGO?"
AS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS NO
RECREIO DE UM JARDIM DE INFÂNCIA E A
PRÁTICA PEDAGÓGICA

Maria Inês Dias Gonçalves

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

2023



"POSSO JOGAR À APANHADA CONTIGO?"
AS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS NO
RECREIO DE UM JARDIM DE INFÂNCIA E A
PRÁTICA PEDAGÓGICA

Maria Inês Dias Gonçalves

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

Orientadora: Professora Doutora Catarina Tomás

2023

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

E chegou ao fim a etapa mais importante, mas também a mais desafiante e gratificante da minha vida, estou a um passo de concretizar o grande sonho – tornar-me Educadora de Infância. Ao longo destes 5 anos, apesar de todo o sacrifício, choro, ansiedade e frustração, nunca duvidei de que esta é a profissão que vou querer exercer para o resto da vida, é o que me faz mesmo feliz. Nunca baixei os braços e acreditei sempre que seria capaz de enfrentar este que foi o maior desafio da minha vida. Mas este percurso não se marcou apenas pela minha força de vontade envolveu também muitas pessoas de quem eu estou imensamente grata, seja pelo apoio, conversas ou até mesmo por um abraço de conforto. E por isso, as próximas palavras são para vocês, que estiveram sempre comigo e que me acompanharam ao longo desta caminhada.

Muito OBRIGADA....

.... a vocês **Pais**, que estiveram comigo para o bem e para o mal, por saber que posso contar com vocês para tudo. Pelos sacrifícios que fizeram para comigo e por toda a dedicação e amor demonstrado, sei que vou ter sempre um colo para me acolher em qualquer momento.

... aos meus irmãos, **Nuno e Joana**, por estarem presentes e disponibilizarem ajuda. Por terem sido tão compreensíveis nas fases mais difíceis, por toda a animação, risos, brincadeiras e por me puxarem para cima quando mais necessitava.

...ao resto da minha **família**, que foi era o meu porto de abrigo, por me terem acolhido da melhor forma e apoiarem-me constantemente.

...às **colegas** que a faculdade me deu e que é com muito orgulho que as chamo de amigas. A todas elas, um obrigada especial por termos passado juntas os melhores, mas também piores momentos da nossa vida académica e um agradecimento especial à “Albano” por ter sido a melhor parceira que podia pedir para me acompanhar nesta caminhada. Crescemos, aprendemos, divertimos-nos, mas também enfrentamos os desafios que

pensávamos que seriam impossíveis. Ambas sabemos que esta amizade será para o resto da vida porque juntas somos invencíveis.

...às amigas **Cátia, Vanessa e Mónica** que foram incansáveis para comigo. Por serem a minha escapatória da vida académica, por todos os momentos que vivenciámos juntas e por estarem disponíveis para mim a qualquer altura.

...à **Professora Catarina Tomás**, pela compreensão, disponibilidade, dedicação e apoio constante. Por toda a exigência e profissionalismo, sem dúvida que me motivou a ser mais e melhor. Assumiu um papel imprescindível no final deste meu percurso e foi uma honra ter sido sua aluna.

...aos **Educadores Cooperantes** (tanto da PPS I como da PPS II) com quem eu tive o prazer de crescer muito a nível profissional. Por me terem acolhido tão bem e por serem uma inspiração de um/a educador/a de infância ideal e que ambiciono ser no futuro.

...e para terminar, o agradecimento mais importante vai para **as crianças** com quem tive o privilégio de conhecer. Foram a minha motivação diária, o meu propósito e serei-vos eternamente grata. Todos os “Gosto muito de ti”, “Vou ter saudades tuas”, “Quero que fiques aqui para sempre” ficaram guardados no meu coração.

RESUMO

O presente relatório que aqui alego foi realizado no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada (PPS II) e tem como principal intuito retratar e concomitantemente refletir sobre a prática pedagógica e investigativa que desenvolvi de 17 de outubro de 2022 a 06 de fevereiro de 2023. Este percurso ocorreu na valência de Jardim de Infância com um grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos. Foi realizada numa Organização Socioeducativa (OS) de rede privada, em Lisboa que se rege pelo modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM).

Primeiramente será exposto ao leitor a caracterização do contexto em que desenvolvi a minha prática profissional, as intencionalidades assim como a avaliação/reflexão das mesmas. De seguida será apresentada a investigação que incidiu no meu interesse pelas brincadeiras das crianças no recreio e a prática pedagógica. Este interesse surgiu do facto das crianças se apropriarem várias vezes por dia do recreio, revelando-se estes momentos dos mais satisfatórios para elas, pois era evidente a *alegria* e o *entusiasmo* das mesmas nesse espaço.

Metodologicamente, a investigação centrou-se num estudo de caso, de natureza qualitativa e foram utilizadas diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados nomeadamente a observação participante, fotografia, entrevista focalizada de grupos e entrevista semiestruturada à Educadora Cooperante. Posteriormente à recolha dos dados procedi à sua análise de conteúdo.

Importa realçar que os resultados obtidos demonstram que as crianças usufruem várias vezes do recreio e dos recursos que lhes são disponibilizados, sendo que a Educadora Cooperante assume um papel de observadora e intervém quando é requerido pelas crianças ou quando verifica que alguma brincadeira é desadequada para as mesmas. Esta investigação contribuiu muito para a construção da minha identidade profissional e certamente será uma temática que estará presente no meu dia a dia enquanto futura educadora de infância.

Palavras-chave: Jardim de Infância; Recreio; Brincadeiras; Prática pedagógica.

ABSTRACT

The present report was carried out within the scope of the curricular unit Supervised Professional Practice (PPS II) and its main purpose is to portray and reflect on the pedagogical and investigative practice that I developed from October 17, 2022 to February 6, 2023. This course took place in a kindergarten with a group of 25 children aged between three and four years old. It was carried out in a private Social-Educational Organization (OS) in Lisbon that follows the pedagogical model of the Modern School Movement (MEM).

At first, the reader will be exposed to the characterization of the context in which I developed my professional practice, the intentions as well as the evaluation/reflection of the same. Then, it will be presented the research focused on my interest in children's play at recess and pedagogical practice. This interest occurred from the fact that the children took over the playground several times a day, and these were the most satisfying moments for them, because their joy and enthusiasm in this space was evident.

Methodologically, the research focused on a case study, qualitative in nature, and different techniques and data collection tools were used, namely participant observation, photography, focused group interview and semi-structured interview. After collecting the data, I proceeded to its content analysis.

It should be noticed that the results obtained show that children enjoy the playground and the resources available to them several times, and the Cooperating Educator assumes a role of observer and intervenes when requested by the children or when she finds that some play is inappropriate. This research gave me a high contribution to the construction of my professional identity and will certainly be a theme that will be present in my daily life as a future kindergarten teacher.

Keywords: Kindergarten; Playground; Games; Pedagogical practice.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. <i>Ao abrir as portas</i> - Caracterização do Contexto Educativo.....	3
2.1. <i>O que vejo ao meu redor</i> - Caraterização do Meio Envolvente.....	4
2.2. <i>Vamos conhecer o Jardim de Infância?</i> - Caraterização do Contexto Socioeducativo.....	4
2.3. <i>Os mais crescidos da sala</i> - Caraterização da Equipa Educativa	7
2.4. <i>Vamos conhecer as Famílias</i> – Caracterização das Famílias	9
2.5. <i>Os Protagonistas</i> - Caraterização do Grupo	11
2.6. <i>Onde a magia acontece</i> - Caraterização do Ambiente Educativo	16
3. <i>As Minhas Intenções para a Prática</i> - Análise Reflexiva da Intervenção.....	23
3.1. Com as Crianças... ..	24
3.2. Com as Famílias.....	29
3.3. Com a Equipa Educativa.....	31
4. <i>As Brincadeiras das Crianças no Recreio e a Prática Pedagógica</i> - Investigação em Jardim De Infância.....	33
4.1. Identificação da Problemática.....	34
4.2. Enquadramento Teórico.....	35
4.2.1. A importância do brincar no dia a dia da criança.....	35
4.2.2. A cultura lúdica e as brincadeiras no recreio	38
4.2.3. O recreio como um espaço exterior potenciador de brincadeiras	39
4.2.4. O papel do adulto no recreio	41
4.3. Desenho Metodológico e Ético d´A <i>Investigação</i>	43
4.4. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	46
4.4.1. Espaços/Tempos no Recreio	46
4.4.2. Apropriação das crianças no recreio	50

4.4.3. Principais brincadeiras no recreio	52
4.4.4. Relações sociais entre as crianças	53
4.4.5. Prática Pedagógica dos/as adultos/as no recreio	57
5. <i>Que Educadora de Infância vou ser?</i> -Construção da Profissionalidade.....	59
6. Considerações Finais	65
Referências	67
Anexos	76
Anexo A. Tabelas das Caracterizações das Crianças	77
Anexo B. Planta da Sala de Atividades	81
Anexo C. Um Dia-Tipo	83
Anexo D. Agenda Semanal da Sala.....	88
Anexo E. Carta de Apresentação	90
Anexo F. Consentimento Informado	92
Anexo G. Consentimento Informado do Portefólio da Criança	94
Anexo H. Enquadramento do Estado da Arte.....	96
Anexo I. Roteiro Ético.....	132
Anexo J. Análise Categorical	140
Anexo K. Recursos do Recreio.....	164

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Análise Categorical das Notas de campo.....	47
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
PCG	Projeto Curricular do Grupo
PE	Projeto Educativo
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
MEM	Movimento da Escola Moderna
OS	Organização Socioeducativa

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

No âmbito da Unidade Curricular PPS II integrada no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi proposto a realização de um relatório que refletisse de forma descritiva, analítica e fundamentada todo o percurso da intervenção pedagógica e investigativa, assim como a consolidação dos saberes, competências e atitudes da minha intervenção. Neste sentido, a prática foi realizada num contexto de Jardim de Infância com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos e uma equipa educativa constituída por uma Educadora de Infância e uma Auxiliar de Ação Educativa.

No que diz respeito à estrutura do relatório, importa referir que este está organizado por seis capítulos, sendo que o primeiro capítulo é a presente **Introdução** do relatório, no qual é descrito em que consiste o relatório e como é que ele está organizado. De seguida – o segundo capítulo – intitula-se “*Ao abrir as portas*” - **Caracterização do Contexto Educativo**, dando a conhecer ao leitor as informações referentes ao meio envolvente, ao contexto socioeducativo, à equipa educativa, às famílias, ao grupo de crianças e ao ambiente educativo (estando este subdividido pela organização dos espaços e dos materiais, do tempo e das rotinas e do grupo de crianças). Posteriormente, no terceiro capítulo, serão apresentadas “*As intenções para a prática*- **Análise Reflexiva da Intervenção**”, tendo em consideração três eixos primordiais: as crianças, as famílias e a equipa educativa. Ainda neste capítulo será mencionado todo o processo de intervenção, assim como a reflexão sobre o mesmo. Importa ainda referir que no quarto capítulo serão explicitadas “*As brincadeiras das crianças no recreio e a prática pedagógica*- **Investigação em Jardim de Infância**”, sendo que esta investigação foi organizada da seguinte forma: (i) Identificação da problemática; (ii) Revisão da Literatura; (iii) Desenho metodológico e ético d’A investigação e ainda (iv) Apresentação e discussão dos dados face ao estudo conduzido. O penúltimo capítulo apresenta uma narrativa reflexiva sobre todo o contributo que as Práticas Profissionais Supervisionadas I e II tiveram na **Construção da minha Profissionalidade**, assim como as aprendizagens mais significativas que foram adquiridas. Por fim, no sexto capítulo serão referidas as **Considerações Finais**, não só sobre a problemática identificada como também face à intervenção educativa.

2. *AO ABRIR AS PORTAS-*
CARACTERIZAÇÃO DO
CONTEXTO EDUCATIVO

| ' ' | | ' ' |

A presente caracterização diz respeito ao contexto educativo onde desenvolvi a PPS II, uma OS privada situada em Lisboa. Este capítulo está dividido em seis partes distintas: o meio envolvente, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, as famílias, o grupo de crianças e o ambiente educativo. De acordo com Silva et al. (2016), é necessário que o/a educador/a tenha um conhecimento prévio sobre as crianças e sobre todo o contexto em que está inserido, para que consiga assumir uma prática pedagógica contextualizada.

Neste sentido, as informações obtidas para proceder a essas mesmas caracterizações foram recolhidas através da observação direta (participante e não participante), de conversas informais com a equipa educativa, das notas de campo, das reflexões semanais, do Projeto Curricular do Grupo (PCG), do Projeto Educativo (PE) da OS, assim como de um *corpus* teórico, de forma a sustentar e aprofundar melhor cada parte da caracterização do contexto educativo.

2.1. O que vejo ao meu redor - Caracterização do Meio Envolvente

As crianças, antes de ingressarem numa OS, já trazem consigo uma “bagagem” de conhecimentos e atitudes que foram desenvolvendo através das experiências proporcionadas pelas famílias no meio ao qual têm acesso (Ferreira, 2004). Neste sentido, cada criança entra numa OS com uma experiência social diferente e, por isso, é necessário observar e conhecer bem o meio que as envolve com vista a conhecer melhor as características e necessidades das crianças. A OS onde realizei a PPS II, está situada no centro do distrito de Lisboa, numa das ruas mais movimentadas da cidade e, esta moradia para além de ser rodeada de empresas e outras organizações socioeducativas, tem também à sua volta muitas árvores e um parque/jardim que é frequentado muitas vezes pelas crianças porque segundo a OS “é no contacto com a comunidade envolvente, que a criança expande o seu conhecimento e experiência e contacta com o mundo e sociedade em seu redor” (site da OS).

2.2. Vamos conhecer o Jardim de Infância? - Caracterização do Contexto Socioeducativo

Contextualizando a presente OS, a 1 de julho de 1967 foi criada em parceria com uma empresa que vendia produtos para a infância um estabelecimento que acolhia os/as

filhos/as dos/as funcionários/as dessa mesma empresa. Anos mais tarde, em 1974, o estabelecimento expandiu e surgiram primeiramente as valências da Creche e do Jardim de Infância, desencadeando posteriormente a valência do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). De acordo com o PE da organização, é um estabelecimento particular com fins lucrativos, que não está vinculado com nenhum agrupamento e por isso tem autonomia administrativa e pedagógica (PE, 2022).

No que concerne à estrutura organizacional da OS, esta é constituída por uma moradia principal, um edifício anexo e vários espaços de recreio, tendo capacidade para 180 crianças dos 0 aos 10 anos. Do ponto de vista organizacional o piso 0 é composto por: secretaria, gabinete de direção, sala de isolamento, cozinha, refeitório, despensa, espaço de arrumos, sala de 12/24 meses, sala de 24/36 meses, instalações sanitárias para crianças e casa de banho social. O piso 1 incide maioritariamente na valência da Creche, constituída por uma sala de berçário, uma sala de 12/24 meses, uma sala de 24/36 meses, uma copa, uma zona de higienização, instalações sanitárias para crianças e espaço exterior. Já o piso 2 contém instalações sanitárias, balneário para colaboradores, uma sala de apoio do pessoal e um gabinete técnico. No edifício anexo é onde estão localizadas as três salas de Jardim de Infância, as três salas de 1º CEB, a biblioteca, o gabinete de psicologia e um espaço polivalente/ginásio. Entre os dois edifícios situa-se um dos dois recreios existentes na OS, tendo uma zona coberta e uma zona descoberta.

Relativamente ao modelo pedagógico, a OS adota o MEM¹ que se preconiza numa perspetiva socioconstrutivista, em que as práticas incidem na cooperação e na solidariedade de uma vida democrática (Niza, 2013). Neste contexto, a organização e as vivências humanas focam-se numa democracia privilegiando os direitos humanos e da criança, sendo um modelo que se orienta de acordo com três finalidades: (i) Iniciação às práticas democráticas, em que a criança tem o direito a participar, a escolher e a partilhar as suas opiniões com o restante grupo; (ii) Reinstituição dos valores e das significações sociais, no qual existe uma necessidade de reflexão permanente para clarificar valores e significações sociais; e por fim (iii) Reconstrução cooperada

¹ “A sala de atividades está organizada tendo por base no Movimento da Escola Moderna (MEM).” (Nota de campo N°2, 17 de outubro de 2022).

da cultura, visando uma aprendizagem como um processo sociocultural e participativo em que os grupos têm acesso aos conhecimentos socioculturais da sociedade e reconstruem-nos num processo dialógico de construção de sentido (site da OS). De acordo com Sérgio Niza (2012):

a atuação na escola deve firmar-se em valores de justiça, de respeito mútuo, de livre expressão, de interajuda solidária e de reciprocidade nas relações de trabalho e de vida. É nesta procura de coerência que se define, para Sérgio Niza, o ato educativo (p.20).

Tendo por base o modelo pedagógico, é possível salientar que o lema defendido pela OS é “Direitos que nos dão voz!” privilegiando a criança não só enquanto agente educativo que tem o direito a ser ouvida como a participar ativamente no seu processo de aprendizagem². Segundo o PE (2022), a criança deve ser reconhecida como um “ator, sujeito de direitos, que devem ser respeitados, promovidos e garantidos por toda a comunidade” (p.26). Numa conversa informal com a Coordenadora Pedagógica, esta afirma que a OS se foca nos direitos das crianças, principalmente no “direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão, de opinião e de tomar decisões em seu proveito” (site da OS). É preconizado ainda o direito à participação e ao brincar, pressuposto na Convenção dos Direitos das Crianças (ONU, 1989; Artigo nº31), em que as crianças têm liberdade para participar e escolher as suas brincadeiras. Assim, a OS, tem como intuito promover com as crianças a construção do saber, a viverem em grupo, a trabalharem cooperativamente, a entreatudarem-se e a desenvolverem a sua autonomia e responsabilização (González, 2007).

No que diz respeito aos princípios educativos, objetivos e estratégias defendidos pela OS, destaca-se: (i) a criança como ator social; (ii) a criança como produtora de culturas; (iii) uma escola para todos; (iv) democracia e partilha de poder; (v) uma

² “De manhã todas as crianças do Jardim de Infância foram à mata assistir à corrida realizada pelas crianças e pais do 1ºCiclo do Ensino Básico. Esta iniciativa surgiu no âmbito do dia universal dos Direitos das Crianças, e, nesse dia também houve uma exposição no refeitório com os projetos que cada sala realizou sobre os Direitos das Crianças.” (Nota de campo Nº160, 18 de novembro de 2022).

perspetiva sociocultural de aprendizagem; (vi) a emergência do brincar; (vii) escola, família e comunidade: um caminho que se faz em conjunto; (viii) “promover, provocar, emancipar” (Grácio, 1995); (ix) o trabalho co-construído em equipa; (x) afetividade e segurança emocional; (xi) a escrita e para finalizar (xii) a rua não pode estar em vias de extinção (PE, 2022).

Importa ainda referir que esta OS tem um plano de formação contínua, ocorrem regularmente reuniões de conselho pedagógico e de conselho escolar, onde são discutidos assuntos mais específicos sobre as crianças, reuniões de avaliação da equipa docente e não docente e ainda, uma reunião de convívio que envolve toda a equipa educativa uma vez por ano.

2.3. *Os mais crescidos da sala* - Caracterização da Equipa Educativa

Depois de caracterizarmos a OS e o meio que a envolve, é tempo de conhecer a equipa educativa responsável pelas crianças. Neste sentido, a equipa educativa é constituída por diversos profissionais da área da educação: oito Educadoras de Infância, quatro Professores de 1º CEB e seis Professores especialistas. A equipa educativa é ainda composta por 11 Auxiliares de Ação Educativa, quatro Assistentes de Apoio Geral e duas Psicólogas. Vivenciei um ambiente próximo entre todos, existindo entreajuda e muitos momentos de comunicação com diversos elementos³, incluindo a equipa educativa com quem trabalhei.⁴ Segundo Folque et al. (2015), por mais práticas que possam ser realizadas “importa assumir a atitude de estar junto e ao lado das famílias, bem como dos colegas de trabalho, para levarmos a cabo esta tarefa tão estimulante, quão complexa, da educação das crianças nas primeiras idades” (p.20).

³ “Durante a manhã a Auxiliar de Ação Educativa AN. foi à sala devolver os registos do doce de abóbora que lhe foram emprestados para a realização da mesma atividade, destacando-se a entreajuda e partilha da equipa educativa.” (Nota de campo N°198, 29 de novembro de 2022).

⁴ “Previamente, a educadora XA. e a educadora MO., ao comunicarem entre si o que iriam fazer para a prenda de Natal aperceberam-se que ambas precisavam de ir à mata apanhar paus. Neste sentido, as duas salas do Jardim de Infância combinaram ir todos juntos hoje de manhã à mata apanhar paus, folhas, entre outros elementos da natureza.” (Nota de campo N°191, 28 de novembro de 2022).

Destaco ainda, que ao longo do ano letivo existiram atividades e projetos em comum com outras valências com vista a potenciar não só a comunicação entre as crianças, mas também as suas relações sociais⁵. Importa também realçar que segundo Folque et al. (2015), “criar espaços de diálogo implica encontrar tempo para falarmos uns com os outros, seja em reuniões formais, em encontros de natureza informal ou em celebrações” (p.20).

Relativamente à formação, numa conversa informal com a Coordenadora Pedagógica da OS foi referido que tanto as Educadoras de Infância como as Auxiliares de Ação Educativa têm formação no MEM. Este fator faz com que todas as pessoas responsáveis por uma sala assumam os mesmos princípios pedagógicos. Segundo Jesus (2000) uma das formas de fortalecer a relação entre a equipa educativa é a partilha dos problemas, saberes, experiências e ideias. Neste âmbito, em relação aos responsáveis da sala, neste caso a Educadora de Infância e a Auxiliar de Ação Educativa, considero que existia uma boa relação entre ambas originando momentos de entreajuda e cooperação. Ambas as responsáveis da sala estão presentes nos diversos momentos da rotina diária das crianças⁶ e, em alguns momentos foi possível confirmar que abordam algumas situações de forma semelhante⁷.

Realço ainda que o facto de as crianças contactarem com as Educadoras/Auxiliares de outras salas, seja em atividades conjuntas, projetos em comum ou na maior parte do tempo nos momentos de recreio, potencia interações e que haja confiança para que, qualquer elemento da equipa educativa consiga fazer a receção e saída

⁵ “De seguida a educadora sugeriu que as crianças do 1.º CEB ilustrassem em vários sacos de papel a história criada pelas crianças da sala. O grupo gostou da ideia e nesse momento foram todos a uma sala do 1ºCiclo do Ensino Básico desafiar para a realização dessa atividade.” (Nota de campo N°72, 25 de outubro de 2022).

⁶ “À medida que a reunião decorre, a Auxiliar de Ação Educativa junta-se a cada uma das crianças e pergunta qual é a tarefa que estas querem realizar durante a semana. Depois de decidirem, é pedido que cada criança escreva o seu nome à frente da respetiva tarefa, utilizando como recurso o cartão com o seu nome distribuído no início da reunião”. (Nota de campo N°9, 17 de outubro de 2022).

⁷ “Na reunião da manhã, a criança responsável preencheu o mapa do tempo.

- “Boa, estás um crescido” – diz a Auxiliar de Ação Educativa

- “Parabéns, muito bem AG.” – refere de seguida a Educadora”. (Nota de campo N°27, 18 de outubro de 2022).

das crianças de outras salas⁸, criando um ambiente de maior estabilidade tanto para as crianças como para as suas famílias.

2.4. *Vamos conhecer as famílias* – Caracterização das Famílias

Para além da equipa educativa, um dos pilares cruciais na educação das crianças são as famílias. Elas que são consideradas como parceiras e protagonistas da ação educativa (Matos, 2003) e ainda como os “principais responsáveis pela educação dos seus filhos” (site da OS).

No que diz respeito à caracterização das famílias, é possível afirmar que “são famílias com experiências culturais ricas e que se preocupam em transmiti-las às crianças” (PCG, 2022) como se pode verificar nas partilhas das crianças que se realizam nas reuniões da manhã⁹. Relativamente às habilitações académicas, todos os familiares possuem um grau no ensino superior e de acordo com as profissões exercidas pelas mesmas (cf. Tabela A1) é possível constatar que o nível socioeconómico das famílias pode ser caracterizado por uma condição social média/média alta (PCG, 2022). Do ponto de vista da estrutura familiar, a maioria das famílias são nucleares, sendo uma monoparental materna. Outros dados importantes que devem ser destacados é o número de irmãos que cada criança tem (cf. Tabela A2), neste caso é possível constatar que 14 crianças só têm um irmão, sete crianças têm dois irmãos e quatro crianças são filhos únicos. Saliento também que, de todas as crianças, 11 delas têm os irmãos na mesma OS. Assim, o facto de grande parte das crianças terem irmãos na mesma OS permite que numa fase inicial facilite a adaptação das crianças por terem por perto alguém de confiança, sentindo-se mais seguros na OS¹⁰.

⁸ “De manhã, a MN teve alguma dificuldade em estar com as outras crianças da sala, visto que ela esteve a semana passada em casa e hoje, ao regressar ao Jardim de Infância estava mais sensível pelo que demorou algum tempo até parar o choro e se acalmar (permanecendo grande parte da manhã com a educadora de outra sala).” (Nota de campo N°87, 31 de outubro de 2022).

⁹ “De manhã, durante a reunião, o AS. levou imagens de um espetáculo que foi ver e ainda imagens dele a fazer em casa "salsichas malucas".” (Nota de campo N°119, 08 de novembro de 2022).

¹⁰ “No recreio o AS. brinca com a sua irmã. Quando chega a hora de ir para a sesta, o AS. diz que quer ficar a brincar com a irmã. A irmã incentiva o AS. a ir para a cama e acompanha-o até ao ginásio (local onde as crianças dormem). Ambos se despedem um do outro com um abraço e

No que concerne à comunicação dos pais com a equipa educativa, existe um contacto diário através de trocas de informações sobre o dia, sendo que as famílias podem ainda comunicar através do e-mail ou do blogue da sala. Neste sentido, um instrumento essencial para facilitar e promover a relação entre o Jardim de Infância e a família é a comunicação (Marcondes & Sigolo, 2012). É necessário evidenciar que para Matos (2012) as reuniões são uma estratégia fundamental para a divulgação e avaliação do trabalho pedagógico junto das famílias. Neste caso, para além das reuniões gerais que se realizam no início e no final do ano, existe também uma reunião individual com cada família para uma avaliação intermédia da criança. Importa também frisar que, ao longo do ano letivo, os pais podem ainda solicitar uma reunião individual com a Educadora de Infância, previamente combinada entre ambos. Baum e Swick (2007), ressaltam que muitas vezes são marcadas reuniões gerais ou individuais com os pais como meio para dar *feedback*, no entanto, o mais benéfico é haver interações prolongadas e consistentes no decorrer da semana.

De acordo com o PCG (2022), as estratégias utilizadas para fortalecer a relação entre a equipa educativa e as famílias incidem na elaboração de um portefólio individual da criança, onde são guardados todos os registos e atividades desenvolvidas pelas crianças ao longo do ano letivo, e também a presença das famílias em dias festivos. A OS salienta ainda que os pais devem visitar as salas, participar em projetos, escrever nos diários e reunir com a equipa educativa de forma a que as famílias participem ativamente na vida educativa dos seus filhos (site da OS). De acordo com Mata e Pedro (2021), podem ainda ser destacadas as seguintes estratégias: participar em atividades integradas nas rotinas, nas atividades da comunidade envolvente e ainda apoiar na recolha de informação ou materiais (recursos).

Neste contexto educativo a participação das famílias é uma realidade, assim como o cuidado que estas têm quando entram na OS ao entregarem as crianças à Educadora de Infância ou à Auxiliar de Ação Educativa e na forma como é incentivado a assinalarem o mapa de presenças, estando inseridos, de certa forma, na rotina diária da criança na sala

um beijinho e o AS. vai *tranquilo* para a sua cama.” (Nota de campo N°188, 25 de novembro de 2022).

de atividades¹¹ e participam em contexto de sala¹². Concomitantemente também conhecem o ambiente educativo das crianças e ainda conseguem observar os placares que retratam as atividades que as crianças vão fazendo e as suas descobertas. Tal como reitera Vasconcelos (2005), “as famílias precisam de se interessar pela vida do jardim-de-infância, pelo que acontece na sala de atividades e pela evolução dos filhos.” (p.201).

2.5. Os Protagonistas - Caracterização do Grupo

Durante toda a prática de um/a educador/a de infância, o principal foco deve ser sempre as crianças pois são elas que devem ser as principais *protagonistas* da ação educativa de um/a educador/a de infância. Para isso, é necessário conhecê-las muito bem, não só as suas idades e o nível de desenvolvimento holístico (Nowak-Lojewska et al., 2019), como também os seus interesses e necessidades. Esta caracterização deve ser feita tanto com o grupo de crianças como um todo, como para cada criança individualmente pois segundo Silva et al. (2016), cada criança é “um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (p.8).

Neste âmbito, o grupo de crianças é constituído por 25 crianças, dos quais 15 são do sexo feminino e 10 são do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos. Importa realçar que este grupo é heterogéneo quer pela diferença de idades como pelas características individuais de cada criança e ainda pelo seu nível de maturidade (PCG, 2022). Saliento que este grupo de crianças foi formado este ano letivo e por isso é a primeira vez que estas crianças estão no Jardim de Infância, sendo que no ano anterior (na valência da Creche) 11 crianças estavam com a Educadora de Infância e 12 crianças seguiram com a Auxiliar de Ação Educativa. Existem ainda duas crianças do grupo que ingressaram pela primeira vez nesta OS, não conhecendo nenhum membro da

¹¹ “Durante a reunião da manhã, algumas crianças iam chegando e os pais entravam na sala, assinalavam a presença com os filhos e sentavam-os para a reunião. Algumas crianças não queriam que os pais fossem embora e por isso alguns pais assistiram durante algum tempo à reunião da manhã.” (Nota de campo N° 102, 04 de novembro de 2022).

¹² “Hoje a mãe e a avó da AM. foram à sala fazer doce de abóbora. As crianças dividiram-se em dois grupos numa fase inicial (para retirar as sementes e cortar a abóbora em bocadinhos) e depois juntaram-se numa mesa grande para as pesagens e mistura dos restantes ingredientes.” (Nota de campo N° 134, 11 de novembro de 2022)

equipa educativa (cf. Tabela A3). Assim, no início do ano letivo, o grupo ainda estava num processo de adaptação, em que se estavam a conhecer uns aos outros e consequentemente a aprenderem a interagir como grupo.

Primeiramente gostaria de evidenciar a *energia*, o *entusiasmo* e a *alegria* deste grupo de crianças, todos os dias surgem novas ideias de atividades e com muitas novidades, estando sempre dispostos a aprender, a desenvolver, a socializar, a brincar e a vivenciar. É, portanto, um grupo *muito cativante, participativo e dinâmico*, sendo que também destaco neste grupo o vasto conhecimento cultural¹³, muito por influência das suas famílias que estimulam as crianças em casa e vivenciam diversas experiências socioculturais.

No que concerne ao momento do descanso, em conversa informal com a Educadora Cooperante, a opção de dormir a sesta é das crianças e dos Encarregados de Educação. Por sua vez, como a maioria das crianças tem três anos, todas as crianças do grupo dormem a sesta, à exceção de uma criança que dorme apenas nos dias em que se realiza a atividade de expressão motora e outra criança que não sente essa necessidade e por isso permanece no recreio durante esse período¹⁴.

Relativamente à linguagem observa-se uma heterogeneidade no grupo, em que todas as crianças falam português e apesar de todas elas comunicarem, existem algumas crianças que ainda sentem dificuldade em expor a sua opinião e em manifestar as suas necessidades. No dia a dia a Educadora Cooperante vai incentivando essas crianças a

¹³ “Na hora do almoço, como é habitual, a educadora coloca música numa coluna.

- "Que música querem ouvir?"- questionou a educadora.

- "Elton John" - respondeu de imediato o X.

- "Tu conheces? Quem ouve lá em casa? " - disse admirada a educadora.

- "Sim" - referiu o X. a sorrir.” (Nota de campo N°199, 29 de novembro de 2022).

¹⁴ “As crianças assim que terminaram de comer foram para o recreio e, após todas as crianças acabarem de comer, estas foram para o ginásio dormir a sesta.

Em conversa informal com a educadora, a opção de dormir a sesta é das crianças e dos Encarregados de Educação, sendo que apenas duas crianças permanecem no recreio a brincar e as restantes dormem a sesta.” (Nota de campo N°17, 17 de outubro de 2022).

falarem utilizando o reforço positivo¹⁵. Evidencio ainda que, uma vez por semana duas crianças do grupo têm uma sessão de terapia da fala.

Como potencialidades do grupo de crianças destaco a autonomia que é indispensável para fomentar a independência, proporcionando oportunidades de escolha, de responsabilidade e na aquisição do saber-fazer. Desta forma o/a educador/a consegue descobrir o que cada criança já sabe, e fomenta novas aprendizagens ao mesmo tempo que “estimula a autonomia e a responsabilidade individual na aprendizagem de todos” (Niza, 1996, p.207). Existe também um incentivo por parte da equipa educativa, estimulando as crianças a desenvolverem o “espírito de entreajuda e cooperação, assim como a autonomia e responsabilização, baseados num vínculo de confiança e respeito entre eles e o docente” (González, 2007, p.193), seja em atividades propostas ou mesmo na elaboração das suas rotinas diárias. Neste sentido, a maioria das crianças consegue realizar as ações diárias sozinha, nomeadamente calçar e descalçar os sapatos (sendo que as crianças ainda não conseguem fazer o nó nos atacadores)¹⁶, vestem e despem o bibe¹⁷ com a ajuda das restantes crianças para tirar os botões, limpam¹⁸ e ajudam na arrumação da sala¹⁹ e colocam a mesa do almoço²⁰. Segundo Niza (2013) “o almoço, servido com a ajuda das crianças, constitui um momento importante de autocontrolo e de formação social” (p.156). Posto isto, a longo prazo é previsto que a criança vá diminuindo o nível de dependência do adulto (Daniels, 2003 citado por Serralha, 2009) e

¹⁵ “A educadora pede que a B. se levante e incentiva esta a falar e dizer que o gancho é dela.” (Nota de campo N°100, 02 de novembro de 2022).

¹⁶ “nesses momentos os adultos incentivavam as crianças a calçarem-se sozinhos, sendo que algumas crianças conseguiram e outras (que tinham sapatos com atacadores) necessitaram do auxílio dos adultos.” (Nota de campo N°125, 08 de novembro de 2022).

¹⁷ “De seguida as crianças tiraram os bibes dos amigos sozinhos.” (Nota de campo N°68, 25 de outubro de 2022).

¹⁸ “- "Uau, muito bem" - disse a educadora quando viu a CG. a limpar as mesas com um pano depois da realização da experiência.” (Nota de campo N°129, 09 de novembro de 2022).

¹⁹ “Quando a reunião da manhã terminou as crianças arrumaram as mesas e as cadeiras de forma a organizarem a sala de atividades por áreas.” (Nota de campo N°12, 17 de outubro de 2022).

²⁰ “As três crianças colocaram os pratos, copos e tigelas da fruta sozinhos, sem qualquer ajuda do adulto. Os talheres (garfo, faca e colher) eram colocados pelas crianças, mas com a ajuda dos adultos, dando o número certo de talheres por mesa.” (Nota de campo N°14, 17 de outubro de 2022).

consiga ser mais independente nas suas ações diárias, tomando iniciativa para as realizar²¹.

Destaco também a entreatada e o carinho como um dos aspetos mais evidentes deste grupo de crianças. É notório que quando alguma criança verifica que outra não está bem, seja fisicamente ou emocionalmente, as próprias crianças oferecem ajuda, seja a satisfazer as suas necessidades²² ou a confortá-la através de um abraço²³, beijo²⁴ ou festinhas²⁵.

No que diz respeito às brincadeiras na sala de atividades, durante o tempo de brincadeira livre, onde as crianças têm oportunidade de escolher a área que querem ir brincar, a maioria das crianças escolhe a área do faz de conta, jogos mesa, jogos de chão e construções e expressão plástica. Por sua vez, apesar de estas áreas serem as mais requisitadas, todas elas são, de modo geral, utilizadas pelo grupo²⁶. No recreio, ressalvo como principais brincadeiras o jogo da “apanhada” e ainda o andar de bicicleta²⁷, que é o

²¹ “No recreio, a B. tenta fechar o fecho do seu casaco. Ao fim de algum tempo a tentar fechar, esta aproxima-se da educadora e permanece à frente dela ainda a tentar fechar. A educadora estava a resolver uma situação com uma criança e auxilia a criança. Por fim a B. consegue sozinha fechar o seu casaco.” (Nota de campo N°115, 07 de novembro de 2022).

²² “Durante a atividade da manhã, algumas crianças estavam a ter dificuldade em colocar as colheres no alguidar que estava no centro da mesa por estar muito longe. O VR. repara no sucedido e estica o alguidar para os amigos conseguirem colocar a sua colher.” (Nota de campo N°138, 11 de novembro de 2022).

²³ “Na sala de atividades a G. começa a chorar. A RL. que estava ao seu lado dá de imediato um abraço à G.” (Nota de campo N°128, 09 de novembro de 2022).

²⁴ “Nesse momento, o TO. magoa-se na testa e mostra-se incomodado com a situação. A A., que estava ao seu lado, repara no sucedido e dá um beijinho na cara do amigo. De seguida, o TO. devolve-lhe outro beijinho.” (Nota de campo N°96, 02 de novembro de 2022).

²⁵ “De manhã, a CG. chora fortemente por o pai se ter ido embora, perturbando a reunião da manhã. A A. que estava ao lado da CG., dá-lhe festinhas na mão durante algum tempo.” (Nota de campo N°103, 04 de novembro de 2022).

²⁶ “Depois da reunião, as crianças foram para as áreas, sendo que todas as áreas foram ocupadas pelas crianças. Outras crianças continuaram a atividade do livro “O Elmer” de David McKee (1968), outras desenharam e escreveram o seu nome no diário na coluna “Gostámos” e outras pintaram com tinta as formas geométricas de cartão, à medida que as adultas iam recortando.” (Nota de campo N°40, 19 de outubro de 2022).

²⁷ “De seguida o AG. aproxima-se do VR. que estava em cima da bicicleta e pergunta se ele pode andar. O VR. fica algum tempo parado em cima da bicicleta a olhar para o AG. e depois sai da bicicleta. (...) Ao fim de algum tempo, o VR. quer ir para a bicicleta e o AG. não lhe deixa. O VR. chama-me e o AG. chora porque não quer emprestar a bicicleta ao VR., no entanto depois de ser explicado porque é que ele devia partilhar a bicicleta o AG. vai brincar com outro brinquedo.” (Nota de campo N°152, 15 de novembro de 2022).

material mais requerido sendo o que gera mais partilha e compreensão pelo outro e consequentemente também é o que gera mais situações de disputa.

Neste contexto, importa ainda referir que um dos grandes interesses deste grupo de crianças são as histórias²⁸, que são escutadas pelo menos uma vez por dia, no qual a maioria das crianças ouve atentamente. Tanto no decorrer como no final da história existe a preocupação por perceber a história e o significado de palavras que as crianças não conhecem²⁹.

Por fim, realço que uma das fragilidades do grupo incide na espera pela sua vez de falar, pois como é um grupo comunicativo querem todos falar ao mesmo tempo. De acordo com González (2007), o facto de todo o trabalho pedagógico girar “à volta das vivências, necessidades e interesses das crianças” (p.193) faz com que as crianças sintam a necessidade de falar e negociar sobre tudo o que diz respeito à gestão de sala de atividades. Outro aspeto que as crianças ainda estão a aprender a saber lidar é a frustração por não conseguirem realizar alguma tarefa, sendo que nessas situações o adulto deve ter um papel importantíssimo de incentivo e reforço positivo³⁰. O grupo tem ainda dificuldade na capacidade de resolução de problemas e na gestão de conflitos, recorrendo muitas vezes às adultas para resolverem a situação, no entanto é algo que o grupo está a trabalhar diariamente, fazendo parte do seu próprio processo de aprendizagem. No final da PPS II, algumas das fragilidades anteriormente mencionadas foram superadas nomeadamente no que diz respeito à espera pela sua vez para falar. Relativamente à

²⁸ “Na reunião da manhã a CG., o X. e o TI. levaram livros para mostrar como novidades. A educadora combinou com as crianças que hoje, a seguir à reunião iriam ler a história do X. " O Rebanho" de Margarita Del Mazo Fernandez, na hora da sesta a história do TI. "Na floresta, história com sons” (2019) de Irena Trevisan e tal como já estava decidido iam ouvir a história “Perdido e achado” (2011) de Oliver Jeffers , que o C. tinha levado no dia anterior. Ficou ainda decidido que a história da CG. ia ser lida no dia seguinte.” (Nota de campo N°148, 15 de novembro de 2022).

²⁹ “Enquanto a educadora lia a história o AS. pergunta:

- "O que é des preocupado?"

- "É descansar, estar tranquilo"- esclarece a educadora.” (Nota de campo N°41, 19 de outubro de 2022).

³⁰ “Enquanto as crianças lanchavam, a MN. não estava a conseguir abrir a embalagem do iogurte. Os adultos foram incentivando, no entanto esta continuou a dizer que não conseguia e começou a chorar compulsivamente. Tentei acalmá-la e de seguida tentámos abrir juntas a embalagem de iogurte.” (Nota de campo N°38, 18 de outubro de 2022).

gestão e resolução de conflitos as crianças já estão mais autónomas, no entanto, em algumas situações ainda recorrem ao auxílio do adulto³¹.

2.6. Onde a magia acontece - Caracterização do Ambiente Educativo

Considerando a sala de atividades como um local *mágico*, onde todos os dias são imprevisíveis e em que prevalece o fascínio por parte das crianças por simples objetos ou situações, é possível afirmar que a sala de atividades é uma “arena cultural” que culmina na junção de “diferentes culturas e modos de ser se devem reconhecer e dialogar entre si” (Vasconcelos, 2012, p.60). Posto isto, é necessário conhecer o ambiente educativo do grupo, ou seja, o espaço físico onde ocorre a prática pedagógica e onde são estabelecidas relações. Assim, a forma como o espaço está organizado e equipado, instiga não só o modo como as crianças aprendem, como na construção da identidade do grupo, interferindo nas interações entre as crianças e a gestão do grupo por parte do/a educador/a (Lemos et al., 2015).

Organização do espaço e dos materiais

No que diz respeito à organização do espaço, é necessário que este seja bem definido, estruturante e que facilite as crianças a todos os acessos e recursos de aprendizagem, assim como aos instrumentos reguladores dos processos de trabalho (Santana, 1999, citado por Gomes, 2014) potenciando desta forma a autonomia das crianças.

Neste contexto, a sala de atividades no qual incidiu a PPS II está organizada por diversas áreas (cf. Anexo B) seguindo as linhas orientadoras do MEM, nomeadamente: um espaço para a biblioteca, uma oficina de escrita, um laboratório de ciências e experiências, um espaço para as construções, para as atividades plásticas, para os jogos e ainda uma zona de faz de conta (Niza, 2013). Em todas as áreas existe um cartão com a identificação do nome da área e ilustração da mesma, assim como, do número de crianças

³¹ “No recreio observo a L. a chorar e dirigo-me a ela.

-“Eu já pedi desculpa” - disse a CS. quando me aproximo dela e da L.

-“Já está resolvido?” - questiono olhando para a L.

A L. acena que sim com a cabeça e para de chorar.” (Nota de campo N°324, 18 de janeiro de 2023).

por área. É ainda pertinente referir que cada área tem uma grande diversidade de materiais disponíveis (que estão organizados e devidamente identificados através da escrita e de imagens) que são fundamentais para fomentar diferentes atividades (Gomes, 2014) e concomitantemente estão acessíveis a todas as crianças sendo “adequados em função do desenvolvimento das aprendizagens, dos interesses e das necessidades” (*idem*, p.139) das crianças. Segundo Cardona (1992), o facto de os materiais estarem bem organizados de uma forma lógica e devidamente identificados, permite que a criança “os consiga encontrar e arrumar facilmente sem necessitar da interferência do adulto” (p.9).

É ainda possível verificar que no centro da sala de atividades está localizada a área polivalente que é constituída por mesas e cadeiras no qual ocorrem os encontros coletivos em grande grupo nomeadamente a reunião da manhã e, que ao longo do dia servem

de suporte para outras atividades de pequeno grupo, ou individuais ou de apoio do educador às tarefas de escrita e de leitura ou de qualquer outro tipo de ajuda a projetos e atividades que se vão desenrolando a partir das áreas respetivas³². (Niza, 2013, p.151)

Destaco um elemento que considero muito interessante de ter numa sala de atividades, que é a existência de um animal de estimação. Neste caso, a sala de atividades tem duas tartarugas potenciando a responsabilidade, por parte das crianças, para cuidarem do animal e está presente no mapa das tarefas da sala denominada como “dar de comer às tartarugas”. Vasconcelos (2005) defende que “cuidar dos animais ou das plantas é também uma responsabilidade partilhada” (p.134) e promove o desenvolvimento de comportamentos empáticos entre e das crianças.

Importa também realçar que a sala de atividades é um espaço amplo e luminoso e constitui um ambiente agradável e estimulante, “utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças” (Niza, 2013, p.151). É também nas paredes que estão afixados os “instrumentos de trabalho” que refletem os interesses e características do grupo. De acordo com Vasconcelos (2005) “estes instrumentos de trabalho ajudam a

³² “Quando a reunião da manhã terminou as crianças arrumaram as mesas e as cadeiras de forma a organizarem a sala de atividades por áreas.” (Nota de campo N° 12, 17 de outubro de 2022).

estruturar a vida na sala de atividades, criam um ambiente, onde as crianças se sentem seguras, podem tomar iniciativa e desempenhar tarefas” (p.121) sendo eles: (i) o mapa das tarefas, no qual determinadas crianças escrevem o seu nome à frente das tarefas que estão responsáveis por realizar nessa semana³³; (ii) o diário, que está dividido em quatro colunas que se destinam ao registo de ocorrências ao longo da semana mais propriamente “gostámos”, “não gostámos”, “fizemos” e ainda “o que queremos fazer”, sendo que as três primeiras assentam num “balanço sociomoral da vida semanal do grupo” (Niza, 2013, p.153) e a última coluna ajuda a planificar as próximas atividades³⁴; (iii) o calendário mensal, em que as crianças assinalam com um círculo o respetivo dia, sendo diferenciado com a cor verde os dias de semana e a vermelho os dias de fim de semana; (iv) o mapa do tempo, onde as crianças têm a oportunidade de desenhar o estado meteorológico desse dia, tendo como auxílio um cartão com vários estados de tempo e a sua respetiva legenda³⁵; (v) as partilhas e novidades, que incidem em imagens de passeios ou trabalhos realizados pelas crianças em casa e que partilham com o grande grupo na reunião da manhã; (vi) o plano do dia, em que a Educadora regista as atividades que se vão realizar durante o dia assim como a história que vão ler e outros momentos da rotina diária do grupo³⁶; (vii) “o que quero contar, mostrar ou escrever”, onde as crianças têm a oportunidade de escrever o seu nome para posteriormente partilharem com o grande grupo; (viii) o mapa de aniversários, com as datas de nascimento de cada criança e da equipa educativa da sala, e por fim, (ix) o mapa mensal das presenças, que serve para as crianças marcarem com um círculo a sua presença “na quadricula onde o seu nome se cruza com a coluna do dia respetivo do mês e da semana” (Niza, 2013, p.153). Este último

³³ “Primeiramente a educadora distribui uns cartões com os nomes e fotografias às respetivas crianças. De seguida a educadora questiona “Quem quer ser responsável esta semana?”. - “Eu” - disse o C. colocando de imediato o dedo no ar.” (Nota de campo N°5, 17 de outubro de 2022).

³⁴ “Depois do jogo sobre as formas geométricas e as cores a educadora fez uma roda com as crianças e escreveu no diário o que fizeram e gostaram durante a semana.” (Nota de campo N°108, 04 de novembro de 2022).

³⁵ “Na reunião da manhã, a criança responsável preencheu o mapa do tempo.” (Nota de campo N°27, 18 de outubro de 2022).

³⁶ “Após a educadora juntamente com o grupo ter preenchido a tabela do calendário, esta questiona qual era a cor da segunda-feira, sendo que algumas crianças respondem “Amarelo” e a educadora escreve numa folha branca, com a caneta de cor amarela o plano do dia.” (Nota de campo N°8, 17 de outubro de 2022).

mapa é majoritariamente orientado e auxiliado pelos familiares que levam as crianças à sala, estimulando a relação JI-família³⁷. Para além disso, ao longo do ano letivo vão circulando pelas paredes da sala de atividades os registos das atividades que vão sendo realizadas pelas crianças, seja em grupo ou individualmente.

Apesar de as crianças passarem a maior parte do seu dia na sala de atividades, o grupo tem ainda oportunidade de explorar outros espaços da OS como é o caso do recreio, do ginásio (para as atividades de expressão motora³⁸ e para a sesta ³⁹), da casa de banho e, com menos frequência do refeitório⁴⁰ (visto que na maior parte das vezes as crianças almoçam e lancham na sala de atividades). Todos estes espaços referidos anteriormente, são muitas vezes partilhados simultaneamente com outras crianças da OS.

Organização do tempo e das rotinas

Relativamente à organização do tempo, a rotina surge como uma sequência diária que faz com que a criança seja capaz de se orientar ao longo do dia, sem ter a necessidade de estar constantemente dependente do/a adulto/a para saber o que se sucede a seguir ⁴¹(Cardona, 1992). Neste sentido, as rotinas diárias, para além de fazerem com que as crianças se sintam como uns seres socialmente competentes, proporciona-lhes segurança e ainda permite que estas entendam “a maneira como as situações sociais que vivenciam são, em geral, estruturadas. Com isso, elas adquirem mais independência, pois distinguem regularidades e mudanças, rotinas e novidades e podem então nortear seus próprios comportamentos” (Rodrigues & Garms, 2007, p.5).

³⁷ “Durante a reunião da manhã, algumas crianças iam chegando e os pais entravam na sala, assinalavam a presença com os filhos e sentavam-os para a reunião.” (Nota de campo N°102, 04 de novembro de 2022).

³⁸ “Na terça-feira todas as crianças têm expressão motora (10h30) e por isso a educadora e a auxiliar pediram para as crianças se dirigirem para o ginásio.” (Nota de campo N°31, 18 de outubro de 2022).

³⁹ “As crianças assim que terminaram de comer foram para o recreio e, após todas as crianças acabarem de comer, estas foram para o ginásio dormir a sesta.” (Nota de campo N°17, 17 de outubro de 2022).

⁴⁰ “Excepcionalmente hoje o grupo almoçou no refeitório porque uma sala de Jardim de Infância não almoçou lá.” (Nota de campo N°57, 21 de outubro de 2022).

⁴¹ “As crianças entraram na sala de atividades e automaticamente cada uma foi buscar uma cadeira para se sentar à volta das mesas.” (Nota de campo N°59, 24 de outubro de 2022).

Neste sentido, a organização do tempo foi pré-estabelecida pela OS seguindo os princípios do MEM. Posto isto, apesar de existirem momentos comuns em todas as salas da OS, as rotinas diárias e semanais são flexíveis e adequadas a cada grupo de crianças.

A rotina diária deste grupo de crianças (cf. Anexo C) começa todos os dias da semana com a reunião da manhã, em grande grupo, seguindo para um período em que as crianças podem brincar, realizar atividades ou projetos que estejam a decorrer. Ainda na parte da manhã existem as atividades curriculares (com professores específicos) de expressão motora⁴², que ocorrem na terça-feira e na quinta-feira e expressão musical⁴³ que se sucede à quarta-feira. Ambas as atividades têm a duração de 30 minutos e participam todas as crianças. Algumas estão ainda inscritas em atividades extracurriculares⁴⁴. Antes do almoço as crianças, caso tenham oportunidade vão para o recreio brincar, sucedendo a hora de almoço. “Após o almoço as crianças voltam a lavar-se. Seguem então para o recreio (...) alternado com o período de repouso dos que precisam da sesta e a fazem autonomamente” (Niza, 2013 p.156). A hora do conto é um momento que está presente todos os dias⁴⁵, quando as crianças acordam da sesta. Na parte da tarde ocorre o trabalho curricular participado onde ocorrem “atividades de carácter mais estruturado e coletivo” (PCG, p.35) existindo um dia em específico para trabalhar cada área de conteúdo como se pode verificar na agenda semanal da sala (cf. Anexo D). Em conversa informal com a Educadora Cooperante esta agenda é flexível, tendo como prioridade satisfazer as necessidades das crianças de acordo com os interesses que estas demonstram ao longo do dia. Referiu ainda que como todas as crianças ingressaram pela primeira vez no Jardim de Infância, está a promover as rotinas aos poucos, para que não

⁴² “Na terça-feira todas as crianças têm expressão motora (10h30) e por isso a educadora e a auxiliar pediram para as crianças se dirigirem para o ginásio.” (Nota de campo N°31, 18 de outubro de 2022).

⁴³ “Na quarta-feira (11h) o grupo tem a atividade de expressão musical com uma professora externa.” (Nota de campo N°42, 19 de outubro de 2022).

⁴⁴ “Durante o dia houve crianças que foram dispensadas para as atividades extracurriculares nomeadamente ténis (na parte da manhã) e dança criativa (na parte da tarde).” (Nota de campo N°24, 17 de outubro de 2022).

⁴⁵ “Quando as crianças acordam da sesta, estas regressam à sala de atividades e sentam-se no tapete. Os responsáveis pela tarefa da biblioteca vão juntamente com a educadora à biblioteca da instituição e cada criança escolhe uma história, que será lida ao longo da semana, depois da sesta.” (Nota de campo N°19, 17 de outubro de 2022).

seja uma mudança muito repentina para as crianças, no entanto, em muitos momentos já se verifica que as crianças a conhecem⁴⁶. Terminadas as atividades da tarde, as crianças lancham e permanecem no recreio até à chegada dos seus familiares. Importa ainda salientar que às sextas-feiras é realizada uma reunião do conselho no qual as crianças avaliam as responsabilidades que foram assumidas no início da semana no que diz respeito às tarefas de cooperação educativa⁴⁷ (Niza, 2013).

Organização do Grupo de Crianças

A organização do grupo de crianças é outro fator muito importante para que se possa proporcionar o bem-estar das mesmas. Segundo Folque et al. (2015), “a organização do grupo ao longo do dia implica escolhas adequadas que privilegiem uma participação plena por parte das crianças” (p.22). Neste caso, no decorrer do dia as crianças têm a oportunidade de estar organizadas em momentos coletivos, em grande grupo, nomeadamente na reunião da manhã e na hora do conto ou em pequenos grupos, seja nas atividades estruturadas ou nas refeições. A Educadora tem ainda oportunidade de focar-se numa criança individualmente quando estão a elaborar os registos sobre as atividades realizadas. Nesse momento a Educadora tem uma maior perceção do desenvolvimento de cada criança⁴⁸. Existem ainda circunstâncias em que são as próprias crianças que escolhem se querem estar sozinhas ou em pequenos grupos⁴⁹ nomeadamente

⁴⁶ “Depois do lanche a educadora diz que as crianças que já terminaram podiam ir dormir. O AG. sai da sala e vai em direção ao ginásio.

De seguida o TI. diz que não é hora de ir dormir, que só se vai dormir quando "se come fruta e bebe água" e como isso não tinha acontecido ao lanche queria dizer que não era hora de ir dormir. O TI. referiu ainda que só se ia dormir quando os pais os fossem buscar ao Jardim de Infância.” (Nota de campo N°153, 15 de novembro de 2022).

⁴⁷ “a educadora fez uma roda com as crianças e escreveu no diário o que fizeram e gostaram durante a semana. A educadora ainda assinalou o que foi ou não feito no plano do dia.” (Nota de campo N°108, 04 de novembro de 2022).

⁴⁸ “Depois da reunião da manhã algumas crianças foram brincar para as áreas, outras terminaram atividades, outras estavam comigo a falar sobre o projeto dos bombeiros e por fim, havia crianças numa mesa com a educadora para individualmente fazerem o registo da receita das bolachas de *Halloween*.”. (Nota de campo N°104, 04 de novembro de 2022).

⁴⁹ “Terminada a reunião da manhã, as crianças tiveram oportunidade de escolher a área que queriam brincar (quatro crianças foram para os jogos de mesa, quatro crianças escolheram os jogos de chão e construções, duas crianças dirigiram-se para o faz de conta, uma para os jogos da matemática e ciência) sendo que a auxiliar chamou seis crianças para fazerem o desenho relativamente à novidade que contaram no dia anterior e que foi registado pela educadora e

nos tempos de brincadeira livre quando as crianças escolhem a área que querem explorar. No recreio, as crianças têm ainda a possibilidade de escolher brincar sozinhas, com crianças da sua sala ou até mesmo com as crianças de outras salas da OS⁵⁰.

outras quatro crianças terminaram a atividade sobre o livro.” (Nota de campo N°30, 18 de outubro de 2022).

⁵⁰ “No recreio todas as crianças brincaram em pequenos grupos à exceção do X. que brincou sozinho com as cartas que trouxe de casa. Mais tarde, juntou-se a ele uma criança do 1° Ciclo do Ensino Básico”. (Nota de campo N°320, 17 de janeiro de 2023).

3. *AS MINHAS INTENÇÕES
PARA A PRÁTICA- ANÁLISE
REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO*

| ' ' | | ' ' |

Já apresentado o contexto educativo da prática pedagógica, o presente capítulo irá focar-se nas minhas intenções para a mesma. Assim, as intenções que irei referir de seguida foram pensadas e colocadas em prática através das caracterizações realizadas anteriormente sendo que só depois de conhecer bem o contexto educativo é que as intenções devem ser delineadas. De acordo com Silva et al., (2016), “as intenções educativas são uma orientação para a prática pedagógica, garantindo a coerência no processo de ensino e aprendizagem de todas as crianças” (p.5).

Neste contexto, decidi delinear os objetivos e as intenções para colocar em prática durante a minha intervenção, sendo que as intenções educativas irão incidir em três grandes eixos orientadores: para as crianças, para as famílias e para a equipa educativa. De seguida irei explicitar e avaliar de forma crítica as linhas orientadoras traçadas para a minha prática pedagógica, refletindo sobre a mesma.

3.1. Com as crianças...

Num grupo, todas as crianças são diferentes, e o facto de terem particularidades únicas, faz com que também não estejam todas no mesmo nível de desenvolvimento e aprendizagem, tendo percursos e experiências de vida diferentes. Nesse âmbito, inicialmente é necessário que a intencionalidade pedagógica se centralize nas características do grupo através da observação das crianças. Dessa forma consegui conhecer melhor o grupo e apercebi-me das suas particularidades, nomeadamente os interesses e necessidades do mesmo, induzindo assim à delimitação das minhas intenções para com o grupo de crianças, que serão apresentadas de seguida.

A partir do momento em que tenho o primeiro contacto com o grupo de crianças o aspeto que salientou mais a minha atenção foram as relações afetivas, não só entre as próprias crianças como entre as crianças e a Educadora Cooperante. Neste contexto, inicialmente pretendi **desenvolver e construir uma relação afetiva com as crianças com base na confiança e no respeito**. De acordo com Flora e Agostinho (2022), as relações construídas em educação não devem ser apenas cuidadosas e afetivas, mas também devem estar associadas à “política, ética, bem comum, (...) e de qualidade como direito. Desse modo não nos basta apenas viver, é preciso que nossas experiências vividas nos toquem e nos transformem em seres melhores” (p.226). Importa ainda salientar que,

para estas autoras, é através das interações das crianças com os adultos ou entre elas que a criança se apresenta como um indivíduo que vai aprendendo a posicionar-se perante a realidade experienciada através das suas relações diárias.

Neste sentido, ao longo do tempo tenho verificado que esta relação foi crescendo de dia para dia, prevalecendo o afeto não só demonstrado por mim para com as crianças como vice-versa, como é apresentado nas seguintes notas de campo em que diariamente as crianças demonstravam o seu carinho e confiança para comigo:

Na casa de banho, o AG. diz: "Vou sentir saudades tuas".

- "Porquê?"- pergunto-lhe.

- "Porque eu gosto muito de ti"- responde o AG. a sorrir. (Nota de campo Nº 222, 07 de dezembro de 2022)

- "Fica aqui, quero que fiques aqui" - disse a RM. a correr na minha direção e a abraçar -me as pernas depois de ter ouvido a Educadora XA. chamar as crianças para irem dormir a sesta. (Nota de campo Nº 307, 13 de janeiro de 2023)

Outra das minhas prioridades durante a prática foi **respeitar as necessidades e interesses do grupo de crianças**, na medida em que a ação educativa fosse de forma adequada a partir da observação das crianças. Assim, é possível que o/a educador/a de infância consiga programar e agir “com base na tensão criativa entre uma perspectiva curricular teoricamente sustentada e um conhecimento real dos interesses, necessidades, competências e possibilidades da criança” (Oliveira- Formosinho, 2007, p.59).

No decorrer da minha ação pedagógica esta intenção teve especial enfoque não só em todas as atividades que foram propostas, como em diversos momentos da rotina diária das crianças. Ao constatar as diferentes necessidades de cada criança e do grupo fui também incentivando aos poucos a irem ultrapassando as suas dificuldades:

Antes de ir para o recreio o VN. entrega-me o casaco. Eu digo para ele tentar vestir sozinho dando algumas instruções.

De seguida o VN. consegue vestir sozinho o casaco, sendo aplaudido e elogiado pelo sucedido. (Nota de campo Nº 202, 29 de novembro de 2022)

Para além de a criança ser um ser único, com diversos saberes, é também “um sujeito de direitos, ontogenicamente presente e socialmente competente, agente principal no seu processo de formação, com direito à voz e à participação nas escolhas e políticas educativas tem uma “voz” que deve ser ouvida” (Sarmiento et al., 2007, p.202). Desta forma, saliento que a terceira intenção para a minha prática foi **garantir o direito de participação, ouvindo e valorizando as vozes das crianças**, com vista a proporcionar oportunidades para as crianças exporem a sua opinião, negociarem com os adultos de modo a decidirem os papéis que cada um vai assumir numa dada situação (Tomás, 2007), fomentando as crianças como um membro ativo do grupo e da comunidade que as envolve. Segundo Ferreira (2004),

no respeito pelos direitos de cidadania das crianças, reconhecer a sua voz é fundamental, mas ir mais longe obriga, ainda, a envolvê-las, informá-las, consultá-las e ouvi-las naquilo que são decisões respeitantes a uma parcela importante das suas vidas, dando assim corpo a concepções das crianças como cidadãos no presente e não como futuros cidadãos (p.416).

Desde o início da minha ação, um dos aspetos primordiais foi sempre respeitar as crianças e os seus direitos, promovendo espaços e tempos para as crianças falarem e darem a sua opinião, qualquer que fosse o momento, estando sempre atenta ao que as crianças diziam/mostravam, para que isso tivesse influência na prática. Na situação que apresento de seguida, não só foi possível ouvir as opiniões das crianças como foi realizada uma atividade que surgiu do interesse das mesmas:

A RM. levantou-se e tirou da sua mochila um envelope que continha bolas de papel natalícias com um desenho para colocar na árvore de Natal. De seguida a RM. quis explicar como é que fez e ao ver a RM. tão *animada* com a sua criação, sugeri que podíamos utilizar essa ideia para fazer o postal para a prenda de Natal (...) Nesse momento as crianças decidiram como iam fazer o postal de Natal. (Nota de campo Nº 240, 13 de dezembro de 2022)

O direito de ouvir as crianças e satisfazer as suas necessidades também foi assegurado, sendo por isso muito importante estar atento/a ao que as crianças nos tentam transmitir seja de forma direta ou indireta. Neste sentido, na seguinte nota de campo é

evidenciado a alteração dos planos do dia porque naquele momento as crianças preferiram realizar outra atividade que não a planejada:

Ao verificar que duas das crianças do projeto queriam brincar nas áreas, reuni com as crianças do projeto e perguntei se preferiam ir para as áreas ou trabalhar no projeto. (...) Desta forma, decidi alterar os planos da manhã e não trabalhámos no projeto por decisão da maioria das crianças. (Nota de campo Nº 227, 09 de dezembro de 2022)

Durante a minha intervenção foi também minha intenção dar continuidade a todo o trabalho desenvolvido pela equipa educativa e por isso considerei pertinente **promover a autonomia das crianças**. Segundo Ferreira e Tomás (2021), “a integração e participação numa vida coletiva e a vivência da ludicidade eram vistas como propulsoras do seu desenvolvimento pessoal e social” (p.1457) tornando assim as crianças em seres mais competentes e concomitantemente mais autónomos. Para isso, fui incentivando a criança a realizar pequenas tarefas diárias por si própria e criei oportunidades para que esses momentos ocorressem recorrentemente. O incentivo nestes momentos era muito importante porque fazia com que a criança tentasse realizar a tarefa sozinha, tornando-a assim num ser mais autónomo:

Antes de irem para o recreio foi pedido para as crianças irem vestir o casaco. Muitas crianças pediram ajuda, sendo sempre incentivado a que estas tentassem vestir o casaco sozinhas. De seguida, a MN. vem ter comigo e diz: “Eu consegui vestir o casaco sozinha” (Nota de campo Nº 211, 05 de dezembro de 2022)

Outro exemplo é também na resolução de conflitos em que as crianças já conseguem resolvê-los de forma autónoma. No início da minha prática as crianças necessitavam da ajuda das adultas, como se pode verificar na seguinte nota de campo:

No recreio, a A. pegou num dos blocos que a G. estava a brincar. Quando a G. reparou, esta foi ter comigo e disse que não queria emprestar o bloco à A. Depois de conversar com a G., ela decidiu que a melhor solução seria brincarem as duas juntas. A A. concordou e foram as duas brincar com os blocos. (Nota de campo Nº 67, 24 de outubro de 2022)

No entanto, à medida que ia encorajando cada vez mais as crianças a resolverem os seus próprios conflitos estas, apesar de ainda existirem situações em que recorriam às adultas, já conseguem resolver outras sozinhas, sem a intervenção das adultas:

No recreio, a L. vem ter comigo e diz que a A. bateu na MN. Quando olho para a A., este olha para mim e de seguida dá um abraço à MN. De seguida a A. e a MN. veem ter comigo e a A. começa a dizer que já pediu desculpas.

- “Já está resolvido não está?” - questiono as duas crianças.

- “Sim” – responderam as duas.

- “Que bom que souberam resolver essa situação sozinhas” – elogio as duas crianças. (Nota de campo Nº 192, 28 de novembro de 2022)

Importa ainda reiterar que no decorrer da minha prática, tentei colmatar uma das fragilidades identificadas no grupo de crianças que é a espera pela sua vez para falarem. Se por um lado as crianças devem ter uma voz ativa no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, por outro é imprescindível que estas também compreendam que existem regras e limites que devem ser cumpridos para uma melhor convivência social (Fonseca & Rosa, 2015). Desta forma, as crianças devem **respeitar as regras de convivência do grupo principalmente esperarem pela sua vez para falarem.**

Neste seguimento, as crianças foram-se apercebendo da importância das regras e ao longo do tempo foram cada vez mais respeitando o outro, esperando pela sua vez para falarem. Principalmente em grande grupo a maioria das crianças já colocava o dedo no ar quando queria falar, sem que o/a adulto/a dissesse, e por vezes a regulação era feita entre pares.

Por fim, a última intencionalidade diz respeito às aprendizagens que as crianças vão adquirindo ao longo do tempo, mais concretamente **incentivar a autoaprendizagem das crianças**, seja através de propostas pedagógicas ou em momentos de brincadeira. De acordo com Barbosa e Gobbato (2021), “aprender não é aquisição de uma habilidade, mas ação humanidade, constituição do eu, nos processos corpóreos, sensíveis, subjetivos, sociais e cognitivos infantis” (p.1434). Estes autores defendem ainda que a aprendizagem é um processo histórico e social que inevitavelmente ocorre quando os sujeitos participam

na vida dos seus grupos sociais nomeadamente através da convivência entre os adultos e os pares. Neste sentido, proporcionei aprendizagens significativas através de atividades com significado funcional, do interesse e que fossem úteis para o grupo e para o seu contexto sociocultural (Folque, 2006), e ainda a partir da comunicação e da troca de conhecimentos, seja entre educador/a- criança ou entre criança(s)-criança(s).

Desta forma, durante a minha prática a aprendizagem foi-se construindo através dos processos cooperativos em que “todos ensinam e todos aprendem” (Niza, 1996, citado por Folque, 2006, p.6) e surgiu não só nas atividades propostas como também nos diversos espaços-tempos.

3.2. Com as famílias...

Tal como o Jardim de Infância, também a família tem um papel primordial para as crianças. Neste sentido, é necessário que exista um elo entre estes dois contextos, sendo imprescindível a comunicação e a colaboração entre ambos (Marcondes & Sigolo, 2012). Tendo estes indícios definidos, importa agora definir as minhas intenções para com as famílias das crianças, sendo essencial primeiramente dar-me a conhecer às famílias, para que progressivamente consiga **estabelecer uma relação aberta, de respeito, proximidade, confiança e de cooperação**, mostrando-me disponível para qualquer dúvida ou esclarecimento no que diz respeito à minha prática profissional. Por sua vez, foi através da carta de apresentação (cf. Anexo E) e do consentimento informado (cf. Anexo F) que me comprometi com as famílias no sentido de as respeitar, ouvir e compreender os seus trajetos pessoais e os seus contextos (Matos, 2003). Importa salientar que durante a PPS II as famílias foram sempre prestáveis para comigo e à medida que me iam conhecendo melhor também foram confiando mais em mim ao deixarem os/as seus/suas filhos/as comigo, considerando por isso que “melhorei significativamente a minha relação com as famílias” (Reflexão semanal N° 12, 16 a 20 de janeiro de 2023). Realço ainda que principalmente na entrada das crianças existiram vários momentos de partilha e interação com as famílias e saliento que a troca de informações sobre as crianças ocorria diariamente, como se pode constatar nas seguintes notas de campo:

A mãe da B. (...) pergunta-me algumas informações sobre a filha no decorrer do dia nomeadamente se tinha tossido muito. (Nota de campo N° 93, 31 de outubro de 2022)

No final do dia o pai do VC. vem ter comigo e pergunta como correu o dia e se havia recados. (Nota de campo N° 273, 05 de janeiro de 2023)

Destaco ainda que durante a minha prática considero que seja fundamental seguir as linhas orientadoras que a Educadora Cooperante utiliza na sua ação e por isso pretendi **comunicar com as famílias todo o trabalho que fui desenvolvendo com as crianças.** Por esse motivo não só fui comunicando com as famílias sobre as atividades e situações que ocorreram durante o dia como fui expondo as atividades na porta/paredes da sala de atividades para que as famílias estivessem a par do trabalho que estava a ser desenvolvido e que também tivessem conhecimento das aprendizagens e conquistas do grupo. Para além disso também existiu uma comunicação diária com as famílias na entrada/saída das crianças no Jardim de Infância. Em algumas situações as próprias famílias *ficavam curiosas* sobre as atividades que foram realizadas e faziam perguntas:

De manhã quando a mãe da RL. chegou com a filha, comentou comigo a experiência realizada ontem com a água com gás, dizendo que a filha gostou muito e perguntando o que era a água picante que a filha falava. (Nota de campo N° 127, 09 de novembro de 2022)

Não poderia deixar de “dar espaço” às famílias para que também elas se integrassem nas atividades realizadas na sala de atividades, e por isso no início da minha prática era minha intenção **potenciar momentos que envolvam as famílias na sala de atividades** pois de acordo com Mata e Pedro (2021),

envolver os pais significa conhecer e valorizar as diferentes culturas em presença, reconhecendo o facto de os pais terem projetos educativos para os seus filhos distintos e culturalmente situados (p.16).

Apesar de não ter sido possível realizar nenhuma atividade com as famílias na sala de atividades, no decorrer da minha prática, fui pedindo a sua colaboração para algumas

atividades que fui propondo, tentando que as famílias também estivessem envolvidas nesses momentos, como é possível verificar na seguinte nota de campo:

Durante o projeto o X. mostrou a pesquisa que fez em casa com os pais: levou um livro com vários carros dos bombeiros e ainda um desenho com o carro dos bombeiros com a respetiva legenda (...). (Nota de campo N° 142, 14 de novembro de 2022)

3.3. Com a equipa educativa...

A relação que os parceiros educativos estabelecem entre si é imprescindível para proporcionar uma educação de qualidade às crianças. O trabalho em equipa envolve um processo, que inclui assimilar os diversos efeitos e reunir os esforços diários com vista a um melhoramento da prática e posteriormente da interação com as crianças. Deste modo, era expectável que durante a minha prática **desenvolvesse uma relação de confiança, entreaajuda e partilha com a equipa educativa, respeitando os seus valores** contribuindo assim para o processo de ensino e aprendizagem das crianças. Segundo Silva et al., (2016), o desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas é possível através da partilha, do debate e da “reflexão conjunta entre os elementos da equipa” (p.19).

Assim, ao longo do tempo senti-me cada vez mais integrada na equipa educativa e considero que existiu uma boa relação:

Hoje, como a Educadora Cooperante e a Auxiliar de Ação Educativa do grupo não estiveram presentes na sala alguns elementos da equipa educativa iam à sala perguntar se estava a correr tudo bem e disponibilizar ajuda.

- “Inês, hoje como a XA. não está e há poucas crianças almoçamos todos juntos no refeitório, pode ser?”- disse a educadora MO. durante a manhã. (Nota de campo N° 230, 09 de novembro de 2022)

Após conhecer e integrar-me, pretendi ir gradualmente apropriando-me das dinâmicas realizadas na sala de atividades. Neste seguimento, intencionei que, ao longo da minha prática, **trabalhasse em colaboração e em cooperação com a equipa educativa, aceitando as opiniões e sugestões demonstradas pela mesma.** Um trabalho de equipa colaborativo com interesses em comum “implicam momentos de partilha de

experiências e entrelaçada entre pessoas, permitindo refletir sobre a experiência de cada um e a experiência de todos, sobre modelos convencionais, sobre o que os outros pensam e fazem” (Mesquita et al., 2009, p.10). Acredito que é através da partilha de saberes e de conhecimentos que tornam as práticas profissionais mais enriquecedoras e portanto, estive sempre receptiva a aceitar sugestões, opiniões e críticas construtivas por parte da equipa educativa, com vista a progredir enquanto profissional de educação.

Durante a PPS II estabeleci uma boa relação com a equipa, sendo que ao longo da minha intervenção não só fui informando todos os passos da minha ação, como também as envolvia na maioria das atividades que propunha. Saliento ainda que tive a possibilidade de trabalhar diretamente com outros membros da OS e destaco a oportunidade de ter realizado atividades conjuntas com outras salas da OS, como demonstra a seguinte nota de campo:

No final da comunicação a educadora da sala do berçário sugeriu fazer uma atividade conjunta (crianças do projeto e bebés). (Nota de campo N° 288, 10 de janeiro de 2023)

Assim sendo, considero que as intenções delineadas para a minha ação pedagógica no início da minha intervenção foram alcançadas. A observação contínua (Ferreira & Tomás, 2022) e a sua conseqüente análise interpretativa e reflexão foi o caminho que me possibilitou fazer esta afirmação. A elaboração dos registos diários e semanais foram imprescindíveis para a minha prática reflexiva aliada juntamente com a sua respetiva fundamentação teórica, tendo assim uma constante atitude reflexiva durante a minha ação. De acordo com Tomás e Gonçalves (2019), a reflexão sobre a prática profissional permite que exista um tempo e espaço de “reprodução, questionamento, experimentação, ação, vivências e aprendizagens, de múltiplas inter-relações socioculturais, políticas e organizacionalmente contextualizadas” (p.170) tornando-se fulcral para a construção da identidade profissional de um/a educador/a de infância.

Importa ainda frisar que, para a avaliação aprofundada de uma criança, a partir do portefólio, com o consentimento da família (cf. Anexo G) e da mesma, foi possível que a criança se autoavaliasse e que eu aprendesse *in loco* a desenvolver processos avaliativos contextualizados e contínuos.

4. AS BRINCADEIRAS DAS
CRIANÇAS NO RECREIO E A
PRÁTICA PEDAGÓGICA-
INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE
INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

A investigação na área da educação é um elemento fulcral, sendo que é através da análise reflexiva que um/a educador/a faz sobre a sua ação que emergem novas problemáticas interessantes de investigar (Torres & Palhares, 2014). Deste modo, no presente capítulo será apresentado a investigação que foi realizada no decorrer da PPS II, que tem como especial enfoque as brincadeiras das crianças no recreio e sua relação com a prática pedagógica. Em primeira instância será identificada a problemática, como surgiu e ainda os objetivos delineados para a mesma. De seguida será evidenciado o enquadramento teórico em torno da temática assim como o desenho metodológico e ético da investigação e, para finalizar, na última parte do capítulo serão interpretados e analisados os dados obtidos através da investigação.

4.1. Identificação da problemática

Cada vez mais existe uma preocupação com o tempo diário disponibilizado para as crianças brincarem no espaço exterior, ao ar livre (Ferreira, 2004; Ferreira & Tomás, 2020; Motta, 2020). Segundo Neto (2021), se as crianças “já passam muito tempo em casa, é necessário que saiam para o ar livre na escola e vivam o território da rua e da cidade sem constrangimentos” (p.80). Por esse motivo, desde o início da minha prática evidenciei que o grupo de crianças ao qual incidiu a minha PPS II, usufrui bastante do recreio em diversos momentos do dia, sendo notável a *alegria* e o *entusiasmo* das mesmas nesse espaço. Neste sentido, ao longo da minha PPS II, fui sentindo a necessidade de observar atentamente as brincadeiras das crianças no recreio e concomitantemente envolver-me nas mesmas para tentar compreendê-las melhor.

Neste âmbito, decidi investigar sobre uma temática que me é particularmente interessante e que também considero que seja muito pertinente para o meu futuro profissional. Assim, a problemática definida será: *"Posso jogar à apanhada contigo?"- As brincadeiras das crianças no recreio de um Jardim de Infância e a prática pedagógica*. A questão referida no título da investigação desencadeou de uma criança e foi uma questão que me marcou visto que a criança não pergunta se eu posso ir brincar com ela, mas sim se ela pode brincar comigo, o que muda a perspetiva dominante e adultocêntrica a que estamos habituados relativamente às brincadeiras:

- "Posso jogar à apanhada contigo?" - pergunta-me a A. De repente várias crianças, da sala da XA. e de outras salas, também dizem que querem jogar:
- "Eu quero jogar" - enuncia a ML.
- "Eu também" - refere a L.
- "Quero" - diz o TO. (Nota de campo N° 190, 25 de novembro de 2022)

No que diz respeito aos objetivos da investigação, foram delineados os seguintes objetivos: (i) Compreender como a prática pedagógica da educadora acontece nesse espaço; (ii) Analisar como crianças e adultos se relacionam, apropriam e ressignificam o espaço do recreio; (iii) Caracterizar a cultura lúdica no recreio.

4.2. Enquadramento teórico

Em primeira instância, foi realizada uma pesquisa e análise por três alunas do mestrado em Educação Pré-Escolar, nomeadamente Inês Fernandes, Paula Peralta e Maria Inês Gonçalves. A análise conjunta justifica-se pelo facto de se estabelecer o “estado da arte” ou “estado do conhecimento” (Ferreira & Rocha, 2020), se tratar de uma temática comum às três estudantes e de potenciar um trabalho de “pesquisa da pesquisa” colaborativo. Em suma, foi possível identificar e compreender os estudos que já existem sobre a amizade e o brincar, e, simultaneamente, perceber que a nossa investigação poderá ter uma metodologia e conclusões semelhantes, apesar de reconhecermos que cada grupo de crianças apresenta as suas especificidades. Contudo, deteve uma enorme importância no nosso percurso, pois possibilitou uma análise prévia de outros autores e de relatórios de mestrado semelhantes aos nossos (cf. Anexo H).

4.2.1. A importância do brincar no dia a dia da criança

A criança, enquanto um indivíduo que possui o direito de brincar defendido pelo artigo 31.º da Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989), tem a liberdade para tomar decisões e decidir o que vai fazer e como o vai fazer. Neste sentido, o brincar deve ser a atividade primordial do dia a dia da criança que resulta numa “ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança” (Kishimoto, 2010, p.1). Desta forma, a criança expressa-se de forma natural ao imaginar situações e recriar momentos que vivenciou (Sousa, 2015) mas também desenvolve diversas competências assim como um

vasto repertório de respostas que são “necessárias para se relacionarem nos contextos socioculturais a que pertencem” (Paula & Garanhani, 2021, p.1739).

De acordo com Nehls (2012) enquanto a criança brinca, estabelece relações não só com o objeto e com o outro, mas também consegue compreender-se a si mesma, descobrindo, experimentando e compreendendo o mundo que a rodeia. Monteiro e Delgado (2014) defendem que as crianças enquanto brincam contactam com diferentes emoções e por isso aprendem a superar as suas frustrações e a perder, preparando-se para enfrentar situações da vida futura. Em contrapartida, Ferreira (2004) indaga que o brincar deve ser valorizado no “presente e como forma fluente de construção social dos seus mundos de crianças, pela *participação em actividades situadas no contexto social*” (p.198).

Neste contexto, a ação de brincar tem uma elevada importância pois permite que a criança “aprenda a aprender”, desenvolva o raciocínio, a criatividade, a expressividade, a imaginação, saiba lidar consigo própria e com o outro, e ainda que adquira competências ao nível do desenvolvimento intelectual, emocional e social, visto que a criança tenta compreender e expressar o mundo através de diversas linguagens ao experimentar e explorar os objetos, as pessoas, a natureza e a cultura (Kishimoto, 2010). Desta forma, segundo Cardona et al. (2021) o brincar surge sempre por iniciativa e orientação das crianças e não significa necessariamente que elas se estejam a divertir, “é algo de sério que pode exigir esforço” (p.55). Assim de acordo com Kuschner (2012), “brincar pode ser o veículo através do qual as crianças expressam e agem de acordo com os seus conceitos espontâneos e quotidianos [tradução própria]” (p.245).

Segundo Ferreira e Tomás (2021) o brincar, enquanto atividade lúdica, para além de ser fortemente significativo para a criança também fomenta o envolvimento das mesmas em práticas participativas de expressão, possibilitando que estas debatam e negociem as suas ideias, e concomitantemente consigam gerir e avaliar as situações, tensões e/ou conflitos que possam surgir. O brincar também estimula o sentido de humor, a positividade do cérebro e a capacidade para resolver os problemas assim como aprender a lidar com o incerto e imprevisibilidade (Neto & Lopes, 2018). É ainda de salientar que a ação do brincar introduz nas crianças processos de seletividade e de reinterpretação,

imaginação, fantasia e ficção, criatividade e espírito crítico, exercendo plenos poderes para alterar, inverter, transgredir, os atributos, classificações, relações e regras habituais a pessoas, animais, objetos, ações, acontecimentos, papéis e funções, ideias, tempos e espaços (Ferreira & Tomás, 2020, p.6).

Neste seguimento, os conceitos brincar, brincadeira e brinquedo são três conceitos distintos por Paula e Garanhani (2021), sendo que “a brincadeira é composta pela criança (sujeito) que brinca (verbo), por meio do brinquedo (objeto)” (p.1738). Estes autores referem ainda que a brincadeira funciona como o produto das ações das crianças e que a brincadeira encontra no brinquedo o suporte para materializar-se.

De acordo com Sousa (2015), existem brincadeiras mais livres em que a própria criança decide as suas regras e o que quer fazer, e brincadeiras mais definidas – jogos conhecidos e que seguem regras específicas no qual as crianças se devem guiar. Neste âmbito, o jogo é considerado uma atividade livre, voluntária, motivada, prazerosa e flexível relacionando o corpo, objeto e o uso de símbolos (Sutton Smith, 1997; Whitebreath, 2012 citados por Lino & Parente, 2018). Assim, segundo Paula e Garanhani (2021), uma brincadeira é estabelecida através de regras criadas pelos interesses, necessidades e desejos das crianças e não é estruturada por regras pré-estabelecidas. Por sua vez, quando as brincadeiras são estruturadas tornam-se num jogo, sendo que a partir do “momento em que um jogo se desorganiza para se reestruturar é uma brincadeira. Enfim, teoricamente, são conceitos que devem caminhar juntos” (*idem*, p.1740).

O facto de várias crianças partilharem a mesma brincadeira experienciam o seu mundo e o dos outros ao mesmo tempo que aprendem a ser flexíveis, a darem o lugar/a vez ao outro e a saberem lidar com os diferentes tipos de pessoas, agindo da melhor forma perante cada contexto e enfrentando uma diversidade de situações. Neste contexto, o brincar é sinónimo de socialização das crianças no mundo adulto (Ferreira, 2004) e permite-lhes aprender a partilhar, a cooperar, a comunicar e a relacionarem-se. Importa frisar que as brincadeiras não envolvem apenas fantasias e imaginações infantis, mas também episódios da vida real, estando ligados com a cultura de uma sociedade (Monteiro & Delgado, 2014), sendo que “boa parte das convenções sociais e das experiências do

mundo adulto são traduzidas pelas crianças nas ações de brincar” (Paula & Garanhan, 2021, p.1739).

4.2.2. A cultura lúdica e as brincadeiras no recreio

No que concerne às culturas de infância, estas são produzidas de acordo com a cultura social em que a criança está inserida, sendo que à medida que o tempo passa as culturas vão-se alterando (Sarmiento, 2003). Segundo Silva (2011), as culturas de infância constituem-se de acordo com as interações entre as crianças pois a “interatividade que caracteriza as relações que as crianças são capazes de assumir com competência nas suas interações inter e intrageracionais constituem uma realidade afirmadora de uma infância interventiva” (p.195). Este autor reitera ainda que a cultura lúdica é diversificada e varia conforme o país, o género e a idade da criança, no entanto não se distancia da cultura geral. Assim, é durante o processo de socialização, que as crianças

produzem, transmitem e aprendem também uma dada cultura lúdica – temas, regras, valores e maneiras como se brinca a determinada coisa em determinado contexto – , ao mesmo tempo que internalizam a cultura adulta do seu entorno e se tornam parte dela (Motta, 2020, p.22).

De acordo com Azevedo (2015), as culturas de infância constroem-se “nas interações com os seus pares, com influência do contexto social em que vivem” (p.39), sendo que fruto dessas interações nascem as relações entre crianças e concomitantemente os conflitos, assumindo assim as discussões, as disputas e os conflitos como parte integrante das relações de amizade. As culturas de pares para além de permitirem às crianças de apropriar, reinventar e reproduzir o meio que as rodeia (Sarmiento, 2003) também possibilita perceberem como as crianças “se relacionam, se posicionam e atuam entre si e os adultos, e entre si e o seu território físico, social e cultural” (Neto & Lopes, 2018, p.91). Neste âmbito, Sarmiento (2003) afirma que “as culturas de infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade” (p.4), sendo que Silva (2011) destaca a interatividade, a fantasia do real, a reiteração e a ludicidade como especificidades da cultura infantil.

Relativamente ao conceito “fantasia do real”, muitas vezes denominado também por “faz de conta”, é uma brincadeira em que a criança transpõe o real para a fantasia e a fantasia para o real (Azevedo, 2015), ou seja, a criança cria uma situação imaginária com vista a satisfazer os seus desejos. Sarmiento (2003) salienta que a imaginação das crianças é equipolente de conhecimento e advém a partir daquilo que elas observam, ouvem e interpretam através da sua experiência. Assim, é possível considerar que a natureza do faz de conta é “construída socialmente como um traço dominante das brincadeiras” (Ferreira, 2004, p.198).

Por sua vez, Neto e Lopes (2018) alega que para além das brincadeiras do faz de conta cultivarem a aprendizagem da cultura dos adultos a partir do jogo de imitação, a maioria das brincadeiras tem como principal objetivo desafiar os outros em ações de fuga, perseguições e lutas. Importa ainda referir que as crianças constroem entre si “os brinquedos à medida das suas brincadeiras, num processo de aprendizagem intrageracional que em si mesmo já era um jogo” (Silva, 2011, p.207).

Segundo Flora e Agostinho (2022) deve ser garantido às crianças o direito da participação, da brincadeira, da imaginação, do movimento e pretende-se que compreendam os valores do respeito, do cuidado e da empatia. Saliento ainda que deve ser oferecido “às crianças liberdade de decisão e controlo sobre o seu mundo lúdico, de descoberta e construção, num equilíbrio entre permissividade, proteção e planeamento educativo, criando oportunidades para novas experiências de aprendizagem” (Vale, 2013, p.12).

4.2.3. O recreio como um espaço exterior potenciador de brincadeiras

Considerando o brincar como um direito fulcral que deve ser garantido às crianças, é pertinente evidenciar que estes momentos de brincadeira devem não só ocorrer em espaços fechados como também em espaços mais abertos e amplos, nomeadamente no exterior pois segundo Goldstein (2012) “todas as crianças precisam de passar algum tempo a brincar ao ar livre [tradução própria]” (p.23). Desta forma, o espaço exterior é caracterizado como um contexto social rico (Bilton et al, 2017) no qual as crianças adquirem outras vivências e reconhecem outros modos de existência de vida, ancorados nos princípios éticos do bem comum, como o cuidado e o respeito, assim como o acesso

a diferentes elementos naturais, possibilitando diferentes materialidades para imaginar e criar, de modo que consigam se relacionar com o outro e com o espaço, a fim de conectá-las consigo mesmas (Flora & Agostinho, 2022, p.226).

Apesar de os espaços exteriores potenciarem “um conjunto de aprendizagens e desafios que têm uma influência no desenvolvimento e na saúde da criança” (Bilton, 2010; Tovey, 2011 citado por Bento, 2015, p.127), diversos estudos referem que as crianças passam muito pouco tempo no exterior principalmente no inverno devido às condições meteorológicas (Motta, 2020). Segundo Bento (2015) existem cada vez menos oportunidades para as crianças brincarem ao ar livre sendo que um dos fatores que estão associados é o aumento do tráfego automóvel, limitando os espaços para as crianças brincarem juntos às suas habitações e o desenvolvimento urbano, nomeadamente a construção de edifícios e centros comerciais que vai destruindo potenciadoras áreas de brincadeiras.

Assumindo o espaço exterior como um “prolongamento do espaço interior, onde as mesmas situações de aprendizagem têm lugar ao *ar livre*” (Ministério da Educação, 1997, p.39), é possível constatar que este local proporciona múltiplas oportunidades educativas tirando “proveito do potencial pedagógico do exterior, reconhecendo-se que através destes se mobilizam competências motoras, cognitivas, sociais e emocionais” (Bento, 2015, p.132). De acordo com Silva et al., (2016), é no espaço exterior que as crianças realizam atividades por iniciativa própria e enquanto brincam desenvolvem a interação social e o contacto/exploração com materiais naturais.

Neste sentido, um dos locais mais desejados pelas crianças para brincar é no recreio pois as crianças podem brincar livremente, jogar, explorar e libertar energias sem que seja necessário a supervisão exagerada dos adultos (Neto & Lopes, 2018). No recreio é também um espaço em que é mais propício a ocorrência de atividades espontâneas, possibilitando “diferentes formas de aprender, interagir e comunicar” (Tovey, 2007 citado por Bento, 2015 p.130). Para além de as crianças expressarem diferentes linguagens, o contacto com diferentes materiais e ambientes enriquecem a criatividade, o movimento e a imaginação, constituindo-se num espaço com diversas criações onde predomina a liberdade e a partilha entre os pares (Flora & Agostinho, 2022). Bilton et al. (2017)

reiteram que para as crianças conhecerem as potencialidades e desafios do espaço exterior é necessário garantir às crianças tempo e ainda diversos recursos de forma a enriquecerem a sua exploração.

Neste contexto, “os espaços exteriores potenciam a mobilização de competências de imaginação e criatividade” (Bento, 2015, p.130), através da exploração de diversos materiais, sons e movimentos, mas também permite que a criança enfrente desafios, avalie os riscos e consiga gerir os seus comportamentos, promovendo a confiança e autoestima da criança. De acordo com Neto (2021), o espaço exterior permite que as crianças se confrontem com variadas *affordances*, isto é, “possibilidades de ação que o organismo percebe e realiza com o ambiente” (p.132), sejam elas *affordances* físicas, emocionais ou sociais.

Importa ainda frisar que no espaço exterior há ainda a possibilidade de a criança brincar individualmente ou de interagir com os outros, sendo que este processo deve ocorrer de forma gradual, ao ritmo de cada criança (Bilton et al., 2017). Neste seguimento, para que os benefícios anteriormente referidos se manifestem é necessário que o recreio seja visto como um espaço de “aprendizagem com valor lúdico e de risco” (Neto, 2021, p.141), sendo que a qualidade desse espaço influenciará as experiências das crianças. Assim, a “vivência de experiências de qualidade nos espaços exteriores permite a criação de um sentimento de pertença e valorização do espaço” (Bento, 2015, p.131). Neste contexto, é possível destacar o recreio como um espaço rico e desafiante, onde a criança tem o direito de escolher as suas brincadeiras, predominando o saber e a voz da mesma, sendo por isso um “lugar de crianças” e não um “lugar para crianças” (Azevedo, 2015, p.38).

4.2.4. O papel do/a adulto/a no recreio

No que concerne às brincadeiras das crianças, é importante que exista tempo e adultos disponíveis para as ouvirem e observá-las, pois, é ao observar as crianças a brincar que os adultos conhecem as diversas facetas das mesmas (Neto, 2021). De acordo com Paula e Garanhan (2021), o desafio do adulto é escutar ativamente as narrativas corporais e orais produzidas pelas crianças nas suas brincadeiras percebendo a forma como a

criança vê o mundo, assim como ela comunica os seus desejos, opiniões, sentimentos e saberes.

Muitas vezes nos momentos de brincadeira, é necessário o apoio do adulto para que as crianças usufruam desse direito (Ferreira & Tomás, 2020). Quando o/a educador/a participa nas brincadeiras não só as crianças sentem a brincadeira mais valorizada e reforçam os laços afetivos, como aumenta a complexidade do brincar e redescobre/experiencia novas formas de brincar, em conjunto com a criança, existindo entre ambos uma comunicação do estilo dar-e-receber (Kishimoto, 2010). Por seu turno, a intervenção do adulto

pode ser prejudicial quando este se precipita a oferecer soluções, sem permitir que a criança experimente e tente resolver os problemas de forma autónoma. Nestas situações desperdiçam-se oportunidades ricas para o desenvolvimento e superação de capacidades pessoais, enfraquecendo também o sentido de competência e de confiança da criança (Bilton et al, 2017, p.68).

Importa frisar que, no dia a dia, a prática do brincar muitas vezes parece não ser valorizada e reconhecida pelos/as profissionais da educação. Estas perspetivas sucedem devido à “rotina carregada, em que, em pouco tempo, é necessário dar conta de inúmeras outras atividades” (Coutinho et al., 2012, p.213). Outros autores também referem que os adultos não consideram as brincadeiras como um momento de aquisição de aprendizagens úteis (Ferreira & Tomás, 2020).

É ainda de salientar que, para que as crianças brinquem, é imprescindível que tenham tempo para o fazer, para isso o/a educador/a deve dispor “nas suas planificações um tempo destinado apenas às brincadeiras e aos jogos” (Sousa, 2015, p. 35). Assim, o adulto deve observar as brincadeiras das crianças, acompanhá-las, juntar-se a elas, avaliar e ser criativo nas atividades seguintes pois é esse momento de observação que fundamenta a intervenção do/a educador/a ajudando-o/a a estruturar de uma forma mais adequada o ambiente em que a criança brinca (Coutinho et al., 2012).

Neste sentido, a organização e a disponibilização de materiais diversificados permite que o espaço seja potenciador para o processo de aprendizagem e

desenvolvimento das crianças (Bodrova & Leong, 2015) e que seja significativo para as mesmas tendo em conta as suas características particulares e gerais do grupo (Coutinho et al., 2012). Assim, o/a educador/a de infância tem ainda o papel preponderante de garantir um ambiente físico e social que sustente a brincadeira da criança, estando disposto a aceitar níveis responsivos de flexibilidade, imprevisibilidade e segurança para que a criança desenvolva o seu próprio brincar (Lester & Russell, 2010). De acordo com Kushner (2012), se a criança conseguir abstrair-se da passagem do tempo é um sinal de que está realmente envolvida na brincadeira, resultando assim numa experiência de fruição. Desta forma, proteger e assegurar o tempo, assim como os materiais que as crianças precisam para desenvolverem momentos de brincadeira são aspetos que o/a adulto/a-profissional de educação deve privilegiar.

4.3. Desenho metodológico e ético d´A Investigação

Após ter sido apresentada a problemática, os objetivos e o enquadramento teórico importa agora definir as opções metodológicas e éticas traçadas para a investigação intitulada “*Posso jogar à apanhada contigo? - As brincadeiras das crianças no recreio de um Jardim de Infância e a prática pedagógica*”.

Neste sentido, optei por uma investigação de **natureza qualitativa** visto que é a abordagem que melhor compreende os fenómenos educacionais, tendo em conta a sua complexidade e dinâmica compreendendo ainda os comportamentos através da perspetiva dos sujeitos (Alves & Azevedo, 2010). Neste contexto, de acordo com Bogdan e Bilken (1994), o investigador “introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (p.16). Assim, o/a investigador/a para além de ter um papel ativo no trabalho de campo por se envolver no estudo, também consegue obter dados mais concretos do contexto vivenciado a partir da observação, para mais tarde refletir sobre o que visualizou e analisar a sua ação (Meirinhos & Osório, 2010; Ferreira & Tomás, 2022). É ainda importante salientar que os dados a serem recolhidos nesta abordagem incidem em fenómenos descritivos “relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan & Bilken, 1994, p.16).

Em relação à metodologia, escolhi um processo que estabelecesse uma relação entre os fenómenos e o contexto, seguindo por isso o **método estudo de caso**, exploratório e descritivo, que é caracterizado por ser um estudo intensivo de caráter holístico, ou seja, visa tentar compreender o fenómeno na sua globalidade, concentrando-se num todo (Meirinhos & Osório, 2010, p.53). É de salientar que este estudo se baseia em várias fontes de evidências e aplica-se “a situações humanas, a contextos contemporâneos da vida real” (Dooley, 2002, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p. 52). Merriam (1988, citado por Bogdan & Biklen, 1994) defende também que o estudo de caso assenta na observação detalhada de um contexto ou de um acontecimento específico. Neste sentido, é necessário que exista previamente uma pesquisa inicial sobre a temática a ser abordada com vista a definir os objetivos do estudo, para que mais tarde esses objetivos sejam compreendidos através da particularização.

De seguida, foquei-me nas técnicas de recolha de dados pois é através da seleção das mesmas que “depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo” (Aires, 2015, p.24). Neste sentido evidencio a **observação participante** pois para além de ser a técnica “mais frequente na investigação qualitativa” (Flick, 2004, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p.60), é também atribuído ao investigador um duplo papel, o de investigador e o de participante (Meirinhos & Osório, 2010). Os instrumentos aplicados foram os registos de observação escritos nomeadamente as notas de campo e as reflexões semanais que de acordo com Emerson et al. (2014) são relatórios que explicitam as experiências e observações do investigador durante o seu envolvimento e participação intensiva. Outra técnica que saliento nesta investigação é a **fotografia**, pois segundo Fernandes e Caputo (2020) “as imagens ganham crescente destaque nas formas de narrar a vida quotidiana, nos processos de produção e partilha do conhecimento na atualidade” (p.8). Neste seguimento, também utilizei a técnica **entrevista focalizada em grupo** defendida por Virgínia Ferreira (2004), no qual “implica a reunião de pessoas que possuem em comum o terem passado por determinada experiência” (p.103). Segundo a autora, neste tipo de entrevista não só é possível conhecer melhor o ponto de vista e a linguagem utilizada pelas crianças acerca da temática como a dinâmica de grupo potencia o “próprio processo de produção da informação” (Ferreira, 2004, p.104). Ainda no que concerne às técnicas de recolha de dados, foi ainda realizada uma **entrevista**

semiestruturada à Educadora Cooperante, no qual foram lançadas questões abertas - podendo ser flexíveis - com o desenrolar da conversa, sem que fosse estabelecida a ordem proposta pelo guião (Pardal & Lopes, 2011).

Relativamente à análise dos dados, recorri à **análise de conteúdo** que permite ao investigador compreender e analisar os dados recolhidos a partir de uma classificação, em categorias (cf. Tabela 1). Segundo Bardin (1977), “a categorização, é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: o inventário (isolar os elementos) e a classificação (repartir os elementos, e, portanto, procurar ou impor uma certa organização às mensagens)” (p.118).

Tabela 1

Análise Categorical das Notas de Campo

Tema	Categoria	Subcategoria
Brincar no recreio	Principais Brincadeiras/Jogos	Faz de conta
		Escorrega
		Com blocos
		Bicicleta
		Trotinete
		Carinho de mão
		Matraquilhos
		Corridas
		Apanhada
		“Macaquinho do chinês”
		Escondidas
		Futebol
		“Peixinho”
		“Macaca”
	Espaços-tempos	Entrada das crianças
		Antes do almoço
		Depois do almoço
		Depois da sesta
		Depois do lanche
		Exceções
	<i>Ordem institucional</i> - restrições	Espaços comuns e materiais
		Meteorologia
		Brinquedos de casa
		Recreio da Creche
	Preferências das crianças	Espaço/brincadeiras
		Género
		Idade
	Papel dos adultos nas brincadeiras	Observações
		Envolvimento da educadora
	Estratégias dos adultos	Acalmar as crianças

		Disponibilização da sala de atividades
		Dinamização de histórias

Por fim, é pertinente salientar que a dimensão ética da investigação esteve presente em todos os momentos da minha intervenção investigativa no qual foram respeitados os direitos da criança, assim como a privacidade e anonimato de todos os intervenientes. Importa ainda evidenciar que, durante a minha ação pedagógica, foi tida em consideração a carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011) e os princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças, defendidos por Tomás (2011). Neste sentido elaborei um roteiro ético, no qual constam os princípios éticos que orientaram a minha prática profissional (cf. Anexo I).

4.4. Apresentação e Discussão dos Resultados

O presente subcapítulo terá como principal enfoque dar respostas aos objetivos que foram inicialmente delineados para a investigação, apresentando e discutindo os resultados obtidos. Para isso considero crucial organizar e analisar os dados que foram recolhidos para posteriormente categorizá-los através da análise de conteúdo, nomeadamente as notas de campo, as entrevistas focalizadas de grupo e a entrevista à Educadora Cooperante (cf. Anexo J). Evidencio que as entrevistas focalizadas de grupo foram realizadas a 19 participantes, em pequenos grupos, no qual as crianças foram até ao local e responderam às seguintes questões: “Qual é o sítio/lugar onde gosta mais de brincar? Que brincadeira mais gostas de brincar nesse espaço? E com quem?”.

4.4.1. Espaços/Tempos no recreio

Em primeira instância é fundamental caracterizar o recreio como um espaço e tempo de brincadeira de prazer e alegria, no qual as crianças vivenciam através das interações, sejam de amizade e apoio como de conflito, luta pela posse ou pelo poder (Azevedo, 2015). Neste âmbito, o recreio é um espaço amplo e oferece às crianças uma zona com balizas, uma zona com relva e ainda diversos recursos nomeadamente casas, escorregas, estruturas de trepar (escaldada e “gaiola labirinto”), jogo da macaca, cozinha de madeira, matraquilhos, mesas e cadeiras, bicicleta, trotinete, blocos e outros brinquedos variados (cf. Anexo K). Segundo a Educadora Cooperante, “as crianças têm

diferentes materiais e escolhas para realizar as brincadeiras” (E1), por sua vez, o recreio é também um espaço que se pode tornar “por vezes, confuso e pequeno quando se juntam todas as crianças do pré e do 1º ciclo” (E1). A Educadora Cooperante referiu ainda na entrevista que complementava o recreio com “árvores, mais estruturas que promovam a escalada e as habilidades físicas e aumentaria os recursos humanos nos momentos em que estão mais crianças no recreio” (E1). Desta forma é possível constatar que, apesar da diversidade de recursos disponíveis, o espaço é pequeno para a quantidade de crianças e conseqüentemente é necessário que existam mais elementos da natureza, aumento de estruturas e de recursos humanos.

Importa ainda frisar as conceções que a Educadora Cooperante tem acerca do papel do recreio para as crianças, sendo que esta afirma “que é, fundamentalmente um espaço e tempo para BRINCAR e JOGAR (...), é onde as crianças podem ampliar as suas relações, uma vez que contactam com crianças das diferentes valências” (E1). Realça ainda o facto de o recreio desenvolver não só as habilidades físicas, mas também cognitivas, emocionais e sociais.

Relativamente aos espaços/recursos que as crianças preferem no recreio, segundo a análise categorial das entrevistas focalizadas de grupo, seis crianças escolheram os escorregas como o sítio onde mais gostam de brincar, sendo que três das crianças escolheram o “escorrega verde” porque anda “muito depressa” (AS., 2023) e as outras três preferem o “escorrega vermelho” porque “parece uma casa.” (TI., 2023). De seguida, quatro crianças escolheram a zona da relva “porque está sol” (AM. e MT., 2023) e igualmente quatro crianças preferem brincar nas “casas”, sendo que a “casinha amarela” foi escolhida por três crianças e a “casinha laranja” por uma criança. Duas crianças preferiram a zona da escalada, sendo que uma delas referiu que “gosto da coisa de subir (escalada) porque gosto da cor rosa e amarelo.” (RL., 2023). A zona das balizas, o jogo da macaca, a mesa e a “gaiola labirinto” foram os espaços escolhidos apenas por uma criança. Apesar de no dia a dia as crianças terem a oportunidade de escolher o espaço onde querem brincar, em certas situações o espaço no recreio era reduzido para uma pequena zona, tal como é referido na nota de campo:

Depois do almoço, as crianças vão para uma pequena zona do recreio porque está a decorrer uma atividade de educação física no resto do espaço. Como as crianças

não tem tantos recursos com que brincar nessa zona, elas levam os seus brinquedos de casa para o recreio. (Nota de campo N° 345, 24 de janeiro de 2023)

e ainda pode acontecer as crianças irem

para o recreio da creche (...). As crianças tinham à sua disposição um escorrega, uma casa, vários carrinhos/bicicletas e ainda diversas bolas. (Nota de campo N° 360, 27 de janeiro de 2023)

Assim, é possível concluir que apesar de existirem situações em que não é possível as crianças se apropriarem do espaço completo do recreio, a Educadora Cooperante arranjava alternativas para as crianças passarem algum tempo ao ar livre, quer fosse numa pequena zona ou até mesmo no recreio de outras valências.

No que diz respeito às rotinas diárias, foi a partir das observações diárias que constatei que as crianças, assim que chegam ao Jardim de Infância permanecem no recreio até à entrada na sala de atividades (9h). Seguidamente as crianças vão para o recreio, antes e depois do almoço, depois da sesta e depois do lanche até as famílias as irem buscar, como é possível verificar nas seguintes notas de campo:

As crianças do grupo à medida que iam chegando, eram recebidas pela Educadora no recreio (...) (Nota de campo N° 3, 17 de outubro de 2022)

Antes de o almoço as crianças tiveram oportunidade de ir brincar para o recreio. (Nota de campo N° 13, 17 de outubro de 2022)

As crianças assim que terminaram de comer foram para o recreio. (Nota de campo N° 17, 17 de outubro de 2022)

As crianças foram ao recreio (...) depois da sesta (...). (Nota de campo N° 190, 25 de novembro de 2022)

As crianças foram ao recreio (...) depois do lanche. (Nota de campo N° 190, 25 de novembro de 2022)

Neste sentido, as crianças passam diariamente cinco momentos no recreio, sendo que o culminar destes momentos são no mínimo “duas horas, o máximo depende da hora de chegada e saída da escola” (E1). Apesar desta rotina diária, durante o meu período de

intervenção também ocorreram algumas exceções como é o caso das seguintes notas de campo:

No final do almoço uma das crianças perguntou se podiam ir para o recreio, como era habitual.

- Não, hoje acabaram de almoçar muito tarde e não dá para irem para o recreio - respondeu a Educadora. (Nota de campo N° 170, 21 de novembro de 2022)

Como as crianças hoje de manhã foram ao parque, assim que terminaram de almoçar ao invés de irem para o recreio, foram para o ginásio dormir a sesta mais cedo. (Nota de campo N° 364, 27 de janeiro de 2023)

Quando a B. regressa à sala de atividades, esta começa a vestir o seu casaco (visto que normalmente depois do almoço as crianças vão para o recreio, mas como hoje ia haver uma aula de educação física no recreio as crianças permaneceram na sala de atividades). (Nota de campo N° 175, 22 de novembro de 2022)

Neste caso, a maioria das vezes em que as crianças não conseguiam ir para o recreio era devido à logística dos horários de forma a não perturbar o resto da rotina das crianças, como por exemplo as crianças já terem ido ao parque de manhã e por isso necessitavam de descansar um pouco mais cedo ou por o espaço estar impedido. Nesta última nota de campo, também é perceptível que a ida para o recreio é percebida pelas crianças na sua rotina. Para além das situações mencionadas anteriormente, também existiram momentos em que as crianças foram para o recreio mais vezes do que o habitual, como se pode verificar de seguida:

Hoje, para além de as crianças terem ido para o recreio depois de almoço, depois da sesta e depois do lanche também foram duas vezes de manhã: uma depois da atividade de culinária e outra antes do almoço. (Nota de campo N° 376, 03 de fevereiro de 2023)

4.4.2. Apropriação das crianças no recreio

É no seguimento das rotinas diárias que é possível perceber que o/a adulto/a tem um papel preponderante nas decisões que deve tomar, neste caso de ter uma melhor percepção sobre o que é melhor para o grupo naquele momento e se há ou não necessidade de alterar a rotina diária. Neste contexto, a Educadora Cooperante concorda que

as idas ao recreio são obrigatórias e necessárias e fazem parte da nossa rotina. Contudo, há momentos em que as crianças necessitam do espaço do recreio para libertarem a energia, principalmente se temos atividades em que requeiram mais tempo sentados e concentrados. (E1)

Assim, foi também possível observar que a Educadora Cooperante utilizava o recreio como uma estratégia para regular o comportamento das crianças, tal como é explicitado nas notas de campo:

Como a reunião demorou mais tempo, a Educadora disse para as crianças irem "dois minutos" para o recreio "dar uma corridinha" visto que as crianças estiveram muito tempo sentadas. (Nota de campo Nº 260, 03 de janeiro de 2023)

Como as crianças estavam muito agitadas, a Educadora disse para as crianças irem para o recreio antes da atividade de expressão musical. A Educadora sugeriu ainda que as crianças fossem "correr" antes da hora de almoço para gastarem as energias. (Nota de campo Nº 77, 26 de outubro de 2022)

Outros fatores que também influenciam, para a Educadora Cooperante, a ida do grupo ao recreio é o estado de espírito do grupo pois "há dias em que não tem a ver com as atividades que estamos a desenvolver, mas sim com o estado de espírito do grupo e aí, se sinto que o grupo precisa procurar o recreio" (E1), que ocorreu na seguinte situação:

No final da atividade a Educadora reparou que as crianças estavam a dispersar pela sala e a irem para debaixo da mesa, dizendo: "Precisam mesmo de ir correr". Logo a seguir a Educadora disse ao grupo que podiam ir para o recreio. (Nota de campo Nº 139, 11 de novembro de 2022)

As crianças apropriavam-se ainda do recreio quando a sala de atividades estava ocupada, como se pode verificar de seguida:

Como a sala de atividades tinha de estar livre para montarem a festa do VC. a Educadora terminou de ler a história no recreio e pediu para as crianças "irem correr". (Nota de campo Nº 71, 25 de outubro de 2022)

e ainda para a realização de atividades estruturadas “como jogos sociais, ou até mesmo, se o tempo o convidar, ler uma história ou pintar” (E1), usufruindo assim do recreio não apenas como um espaço de brincadeira, mas também de realização de outras atividades, como por exemplo a dinamização de uma história:

No final da história a Educadora alterou os planos da tarde e decidiu ir para o recreio ler novamente a história, mas desta vez para as crianças fazerem os gestos que eram indicados na história nomeadamente correr, saltar, dar pulos, rebolar, “voar”, entre outros. (Nota de campo Nº 195, 28 de novembro de 2022)

Foi ainda reiterado pela Educadora Cooperante, durante a sua entrevista, que “a única altura em que não pondero ir ao recreio é quando chove mesmo muito e não se consegue estar na rua” (E1), no entanto, acredita que as crianças devem ir para o recreio mesmo que esteja frio, tal como é referido na nota de campo apresentada de seguida:

Uma Auxiliar de Ação Educativa refere que está muito frio para as crianças estarem a brincar na rua.

- Não está nada, as crianças precisam é disto, nada que um casaco quente não resolva” - diz a Educadora XA.” (Nota de campo Nº 205, 02 de dezembro de 2022)

Assim sendo, é possível aferir que o estado meteorológico apenas é uma condicionante para a Educadora Cooperante nos casos em que este pode interferir com a saúde e bem-estar das crianças, tirando isso as crianças podem e devem ir para o recreio com roupa adequada.

4.4.3. Principais brincadeiras no recreio

Sendo o recreio um espaço potenciador de brincadeiras, importa agora compreender quais são as principais brincadeiras das crianças no recreio. No que concerne à análise categorial das notas de campo é perceptível que nas brincadeiras de faz de conta existem 32 evidências, seguida do jogo da apanhada (14 evidências), das brincadeiras com blocos (10 evidências), do jogo de futebol (nove evidências), de brincadeiras com o escorrega (seis evidências) e cinco evidências de brincadeiras na bicicleta. Saliento ainda que existem três evidências para as corridas, para o jogo da macaca e às escondidas e duas evidências de brincadeiras com a trotinete e ao jogo “macaquinho do chinês”. Com apenas uma evidência e por isso, a brincadeira menos requisitada pelas crianças é com o carrinho de mão, aos matraquilhos e ao jogo do “peixinho”.

De acordo com a análise categorial das entrevistas focalizadas de grupo, nove crianças referiram que a sua brincadeira preferida era ao faz de conta nomeadamente aos “bebés/pais e mããs”, “aos piratas”, com os carros de casa e “às cozinhas”. De acordo com McDonnell (2019), essas brincadeiras são práticas de representação do mundo real, no momento presente. Seguidamente quatro crianças escolheram o jogo das escondidas, duas crianças disseram que gostavam mais de brincar ao jogo do “macaquinho do chinês” e apenas uma referiu que no recreio prefere jogar futebol.

Apesar de a Educadora Cooperante salientar que “a conceção que as crianças têm do recreio, leva a que as brincadeiras sejam diferentes” (E1), esta também considera que as brincadeiras mais comuns das crianças no recreio são “andar de bicicleta e trotinete, subir às estruturas, jogar à bola e brincar com os brinquedos que trazem de casa”.

Neste âmbito, é possível atestar que a brincadeira predominante é ao faz de conta, em que na maioria das vezes as crianças utilizam outros recursos para complementar as brincadeiras, por exemplo bonecas, bebês, brinquedos de casa, castelo de princesas, motas, carros, dinossauros, entre outros. Segundo Vale (2013), quando estes materiais são utilizados nas brincadeiras as crianças aumentam os seus níveis de imaginação e criatividade destacando as brincadeiras em que as crianças assumem o papel de “mães” simbolizando a autoridade da figura da “mãe” e ainda o cuidar de si e dos outros (Ferreira,

2004). A partir dos dados analisados anteriormente também se pode concluir que as brincadeiras das crianças no recreio são diversas e complexas, reconhecendo que as crianças usufruem das potencialidades que o recreio oferece, ou seja, “as crianças inventam e reinventam brincadeiras, de acordo com as suas vivências e experiências sociais e aos espaços e materiais, nessas brincadeiras, podem ser atribuídos diferentes significados” (Azevedo, 2015, p.52). Destaco ainda que os jogos que estão muito presentes no dia a dia das crianças no recreio nomeadamente o jogo da apanhada, às escondidas, futebol e ao “macaquinho do chinês”. Segundo McDonnell (2019), “o jogo pode estar sujeito a regras, mas as regras podem ser negociadas ou alteradas [tradução própria]” (p.255) entre as crianças. É ainda explícito que as crianças no recreio desenvolvem habilidades físicas seja através de corridas, ao andar de bicicleta e trotineta, ao trepar diversas estruturas ou no escorrega, em que as crianças “descem de diferentes maneiras, de frente, de lado, deitadas ou sentadas” (Flora & Agostinho, 2022, p.223) e ainda habilidades cognitivas através das construções com blocos, como é o caso do exemplo apresentado de seguida:

- "O que estão a fazer?" - pergunto à RL. e ao AS. que estavam a fazer construções com peças de plástico.

- "A construir uma caixa"- respondeu de imediato a RL.

- "E depois vai ser uma cadeira"- acrescentou o AS. (Nota de campo N° 312, 18 de outubro de 2022)

Importa realçar que em todas as brincadeiras as crianças não desenvolvem apenas uma competência, mas sim simultâneas, daí a importância do brincar na vida de uma criança. Por sua vez, a brincadeira é ainda um local de exploração, questionamento dos contextos socioculturais, de negociação e ainda permite que as crianças analisem criticamente essa mesma brincadeira (McDonnell, 2019).

4.4.4. Relações sociais entre as crianças

É nos momentos de brincadeira que as crianças mais interagem com os outros pois são “elas próprias, entre si, que produzem as suas escolhas e decisões acerca do quê, quando, onde, com quem, como, com o quê” (Ferreira & Tomás, 2020, p.6). Assim, Flora e Agostinho (2022) indagam que é a partir das interações e brincadeiras que a criança se

constitui como um indivíduo, desenvolvendo diversas competências de socialização e concomitantemente reconhece as regras sociais e os valores morais (Delgado, 2014). Neste seguimento, foram analisadas as relações sociais entre as crianças em relação ao género e à idade das mesmas.

Relativamente ao género e a partir da análise categorial das notas de campo, verifica-se que na maioria das brincadeiras no recreio “as meninas reuniam-se mais com meninas e os meninos com outros meninos” (Nota de campo N° 238, 13 de dezembro de 2022). De acordo com Delgado (2014), nas relações de amizade o género é importante pois “por norma os rapazes brincam com os rapazes e as raparigas brincam com as raparigas, contudo, existem pares mistos” (p.17). Nessas situações, as brincadeiras em que predominavam mais as meninas era ao faz de conta (com o castelo de princesas e as bonecas) e o jogo da macaca:

Brincar com um castelo de princesas (apenas com meninas). (Nota de campo N° 250, 14 de dezembro de 2022)

Brincaram com “Nenucos” e “Barbies” que trouxeram de casa (apenas meninas). (Nota de campo N° 263, 03 de janeiro de 2023)

A maioria das meninas da sala brincou com bonecas e bebés que trouxeram de casa. (Nota de campo N° 320, 17 de janeiro de 2023)

As brincadeiras predominantes foi o jogo da macaca que foi utilizado pelas meninas. (Nota de campo N° 245, 14 de dezembro de 2022)

e outras em que prevaleciam o género masculino como é o caso dos jogos de futebol:

O C., o VL. e o AS. jogavam à bola nas balizas. (Nota de campo N° 245, 14 de dezembro de 2022)

Apesar de não terem ocorrido muitas vezes, também surgiram situações em que meninas quiseram jogar futebol e em que os meninos brincaram com o castelo de princesas como será apresentado de seguida:

O AS. e a MN. jogaram futebol. (Nota de campo N° 333, 19 de janeiro de 2023)

Na parte da tarde, depois do lanche, o VR. foi brincar sozinho com o castelo de princesas. De seguida a A. juntou-se a ele. (Nota de campo N° 380, 03 de fevereiro de 2023)

Por sua vez também foi observado que existiram momentos em que se reuniam crianças dos dois géneros principalmente nas brincadeiras com blocos, brinquedos de casa e ao faz de conta (“aos cozinheiros”):

Brincaram (...) com blocos fazendo construções (misto). (Nota de campo N° 263, 03 de janeiro de 2023)

Na parte da tarde a maioria das crianças brincou com os brinquedos que trouxeram de casa destacando a brincadeira "dos cozinheiros" que integrou meninos e meninas. (Nota de campo N°368, 31 de janeiro de 2023)

De acordo com a análise categorial das entrevistas focalizadas de grupo é perceptível que a resposta das crianças à questão “Com quem mais gostas de brincar?” foi: nove meninas preferem brincar com meninas, quatro meninos também escolheram meninos e duas meninas e um menino preferem ambos os géneros. Saliento também que houve duas crianças que não referiram nenhuma criança da sua sala sendo que uma menina mencionou o nome da Educadora Cooperante e um menino disse “com o mano” (X., 2023) que também frequenta a OS e é mais velho.

Abordando agora a diferença de idades das crianças nas brincadeiras, o facto de as crianças socializarem com crianças de outras idades ajudará a adquirir diferentes aprendizagens durante a sua vida (Delgado, 2014). Assim sendo, através das notas de campo pode-se constatar que as crianças brincam maioritariamente com as crianças da sua sala e por isso as idades não divergem muito entre si (três e quatro anos) à exceção de uma criança que brinca com crianças mais velhas, do 1° CEB:

No final do dia, o X. brincou com crianças mais velhas, do 1° CEB. (Nota de campo N° 263, 03 de janeiro de 2023)

No recreio todas as crianças brincaram em pequenos grupos à exceção do X. que brincou sozinho com as cartas que trouxe de casa. Mais tarde, juntou-se a ele uma

criança do 1º Ciclo do Ensino Básico. (Nota de campo Nº 320, 17 de janeiro de 2023)

Em relação à diferenciação de género/idade a Educadora Cooperante mencionou que “todas as crianças podem realizar todas as brincadeiras, caso o pretendam, contudo, podemos observar alguma diferenciação nas brincadeiras de acordo com as idades ou com o género” (E1). Na entrevista é ainda reiterado que são as crianças que escolhem os seus pares no recreio (e que diferem em relação às brincadeiras dentro da sala), existindo brincadeiras em que as crianças estão “(...) sozinhos, em pequeno e grande grupo”. Assim, em relação à organização do grupo também foi possível observar nas brincadeiras do recreio a organização que a Educadora Cooperante mencionou, prevalecendo as brincadeiras em pequenos grupos, como é mencionado na seguinte nota de campo:

Quando todas as crianças foram chegando ao recreio, jogaram à apanhada em três grupos distintos (um deles era constituído apenas por meninos que o objetivo era apanhar a criança que tinha a bola nas mãos e os outros dois grupos eram constituídos por meninos e meninas). (Nota de campo Nº 245, 14 de dezembro de 2022)

Neste contexto, considero que existe uma maior diferenciação de género em relação às idades das crianças, ou seja, existem mais crianças a brincar com crianças do mesmo género, em pequenos grupos e em brincadeiras em específico, do que crianças a brincar com outras de idades diferentes. Por seu turno, é possível asseverar que não existe uma distinção muito notória nas brincadeiras relativamente aos tópicos anteriormente salientados, pois também surgiram brincadeiras com géneros, idades e organizações grupais diferentes. Neste contexto, é de salientar que nestas interações, as crianças dão preferência aos amigos

com quem passam mais tempo e desenvolvem mais atividades em conjunto, interessam-se pelas mesmas brincadeiras, pelos mesmos assuntos e identificam-se com os mesmos gostos. Assim, nem todas as crianças estabelecem, dentro dos grupos de pares, o mesmo tipo de relações de amizade (Barreto, 2013, p.128).

4.4.5. Prática pedagógica dos/as adultos/as no recreio

Para além de as crianças brincarem com os outros, o/a adulto/a (profissionais de educação) também tem um papel crucial nas brincadeiras das crianças no recreio. Neste caso, as observações analisadas retratam que a Educadora Cooperante se apropria do espaço do recreio e interage com as crianças nas suas brincadeiras como se pode confirmar nas seguintes notas de campo:

Depois da sesta, a Educadora XA. juntou-se às crianças que estavam a brincar na relva do recreio. A Educadora estava rodeada tanto das crianças da sua sala como das crianças de outras salas da OS, sendo que uma delas estava a fazer-lhe penteados no cabelo. (Nota de campo N° 355, 25 de janeiro de 2023)

Na hora de almoço a Educadora junta-se às crianças no recreio, sentando-se na relva. Várias crianças aproximam-se da Educadora e interagem com ela. (Nota de campo N° 373, 01 de fevereiro de 2023)

Este envolvimento da Educadora Cooperante também é confirmado por uma das crianças que durante a recolha de dados das entrevistas focalizadas de grupo referiu o nome dela para a questão de quem ela prefere brincar no recreio. A própria Educadora Cooperante afirma que adota uma postura de observação pois gosta que as crianças “se sintam livres para desenvolver as suas próprias brincadeiras, assim como, escolher os pares com quem o pretendem fazer” (E1) e apenas intervém quando solicitam a sua ajuda, quando verifica uma criança “perdida” ou quando considera que uma brincadeira se torna desadequada. Neste espaço ocorrem ainda situações e que os adultos observam e refletem sobre as brincadeiras das crianças, como se pode verificar de seguida:

Enquanto ocorria um conflito entre o C. e o AG. por causa da bola de futebol, as adultas comentaram entre elas e não intervieram, esperando que as duas crianças conseguissem resolver a situação sozinhas. (Nota de campo N° 373, 01 de fevereiro de 2023)

Azevedo (2015), acredita que no recreio

o adulto deve ser o menos invasivo possível de modo a facilitar a construção das culturas da infância (...) deverão estar atentos, diariamente, aos lugares onde as crianças escolhem brincar; aos tempos nos quais as crianças brincam; às formas que assumem as suas atividades lúdicas; aos instrumentos, materiais ou brinquedos com os quais as crianças escolhem brincar; e, por último, aos companheiros com os quais as crianças escolhem brincar (p.52 e 53).

Concordando com este papel que os adultos devem assumir no recreio, a Educadora Cooperante referiu que “o recreio pode ser um espaço de observação e conhecimento das crianças, a forma como interagem e brincam fora da sala e como se inserem em outros grupos” (E1) e ainda um espaço de encontro com outras crianças e famílias. Segundo a alínea a) do n.º 3 do artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o/a educador/a de infância deve ter um papel de observador e mediador, disponibilizando materiais estimulantes e diversificados oferecendo às crianças aprendizagens significativas. Neste sentido, a Educadora Cooperante salienta que o adulto deve ser mediador de conflitos, “estar atento, alerta, disponível, dar espaço e não ser intrusivo nas brincadeiras que as crianças desenvolvem, a não ser que as crianças o peçam para fazer” (E1). Neste contexto, um/a educador/a de infância deve não só observar para conhecer melhor as crianças, mas também intervir e envolver-se nas brincadeiras das crianças, ajudando-as a enriquecer pedagogicamente as brincadeiras.

Concluindo, é notório que as crianças brincam diariamente no recreio, sendo que as principais brincadeiras são ao faz de conta e foi possível constatar que as crianças usufruem de diversos recursos e potencialidades que o recreio lhes oferece. Em relação à prática educativa da Educadora Cooperante, esta assume um papel de observadora, no entanto intervém quando sente que as crianças precisam dela, seja por as crianças a chamarem ou se reparar que necessita de intervir em determinadas brincadeiras.

5. *QUE EDUCADORA DE
INFÂNCIA VOU SER? -
CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE*

| ' ' | | ' ' |

À medida que vamos aumentando o nosso leque de experiências, vamos também adquirindo novas competências e descobrindo inúmeras capacidades que conseguimos realizar. Essas experiências podem tornar-se também em grandes desafios que vamos enfrentando ao longo da vida e que nos proporcionam diversas aprendizagens. É nesses momentos que vamos construindo a nossa identidade quer seja a nível pessoal ou a nível profissional. Neste sentido, nesta profissão – educador/a de infância – considero que seja inevitável desvincular a vida pessoal da profissional pois aquilo que nós somos, é aquilo em que acreditamos e concomitantemente são transmitidas essas ideologias diariamente às crianças. Assim, os/as adultos/as, mais concretamente os/as educadores/as de infância são um exemplo a seguir pelas crianças, tendo por isso um papel imprescindível na sociedade e principalmente na vida de cada uma das crianças por quem ele/a passa.

Neste seguimento, reitero que durante o meu percurso académico já tive a possibilidade de vivenciar diversas experiências profissionais. Todas elas foram diferentes, os contextos, ambientes, rotinas e grupos de crianças eram distintos, mas em todas as experiências havia uma semelhança, a forma como eu respeitava, valorizava e estimava as crianças, elas que para mim sempre foram o mais importante da minha ação. Ao longo do tempo, a minha intervenção foi alterando não só porque me ia adaptando aos diferentes contextos como também fui, através da prática, adquirindo outras competências que me tornaram na profissional que sou hoje. Desta forma, de seguida irei explicitar as principais aprendizagens que fui adquirindo durante as práticas profissionais que fui vivenciando ao longo do meu percurso.

Em primeira instância realço a importância de ouvir e compreender a criança, sendo por isso fulcral que um/a educador/a de infância esteja disponível para conhecer cada criança, estar atento/a às suas necessidades, ajudá-la a colmatar as suas dificuldades, dando a possibilidade que estas participem nas tomadas de decisões, valorizando acima de tudo os direitos das crianças.

Evidencio ainda a importância de satisfazer realmente os interesses da criança através das propostas de atividades, sendo que para isso é necessário refletir várias vezes e questionar constantemente: “Será que esta atividade vai ser realmente interessante para cada criança? E para este grupo em específico?”. Depois de o/a educador/a definir a atividade que deve ser proposta às crianças, é crucial que este/a também consiga planificar

de forma a enriquecer pedagogicamente a atividade, tendo sempre em vista a questão que desencadeou a proposta de atividade.

Neste âmbito, destaco dois dos aspetos que foram anteriormente referidos e que tiveram uma grande preponderância durante as minhas práticas profissionais. Primeiramente saliento a pertinência da constante reflexão que um/a educador/a de infância deve ter durante a sua ação. Não é apenas importante observar e estar atento às crianças, é também essencial que exista, por parte do adulto, diversos momentos de questionamento de forma a analisar e a refletir sobre a sua prática interventiva ou outras situações que surjam no dia a dia. Assim, um/a educador/a de infância deve realizar uma ação educativa consciente e ponderada, assumindo uma atitude reflexiva, assumindo-se como um “Educador Investigador e Reflexivo” (Gomes, 2020, p.22) não só sobre cada criança e o seu grupo, mas também sobre si próprio.

Outro aspeto que também despertou a minha atenção principalmente no decorrer da PPS II é a forma como as atividades devem ser planificadas. Considero que neste período consegui tornar-me mais aberta e recetiva às propostas que as crianças, de forma direta ou indireta, me transmitiam, tal como referi na reflexão em que abordava as conquistas e dificuldades sentidas na PPS II:

Sinto que consigo “olhar mais além” e não me centrar apenas na planificação, mas sim olhar em volta e tentar perceber o que é que é mais adequado para as crianças naquele momento (Reflexão Semanal Nº12, 16 a 20 de janeiro de 2023).

A planificação, deve por isso ser flexível, ou seja, o/a educador/a de infância não só deve estar atento/a e disponível para os sinais que as crianças demonstram tendo em conta os seus interesses e necessidades como também deve ter a capacidade para adequar/adaptar as atividades face às circunstâncias daquele momento (sendo que por vezes não é possível cumprir com o que estava proposto na planificação). De acordo com Coutinho et al. (2012), é importante planificar, mas também é crucial observar o grupo e é através da observação que o/a educador/a deve planear ou reestruturar todos os dias as atividades a realizar. Assim, enquanto futura profissional estou ciente da importância da flexibilidade do tempo e do espaço, sendo que a planificação pode ir modificando sempre

que for necessário, de forma a estabelecer como prioridade o bem-estar da criança, a sua aprendizagem e o desenvolvimento.

Dando continuidade à reflexão em torno das competências adquiridas durante as práticas profissionais, destaco a importância de estabelecer uma rotina com as crianças, ajustada às suas necessidades. Segundo Rodrigues e Garms (2007) a rotina diária proporciona segurança às crianças para além de estas também adquirirem “mais independência, pois distinguem regularidades e mudanças, rotinas e novidades e podem então nortear seus próprios comportamentos, ou seja, a “rotina” é referência necessária para as crianças aprenderem a lidar com o tempo escolar e suas responsabilidades” (p.127).

Ainda no que diz respeito às aprendizagens, outro aspeto extremamente importante para um profissional de educação é definir intencionalidades educativas, de forma a exprimir o sentido e a justificação educacional das suas práticas, que seguem um fio condutor conferindo a coerência e autenticidade nessas práticas (Coelho, 2009).

Muitas vezes as aprendizagens mais significativas ocorrem por consequência de dificuldades que vão surgindo. Neste sentido, inicialmente as principais dificuldades que senti durante as práticas profissionais foi a planificação emergente, a visão geral do grupo e não apenas num pequeno grupo e a dinamização de atividades em grande grupo. Segundo Machado e Simões (2015)

gerir um grupo não é somente organizar as crianças de determinada forma (...) é necessário ponderar um conjunto de situações que se interligam e se influenciam mutuamente. É necessário pensar em intenções, em atividades desafiantes, em estratégias de operacionalização, na gestão e na organização do espaço e do tempo, na avaliação e, naturalmente, nas próprias crianças (p.201).

Estes (e outros) desafios que salientei foram colmatados ao longo do tempo através de estratégias específicas e adequadas a cada situação, como se pode verificar na seguinte nota de campo:

Na parte da tarde as crianças realizaram em grande grupo uma atividade (dinamizada por mim) sobre as palavras com rimas, sendo que em alguns momentos as crianças estavam distraídas, a brincar com os pares. Nesses

momentos utilizei como estratégia ou chamar essa criança para responder a uma questão sobre a atividade ou mudá-la de lugar. (Nota de campo N° 185, 24 de novembro de 2022)

Apesar de todas as aprendizagens acima mencionadas, evidencio que existem muitas outras que foram e que serão cruciais para o meu futuro profissional, tendo também consciência que um/a educador/a de infância será um eterno aprendiz e que estará sempre em contante evolução, pois hoje em dia estamos habituados a “qualquer que seja a questão, já há uma resposta, prática ou política” (Charlot, 2006, p.14) e por vezes é difícil levantar novas questões e conseqüentemente fazer novas pesquisas.

Importa ainda frisar que durante o período de prática, senti-me muito bem acolhida e criei laços afetivos não só com as crianças como também estabeleci uma boa relação com as equipas educativas e com as famílias, como se pode observar na seguinte nota de campo, em que as famílias vinham ao meu encontro para trocar informações sobre o dia:

No final do dia o pai do VC. vem ter comigo e pergunta como correu o dia e se havia recados do VC. (Nota de campo N° 273, 05 de janeiro de 2023)

Desta forma, levo também na minha “bagagem” a pertinência de existir um trabalho cooperativo e colaborativo com as famílias e com a equipa educativa, com vista a enriquecer todos os indivíduos. Esta partilha de experiências e entreajuda permite que exista uma reflexão sobre “a experiência de cada um e a experiência de todos (...) sobre o que os outros pensam e fazem” (Mesquita et al., 2009, p.10), sendo que em educação “não se pode confundir ter opinião (...) e produzir um saber” (Charlot, 2006, p.10). Este autor afirma ainda que a educação é uma área do saber no qual circulam três conceitos fundamentais: conhecimentos, práticas e políticas e “não podemos deixar de educar, ao mesmo tempo, um membro de uma sociedade e de uma cultura e um sujeito singular” (Charlot, 2006, p.15).

Agora que estou a “um passo” de me tornar numa profissional na área da educação pretendo seguramente utilizar todas as ferramentas que fui adquirindo ao longo do meu percurso profissional, dando liberdade para a criança se expressar, promovendo

ambientes potenciadores de brincadeiras, principalmente no espaço exterior e ao ar livre. Assim sendo, não basta ser educador/a de infância, é preciso fazer a diferença e há crianças que apenas necessitam de alguém que faça a diferença na suas vidas, alguém que acredite nas suas capacidades e que consiga identificar as suas inseguranças e fragilidades, acima de tudo alguém que acredite nelas próprias.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Estando prestes a findar mais uma etapa da minha vida, não poderia estar mais orgulhosa de todo o meu crescimento pessoal e profissional, de todas as aprendizagens, conquistas e desafios que foram colmatados ao longo destes anos. Não posso deixar de referir que as práticas profissionais tanto da valência da Creche como de Jardim de Infância foram experiências impactantes, com certeza que me enriqueceram enquanto pessoa e profissional, e serão imprescindíveis para o meu futuro.

Importa ainda salientar a importância da realização do presente relatório, que me ajudou não só a fundamentar e mobilizar diversos conhecimentos sobre a problemática escolhida, mas também despertou um maior interesse da minha parte para o facto de ser fulcral para as crianças brincarem ao ar livre e as múltiplas potencialidades que um recreio pode e deve ter.

No que concerne à parte investigativa estou muito satisfeita com todo o processo, sinto que tive a possibilidade de ter uma perspetiva completamente diferente da que estava habituada, tive “um outro olhar que se inscreve sob a visão de uma adulta que se percebe interessada nas crianças e naquilo que advém dos seus mundos” (Rosa et al., 2020, p.18 e 19), consegui experienciar e vivenciar as brincadeiras com as crianças e era nesses momentos que sabia que estava tudo certo, o meu papel estava a ser cumprido.

Termino esta fase ciente que é meu dever, enquanto futura profissional de educação, refletir constantemente sobre a minha prática e as crianças e “proporcionar condições espaço-temporais e materiais diversificadas para as crianças brincarem no JI, bem como um ambiente relacional e afetivo atento e desafiador para ampliarem as suas experiências e conhecimentos de um modo integrado e holístico” (Ferreira & Tomás, 2021, p. 1457), tendo sempre como principal princípio o respeito pelos direitos da criança. Realço ainda que refletir sobre este percurso maravilhoso, tendo a consciência que é um processo evolutivo e gradual que vamos adquirindo ao longo do tempo através da experiência e da formação contínua, fez-me ter a certeza de que esta é a profissão que sempre desejei ter e estou muito feliz por um dia conseguir colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos enquanto responsável de um grupo de crianças.

REFERÊNCIAS

| | " | | " | | "

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (2010). *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado*. UIED.
- APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Azevedo, O. (2015). O recreio no Jardim de Infância: espaço e tempo para construção de culturas da Infância, *Da Investigação às práticas*, 6(1), 132 – 156.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barreto, M. (2013). *Brincadeiras de Faz de Conta de Crianças em uma turma de Educação Infantil – Um Estudo Etnográfico em Sociologia da Infância*. [Dissertação de Doutoramento, Instituto de educação da Universidade do Minho], RepositóriUM. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28790?mode=full>.
- Barbosa, M. C. S. & Gobbato, C. (2021). Tópicos para (re)pensar os rumos para a educação infantil (pós)pandemia. *Revista Zero-a-Seis*, 23(44), pp.1422-1448.
- Baum, A. C., & Swick, K. J. (2007). *Dispositions Toward Families and Family Involvement: Supporting Preservice Teacher Development*. Springer Science Business Media, LLC.
- Bogdan, R., & Bilken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Infância(s). Educação e Sociedade*, 2(4), 127-140.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre. Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.

- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2015). Vygotskian and Post-Vygotskian Views on Children's Play. *American Journal of Play*, 7(3), 371-388.
- Cardona, M. J. (1992). A Organização do Espaço e do Tempo na Sala de Jardim de Infância. *Cadernos de educação de infância*, 24, 136-143.
- Cardona, M. J.; Silva, I. L.; Marques, L.; & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Charlot, B. (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de educação*, 11, 7-18.
- Coelho, A. (2009). Intencionalização educativa em Creche. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(5), 1-12.
- Coutinho, A. S., Day, G., & Wiggers, V. (Eds.). (2012). *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional*. OIKOS Editora.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 201/2001.
- Delgado, T. (2014). *O Recreio Escolar como local de interação entre crianças* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich], RepositórioComum.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/16590/1/DELGADO%20Telma%20fev2015.pdf>
- Emerson, R., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2014). Notas de campo na pesquisa etnográfica. *Revista Tendências: Caderno de Ciências Sociais*, 7(1), 355-388.
- Fernandes, N. & Caputo, S. G. (2020). Quem tem medo das imagens das crianças na pesquisa? – Contributos para a utilização de imagens na pesquisa com crianças. *Sociedad e Infancias*, 5, 5-19.

- Ferreira, M. M. M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!: relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Edições Afrontamento.
- Ferreira, V. (2004). Entrevistas focalizadas de grupo: Roteiro da sua utilização numa pesquisa sobre o trabalho nos escritórios. In *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia* (pp. 102-107). Associação Portuguesa de Sociologia.
- Ferreira, M., & Rocha, C. (2020). “Não há sol sem sombras”: Virtudes, impasses e limitações na pesquisa documental sobre a infância e sua educação em Portugal” . *Educação (Brazil)*, 43(3). <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.3.37489>
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2020). A brincar, a brincar... lógicas e sentidos de futuras educadoras de infância (2014-2019). *Revista do centro de educação*, 45.
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2021). Neoliberalismo, educação de infância e o mito de procusto: políticas e práticas em Portugal. *Revista Zero-a-Seis*, 23(44), 1449-1473.
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2022). Investigação com crianças: É possível escapar à observação?. In C. Vieira (org.), *Temas, Contextos e Desafios da Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 269-296). Impresa da Universidade de Coimbra.
- Flora, M. D. & Agostinho, K. A. (2022). Criança E-É Natureza: Brincar no parque da Educação Infantil. In R. S. Carvalho (Org.), *Percursos investigativos em pesquisas com (sobre/para) crianças na educação infantil*. Porto Alegre: CirKula.
- Folque, M. A. (2006). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Revista Escola Moderna*, 5(5), 5 – 12.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3(6), 13-34.
- Fonseca, A. C. L. & Rosa, M. D. (2015). A construção da disciplina na educação: pré-escolar e escolar. Desafios e estratégias. In S. Pereira et al. (Orgs.), *Atas do II*

- Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 153-160). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Grácio, R. (1963/1995). Educar: promover, emancipar. In R. Grácio, *Obra completa. I- Da educação* (pp.119-123). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goldstein, J. (2012). *Play in children's development, health and well-being*. Toy Industries of Europe.
- Gomes, M. H. (2014). *Os Modelos Pedagógicos HighScope e do Movimento da Escola Moderna: Propostas de Pedagogia Diferenciada*. Edições Ecopy.
- Gomes, M. P. R. (2020). Educação de Infância. *Revista Diversidades: Direção Regional de Educação*, 57, 1-92.
- González, F. (2007). O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar. *Revista Lusófona de Educação*, 9, 192 -195.
- Jesus, S. N. (2000). *Trabalho em equipa e gestão escolar*. Edições ASA.
- Johnson, V. (2021). Investigação Participativa com Crianças. In C. Tomás, G. Trevisan, M. J. L. Carvalho & N. Fernandes (Eds.), *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais*. UMinho Editora.
- Kishimoto, T. M. (2010). *Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil*. Belo Horizonte.
- Kushner, D. (2012). Play is natural to childhood but school is not: the problem of integrating play into the curriculum. *International Journal of Play*, 1(3), 242-249.
- Lester, S., & Russell, W. (2010). *Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide*. Working. Bernard van Leer Foundation.
- Lemos, A. R., Quaresma, Â., Fonseca, V., & Dias, I. (2015). Organização do espaço em contexto de creche: dados de uma experiência formativa. *Investigação, práticas e contextos em educação*, 313-317.

- Lino, D. & Parente, C. (2018). Brincar e aprender na educação infantil: a contribuição das abordagens pedagógicas High Scope, Reggio Emilia e Montessori. In, C. Huertas & E. Gómez (ed.), *Educação infantil desde uma perspectiva intercultural e bilíngue* (pp. 147-163). IGI GLOBAL.
- Machado, S., & Simões, A. (2015). A Educação de Infância e a gestão do grupo de crianças: relato de um percurso. In. S. Pereira et al. (Orgs.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 197 – 204). CIED.
- Marcondes, K., & Sigolo, S. (2012). *Comunicação e Envolvimento: Possibilidades de Interconexões entre Família-escola?*. Universidade Estadual Paulista.
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias – Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Matos, M. (2003). *Relação Escola – Família – Comunidade*. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Matos, M. (2012). Reuniões de pais e trabalho com famílias. *Cadernos de Educação de Infância*, 97.
- McDonnell, S. (2019). Nonsense and possibility: ambiguity, rupture and reproduction in children’s play/ful narratives. *Children's Geographies*, 17(3), 251-265.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, 2(2), 49-64.
- Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2009). Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação. In *Atas do VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar*. Universidade de Aveiro.
- Ministério da Educação (ed.). (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação.

- Monteiro, C. M. V. R. & Delgado, A. C. C. (2014). *Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: uma análise dos estudos da infância*. Universidade Federal de Pelotas, RS-Brasil e Universidade Federal do Rio Grande.
- Motta, R. S. (2020). *“Anda Lá Fora”*: um olhar sobre as inter-relações crianças, natureza e educação. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto], Repositório Aberto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/129409>
- Nehls, M. (2012). Diversificar e brincar com espaços e tempos na Educação Infantil. In A. S. Coutinho, G. Day, & V. Wiggers (Eds.), *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional* (pp.197-210). OIKOS Editora.
- Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em cascais*. (2.^a ed.). Cercica.
- Neto, C. (2021). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Niza, S. (1996). O Modelo Curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. R. Ó. (org.). *Sérgio Niza: escritos sobre educação* (pp. 190 – 210). Tinta da China.
- Niza, S. (2012). *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*. Tinta-da-china.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-159). Porto Editora.
- Nowak-Lojewska, A, O’Toole, L., Regan, C., & Ferreira, M. (2019). “To learn with” in the view of the holistic, relational and inclusive education. *The Pedagogical Quarterly (Kwartalnik Pedagogiczny)*, 64(1), 151-162.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma praxis da participação. In J. Oliveria Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Org.),

- Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro.* Artmed Editora.
- ONU. (1989). *Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança*. Resolução 44/25, de 20 de novembro de 1989.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal Editores.
- Paula, D. H. L., & Garanhani, M. C. (2021). A brincadeira como instrumento de geração de dados para avaliação na educação infantil. *Revista Zero-a-Seis*, 23(44), 1736-1754.
- 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*. 14(15), 123-137.
- Rosa, I. M. D., Ferreira, M. M., & Lima, P. D. M. (2020). “-Queres jogar? Assim percebes melhor como se joga!”: a etnografia como uma experiência adulta de aprender a aprender com as crianças. *Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa*, 11(20).
- Sarmiento, M. J. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, 12(21), 51-69.
- Sarmiento, M. J., Fernandes, N., & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 183-206.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 35(5), 5-50.
- Silva, A. N. (2011). *Jogos, brinquedos e brincadeiras: trajectos intergeracionais*. Atahca.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção Geral da Educação (DGE).

- Soares, N. F., Sarmiento, M. J., & Tomás, C. A. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances. UNESP – Presidente Prudente*, 12(13), 50-64.
- Sousa, P. A. R. (2015). *A importância do brincar: brincar e jogar na infância*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências], Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/21557>.
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem idade” – Participação das crianças e Cidadania da Infância. *Revista Contexto e Educação*, 22(78), 45-68.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C., & Gonçalves, C. (2019). Perfis de estagiários na prática de Ensino supervisionada em Portugal. *Cad. Pesqui.*, 49(174), 168-181.
- Torres, L. & Palhares, J. A. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências da Educação*. Edições Humus.
- Vale, M. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância*, 98, 11-13.
- Vasconcelos, T. M. S. (2005). *Ao redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2012). *Tecendo Tempos e Andamentos na Educação de Infância (Última Lição)*. Coleção Estudos e Reflexões. Media XXI.

ANEXOS

| | ' ' | | ' '

ANEXO A. Tabelas das
caraterizações das
crianças

| ' ' | ' ' |

Tabela 1*Profissões das famílias*

Nomes das crianças	Profissão da mãe	Profissão do pai
AM.	Diretora de departamento	Consultor de sistemas informáticos
AL.	Consultora de informática	Consultor de informática
AG.	Médica infeciologista	Consultor
AS.	Geóloga	Engenheiro civil
B.	Gerente de ginásio	Front-end developer
C.	Oftalmologista	Diretor criativo
CG.	Advogada	Cozinheiro
CS.	Gestora	Publicitário
G.	Produtora de eventos	Consultor TI
L.	Empresária	Empresário
ML.	Arquiteta Paisagista	Enólogo
A.	Relações públicas	Advogado
MN.	Gestora	Gestor
RL.	Comunicação de ciência	Engenheiro
RM.	Assessora de comunicação	Investigador
MT.	Engenheira mecânica	Engenheiro informático
S.	Socióloga	Realizador
TE.	Investigadora	Músico
TI.	Product manager tech	Técnico de informática
TO.	Publicitária	Country Manager
VC.	Farmacêutica	Profissional liberal
VR.	Farmacêutica	Consultor
VL.	Professora de 1º Ciclo	Informático
VN.	Socióloga	Psicólogo
X.	Marketing & sales manager	Empresário

Tabela 2*Número de irmãos das crianças*

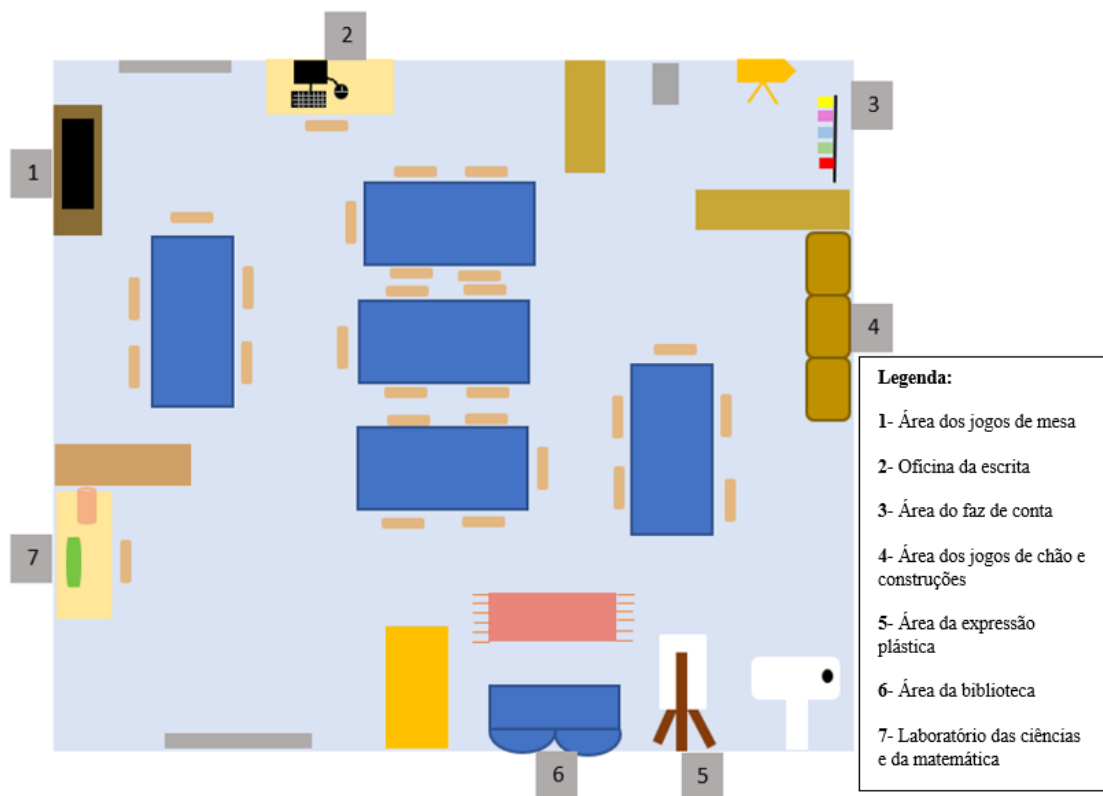
Nomes das crianças	Nº de irmãos
AM.	1
AL.	1
AG.	1
AS.	1
B.	0
C.	1
CG.	1
CS.	1
G.	2
L.	0
ML.	2
A.	2
MN.	2
RL.	1
RM.	1
MT.	1
S.	0
TE.	2
TI.	1
TO.	1
VC.	2
VR.	0
VL.	1
VN.	1
X.	2

Tabela 3*Idades das crianças e percursos institucionais*

Nomes das crianças	Género	Data de Nascimento	Idade em 17 de outubro de 2022	Percurso na organização socioeducativa
AM.	F	04/03/2019	3 anos e 7 meses	
AL.	F	06/02/2019	3 anos e 8 meses	
AG.	M	04/07/2019	3 anos e 3 meses	
AS.	M	31/12/2018	3 anos e 10 meses	
B.	F	09/08/2019	3 anos e 2 meses	1º vez
C.	M	30/06/2019	3 anos e 4 meses	
CG.	F	13/01/2019	3 anos e 9 meses	
CS.	F	24/03/2019	3 anos e 7 meses	
G.	F	13/06/2019	3 anos e 4 meses	
L.	F	24/08/2019	3 anos e 2 meses	
ML.	F	02/04/2019	3 anos e 6 meses	
A.	F	11/08/2019	3 anos e 2 meses	
MN.	F	09/08/2019	3 anos e 2 meses	
RL.	F	28/01/2019	3 anos e 9 meses	
RM.	F	06/12/2018	3 anos e 10 meses	
MT.	F	16/11/2018	3 anos e 11 meses	
S.	F	08/02/2019	3 anos e 8 meses	1º vez
TE.	F	20/03/2019	3 anos e 7 meses	
TI.	M	12/07/2019	3 anos e 3 meses	
TO.	M	25/07/2019	3 anos e 3 meses	
VC.	M	20/11/2018	3 anos e 11 meses	
VR.	M	04/09/2019	3 anos e 1 mês	
VL.	M	20/01/2019	3 anos e 9 meses	
VN.	M	17/07/2019	3 anos e 3 meses	
X.	M	24/06/2019	3 anos e 4 meses	

ANEXO B. Planta da sala
de atividades

| | ' ' | | ' ' |



ANEXO C. Um dia-tipo

| ' ' | | ' ' |

7h30 – 9h00:

Receção das crianças na Organização Socioeducativa

As crianças do grupo à medida que iam chegando, eram recebidas pela Educadora no recreio e era solicitado pela mesma que colocassem o casaco e a lancheira no seu cabide. As crianças iam ainda à sala de atividades marcar a sua presença. (Nota de campo N°3, 17 de outubro de 2022).

9h00 – 9h45:

Reunião da manhã

Quando as crianças entram todas na sala de atividades, estas sentam-se nas cadeiras que estão à volta da mesa e iniciam a reunião da manhã. (Nota de campo N°4, 17 de outubro de 2022).

Depois de serem eleitos os dois responsáveis da semana, a Educadora revê com as crianças o que fizeram ou não na sexta-feira passada, pedindo às responsáveis da semana que desenhassem um círculo com a cor da caneta correspondente.

- “Se fizemos, qual é a cor que fizemos?” – questionou a Educadora ao grupo.

- “Verde” – respondem todas as crianças. (Nota de campo N°6, 17 de outubro de 2022).

Após a Educadora juntamente com o grupo ter preenchido a tabela do calendário, esta questiona qual era a cor da segunda-feira, sendo que algumas crianças respondem “Amarelo” e a Educadora escreve numa folha branca, com a caneta de cor amarela o plano do dia. (Nota de campo N°8, 17 de outubro de 2022).

Para finalizar a reunião da manhã, a Educadora pergunta a cada criança a sua novidade do fim-de-semana, registando numa folha branca o que as crianças disseram. A maioria das crianças contou a sua novidade, sendo que existiram poucas crianças que não tinham novidades para contar ao grupo. Ainda houve crianças que levaram recursos para enriquecer a sua novidade, por exemplo, um livro, conchas, caixa de carimbos, brinquedos, imagens, entre outros. (Nota de campo N°10, 17 de outubro de 2022).

09h45-11h15:

Tempo de brincar nas áreas e trabalhar nos projetos

Terminada a reunião da manhã, as crianças tiveram oportunidade de escolher a área que queriam brincar (quatro crianças foram para os jogos de mesa, quatro crianças escolheram os jogos de chão e construções, duas crianças dirigiram-se para o faz de conta, uma para os jogos da matemática e ciência) sendo que a Auxiliar chamou seis crianças para fazerem o desenho relativamente à novidade que contaram no dia anterior e que foi registado pela Educadora e outras quatro crianças terminaram a atividade sobre o livro “O Elmer” de David McKee (1968). Algumas crianças ainda desenharam na carta que fizeram para a mãe do X. (Nota de campo N°30, 18 de outubro de 2022).

Depois da reunião, as crianças foram para as áreas, sendo que todas as áreas foram ocupadas pelas crianças. (Nota de campo N°40, 19 de outubro de 2022).

Durante o tempo de brincadeira de manhã, a Educadora foi pedindo a algumas crianças para circularem entre várias áreas, para não estarem sempre na mesma, dando sugestões de outras atividades que podiam fazer. (Nota de campo N°54, 21 de outubro de 2022).

11h15-12h00:

Libertar as energias no recreio

Antes de o almoço as crianças tiveram oportunidade de ir brincar para o recreio. (Nota de campo N°13, 17 de outubro de 2022).

A Educadora sugeriu ainda que as crianças fossem “correr” antes da hora de almoço para gastarem as energias. (Nota de campo N°77, 26 de outubro de 2022).

12h00-12h45:

Hora de almoço

Quando se aproximou a hora do almoço a Auxiliar de Ação Educativa chamou os responsáveis pela tarefa de colocar a mesa, pedindo que fossem lavar as mãos antes. (Nota de campo N°14, 17 de outubro de 2022).

Depois do almoço as crianças tiraram o bibe.

- "Ajudas-me" - disse o C. para o X. agarrando com as duas mãos no seu bibe.

O X. ajudou o amigo e tentou tirar os botões do bibe. (Nota de campo N°84, 28 de outubro de 2022).

Depois do almoço a Educadora pede que cada criança se dirija à casa de banho para lavar as mãos e a boca. (...). (Nota de campo N°99, 02 de novembro de 2022).

12h45-14h30:

Tempo de acalmar e descansar

As crianças assim que terminaram de comer foram para o recreio e, após todas as crianças acabarem de comer, estas foram para o ginásio dormir a sesta (...). (Nota de campo N°17, 17 de outubro de 2022).

14h30 -15h30:

Momento de comunicar e explorar

Da parte da tarde, depois da história, a Educadora realizou com as crianças o registo da atividade sobre as formas geométricas realizada na semana passada (...). (Nota de campo N°65, 24 de outubro de 2022).

Quando as crianças acordam da sesta, estas regressam à sala de atividades e sentam-se no tapete. (Nota de campo N°19, 17 de outubro de 2022).

Ainda da parte da tarde, foi feito juntamente com as crianças o registo da atividade de culinária realizada na parte da manhã. Foram utilizadas imagens representativas para identificar as quantidades de cada ingrediente. De seguida registou-se o processo através das frases que as crianças iam dizendo. (Nota de campo N°87, 28 de outubro de 2022).

15h30-16h00:

Terminadas as atividades da parte da tarde, as crianças permaneceram na sala para lancharem. Nesse momento a Educadora pede às crianças que têm lanche de casa para irem buscar a sua lancheira. (Nota de campo N°109, 04 de novembro de 2022).

16h00-19h00:

Correr, brincar e conviver...no recreio

Quando as crianças terminaram a atividade, os responsáveis pela tarefa do lanche foram distribuí-los e, à medida que iam terminando o lanche, a Educadora referia para as crianças arrumarem as cadeiras, irem à casa de banho lavarem as mãos e a boca e depois irem para o recreio (...). (Nota de campo N°23, 17 de outubro de 2022).

ANEXO D. Agenda semanal
da sala
| ' ' | ' ' |

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Reunião da manhã				
Atividades e Projetos nas áreas				
	Ginástica	Música	Ginástica	Cultura alimentar/ Arquivo
Hora do Conto				
Almoço				
Comunicações		Comunicações		Comunicações
Desenvolvimento da linguagem e Abordagem à escrita	Dinamização de histórias	Jogos sociais	Matemática e Ciências	Reunião de conselho

ANEXO E. Carta de Apresentação

| | ' ' | | ' '

CARTA DE APRESENTAÇÃO



Olá, o meu nome é Maria Inês Gonçalves e sou aluna do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa.

A Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II que integra o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, implica a minha permanência no colégio para observação e intervenção com o grupo de crianças desta Sala.

Este estágio curricular decorrerá entre os dias 17 de outubro de 2022 e 06 de fevereiro de 2023, onde serei apoiada pela Educadora de Infância [REDACTED] pela Auxiliar de Ação Educativa [REDACTED] e pelas crianças. Pretendo partilhar convosco relatos do dia-a-dia com o grupo de crianças, assim como, os diversos momentos e atividades que irei proporcionar às/com as crianças.

Se tiverem alguma dúvida ou se precisarem de um esclarecimento adicional não hesitem em contactar-me, estou totalmente ao vosso dispor.

Maria Inês Gonçalves

Estagiária da ESELx

2021065@alunos.eselx.ipl.pt

ANEXO F. Consentimento
Informado

| | ' ' | | ' '

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Maria Inês Dias Gonçalves, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2022/2023, a realizar o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito, estou desde o passado dia 17 de outubro de 2022 até ao próximo dia 06 de fevereiro de 2023 a realizar o meu estágio na sala da educadora [redacted] e da auxiliar de ação educativa [redacted].

Venho por este meio solicitar que me seja autorizado tirar fotografias e/ou fazer filmagens do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas no Jardim de Infância, para fins académicos, de modo a que possam ser integradas no relatório de estágio.

Será garantida a ocultação de dados de identificação da criança e, a não ser que expressamente o autorize, não será exibida a sua face. É, igualmente, garantido que o presente consentimento pode ser retirado, em qualquer altura, sem que isso cause prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança.

Esclareço, ainda, que a criança é o centro da minha ação educativa e, por isso o seu desejo de ser fotografada e/ou filmada é determinante. Assim, sempre que a criança afirmar ou demonstre que não quer ser fotografada e/ou filmada, será respeitada a sua vontade.

Peço, então, que assine o presente protocolo como forma de declarar a autorização.

Autorização da criança:

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação:

ANEXO G. Consentimento
Informado do portefólio
da criança
| | ' ' | | ' '

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Estimados pais do [REDACTED]

Serve o presente protocolo de consentimento informado para solicitar a autorização para, no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II, realizar um Portefólio Individual juntamente com uma criança do grupo que estou a acompanhar enquanto estagiária.

O Portefólio consiste num registo individual de forma a evidenciar a evolução da criança durante a minha permanência no local, assim como outras informações significativas sobre a criança.

Saliento que todas as informações recolhidas, se destinam unicamente a fins académicos sendo garantidas todas as questões de privacidade e confidencialidade e durante todo o processo a vontade da criança será sempre respeitada. Esclareço ainda que assim que o Portefólio estiver concluído, este será entregue aos pais e à criança.

Assim sendo, venho por este meio solicitar que me seja autorizada a realização desta tarefa em conjunto com o [REDACTED]

Obrigada pela vossa atenção e disponibilidade. Encontro-me disponível para eventuais esclarecimentos.

Declaro que aceito/não aceito (riscar o que não interessa) que o meu filho/educando participe na elaboração deste portefólio.

Autorização da criança:

--

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação

Assinatura da estagiária

ANEXO H. Enquadramento do
estado da arte

| " | | " |

Ano	Autora	Título	Contexto	Natureza Jurídica	Idades/ quantidade de crianças	Objetivos	Metodologia (natureza, método e técnicas)	Principais Conclusões
2020	Mariana Vicente	“Anda amigo”: interações sociais entre pares no contexto de jardim de infância	Jl	Rede Pública	3 aos 4 anos; 22 crianças.	(i) Identificar as características das interações sociais estabelecidas entre as crianças em idade pré-escolar no contexto educativo; (ii) Compreender como caracterizam os profissionais essas interações sociais; (iii) Identificar quais as perceções das crianças sobre a amizade".	<u>Natureza:</u> Qualitativa e interpretativa; <u>Método:</u> Estudo de caso <u>Técnicas:</u> - Observação; - Entrevista à equipa educativa e crianças; - Testes sociométricos.	- Algumas crianças identificaram a amizade com sentimentos e ações partilhadas entre duas pessoas; - Podemos observar crianças que associaram a amizade à brincadeira que gostam de realizar com os seus pares.
2021	Andreia Monteiro	Representações dos profissionais de educação sobre	-----	-----	8 profissionais de duas regiões urbanas do	(i) Identificar o lugar do brincar em alguns documentos nacionais e internacionais relacionados com a infância;	<u>Natureza:</u> Qualitativa;	- Os profissionais de educação consideram o brincar como uma atividade importante no desenvolvimento da criança e

		o seu papel no brincar em crianças com desenvolvimento atípico			país: Lisboa e Porto	<p>(ii) Conhecer as representações dos profissionais de educação sobre o brincar em crianças com desenvolvimento atípico;</p> <p>(iii) Perceber qual o papel que os profissionais de educação consideram desempenhar no brincar em crianças com desenvolvimento atípico;</p> <p>(iv) Identificar as estratégias utilizadas pelos profissionais de educação para integrarem o brincar nas suas práticas e nos seus contextos educativos.</p>	<p><u>Método:</u> Estudo exploratório;</p> <p><u>Técnicas:</u></p> <p>-Pesquisa documental;</p> <p>-Entrevistas semiestruturadas;</p> <p>-Análise de conteúdo.</p>	<p>que este tem um papel preponderante em crianças com desenvolvimento atípico, sendo um meio privilegiado de aprendizagem.</p> <p>- Verificou-se que as limitações que as crianças com desenvolvimento atípico apresentam altera a forma de brincar e o tipo de brincadeiras que desenvolvem. No que se refere ao papel que os profissionais de educação consideram ter no brincar com crianças com desenvolvimento atípico verificou-se que cabe ao adulto potenciar o brincar quer como parceiro quer como orientador;</p> <p>- No que se refere às estratégias utilizadas pelos profissionais de educação para promoverem</p>
--	--	--	--	--	----------------------	---	--	---

								o brincar em crianças com desenvolvimento atípico é possível aferir que utilizam o brincar em todos os contextos e em todas as atividades, organizando o espaço e dos materiais em função das características do grupo e das crianças.
2021	Raquel Monteiro	O espaço exterior em tempo de pandemia: olhar(es) e práticas em contexto de jardim de infância	Jl	Rede privada	3 aos 4 anos; 20 crianças.	(i) Conhecer o valor que as crianças atribuem ao espaço exterior; (ii) Conhecer a visão/perspetivas dos elementos da equipa educativa do Jl relativamente ao lugar e ao papel do espaço exterior na rotina; (iii) Perceber como é integrado o espaço exterior no dia a dia da criança;	<u>Natureza:</u> Qualitativa ou interpretativa; <u>Método:</u> Estudo de caso; <u>Técnicas:</u> -Observação direta e participante; -Entrevistas semiestruturadas;	- A maioria das crianças destaca a oportunidade de brincar, realçando a possibilidade de brincar com os seus pares; - A educadora tem um papel de “amiga” durante os momentos no exterior, uma vez que assume uma postura de apoio, deixando-se levar pelo pensamento das crianças; - O espaço exterior é integrado no dia a dia do grupo;

						<p>(iv) Identificar potencialidades do espaço exterior na rotina das crianças;</p> <p>(v) Identificar e sinalizar condicionantes na exploração do espaço exterior na organização socioeducativa.</p>	<p>-Análise de conteúdo.</p>	<p>- É perceptível que o espaço exterior sempre foi um ambiente valorizado pela equipa educativa, tanto em termos de experiências a proporcionar às crianças, como em termos de espaço que promove a construção de relações;</p> <p>- Não foi o espaço exterior que criou as condicionantes aqui evidenciadas, mas sim o momento que estamos a viver e as recomendações necessárias para evitar a transmissão do vírus.</p>
2021	Rute Barbosa	Cres(ser) no espaço exterior: brincar, explorar e aprender fora da sala de atividades	JI	Rede privada	3 aos 5 anos; 23 crianças.	<p>(i) Benefícios, oportunidades e potencialidades da exploração do espaço exterior;</p> <p>(ii) Posição e intenção do educador/a de infância para a</p>	<p><u>Natureza:</u> Qualitativa;</p> <p><u>Método:</u> Estudo de caso</p>	<p>- Apesar da valorização do espaço exterior por parte dos participantes do estudo, parece subsistir ainda algum receio e alguns preconceitos em relação à sua utilização mais</p>

						promoção de momentos diversos neste espaço.	<u>Técnicas:</u> - Observação direta, participante e não-participante; - Inquérito por questionário; - Entrevistas; -Conversas informais com os intervenientes.	livre e espontânea, em detrimento dos benefícios na infância do contacto com a natureza.
2021	Cláudia Gomes	Brincar com as diferenças: inclusão e diversidade	JJ	IPSS	3 aos 5 anos; 22 crianças.	(i) De que forma é que as crianças da sala verde reagem às diferentes bonecas?; (ii) Qual o nível de inclusão da sala verde?.	<u>Natureza:</u> Qualitativa e interpretativa; <u>Método:</u> Estudo de caso; <u>Técnicas:</u> -Observação; -Inquérito por questionário;	- A metodologia e o tema utilizados parecem ter possibilitado o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, umas com as outras, tendo desenvolvido maior capacidade de lidar com as diferenças e vivenciar verdadeiras experiências de inclusão.

							-Entrevistas.	
2020	Liliana Reis	O brincar na educação pré-escolar: as interações e as preferências das crianças nas suas brincadeiras	Jl	IPSS	4 aos 5 anos; 25 crianças.	(i) Conhecer as preferências das crianças durante as brincadeiras escolhidas; (ii) Caracterizar as interações das crianças enquanto brincam; (iii) Perceber a importância da intervenção do adulto nas brincadeiras das crianças.	<p><u>Natureza:</u> Qualitativa;</p> <p><u>Método:</u> Estudo de caso;</p> <p><u>Técnicas:</u> - Observação; - Inquérito por questionário aos pais; - Entrevistas às crianças e à EE.</p>	<p>- As preferências das crianças são maioritariamente, brincar ao faz de conta;</p> <p>- As crianças ao longo do seu desenvolvimento tornam-se cada vez mais interativas, pois, o seu desenvolvimento social tende a aumentar gradualmente;</p> <p>- É importante o adulto também saber reconhecer que deve brincar com as crianças, mas não ao ponto de manipular e transformar as brincadeiras, modificando-as ou alterando o pensamento e o percurso da brincadeira que a criança já concessionou intrinsecamente afinal a brincadeira é sua e não do adulto;</p>

								- Cabe a este estimular as brincadeiras das crianças brincando com elas de forma esporádica.
2020	Ana Carvalho	As concepções e as ações das crianças e da educadora sobre o brincar na sala 3 de um JI	JJ	Rede pública	4 aos 6 anos; 25 crianças.	(i) Analisar e identificar o papel do brincar na vida das crianças da sala 3; (ii) Analisar a forma como o tempo, o espaço e os recursos influenciam as brincadeiras no JI; (iii) Analisar e identificar o papel da educadora de infância em relação ao brincar na ação pedagógica.	<u>Natureza:</u> Qualitativa; <u>Método:</u> Estudo de caso; <u>Técnicas:</u> - Observação; - Entrevista; - Consulta documental.	- O brincar, como supracitado, desempenha um papel igualmente importante na socialização da criança, uma vez que lhe permite aprender a comunicar, a relacionar-se e a partilhar, desenvolvendo desta forma respeito pelo outro e por si mesmo; - Os recursos disponíveis dentro da sala de atividades, tal como no exterior, são também influenciadores das brincadeiras das crianças; - A educadora teve um papel de promotor, participante (não intrusivo) e observador, de e nas brincadeiras das crianças.

2020	Cristiana Silvestre	Reconhecer para mudar! Problematização do brincar na prática pedagógica e na formação de educadores/as de infância (2014-2018)	Jl	Rede privada	2 aos 6 anos; 24 crianças.	(i) Compreender os sentidos e os usos que do conceito de brincar são feitos por outros/as estudantes no decurso da sua intervenção; (ii) Conhecer as concepções, preferências e práticas das crianças da sala;	<u>Natureza:</u> Qualitativa; <u>Método:</u> Estudo de caso; <u>Técnicas:</u> -Observação direta e participante; - Entrevista; -Consulta documental.	- As concepções das estudantes-estagiárias enfatizam o brincar como uma estratégia para facilitar a aquisição de conteúdos e competências úteis para o futuro, em detrimento do brincar como um direito das crianças e expressão cultural infantil; - Para algumas crianças, as atividades lúdicas são indissociáveis de brinquedos e o brincar é uma atividade sociocultural, proporciona bem-estar emocional, é uma atividade livre e que parte da iniciativa das crianças. Gostavam de brincar às lutas, participar em jogos no recreio e brincavam ao faz de conta.
------	---------------------	---	----	--------------	-------------------------------	---	--	--

2020	Joana Pereira	“As concepções de amizade das crianças de uma sala de jardim de infância”	Jl	Rede pública	4 aos 6 anos; 19 crianças.	(i) Analisar as concepções das crianças sobre o conceito de amizade; (ii) Analisar as relações de amizade das crianças da sala A; (iii) Analisar as concepções da equipa educativa sobre as relações de amizade entre as crianças.	<p><u>Natureza:</u> Qualitativa;</p> <p><u>Método:</u> Estudo de caso, intrínseco e exploratório;</p> <p><u>Técnicas:</u> -Observação direta; -Entrevistas semiestruturadas.</p>	<p>- O brincar foi associado pelas crianças ao conceito de amizade;</p> <p>- Através do brincar que se estabelecem a maioria das relações de amizade entre pares;</p> <p>- As crianças referiram que um amigo é uma criança que brinca com elas, que é afetuosa.</p> <p>- O brincar e o facto dos amigos gostarem de si e de elas gostarem dos seus amigos são fatores considerados relevantes para se ser amigo.</p>
2021	Ângela Ferreira	“Diferentes olhares sobre o brincar: as crianças e as suas famílias”	Jl	Rede privada	3 anos; 11 crianças; 8 famílias entrevistadas.	(i)Quais os principais objetivos da educação de infância na visão das crianças e das famílias?;	<p><u>Natureza:</u> Qualitativa, estudo de carácter empírico e interpretativo;</p>	<p>- Dificuldade, por parte das famílias, em associar as aprendizagens ao brincar, mesmo considerando que ação</p>

						<p>(ii)Quais os momentos fundamentais do dia a dia das crianças na escola?;</p> <p>(iii)Qual o papel da brincadeira na educação infância?.</p>	<p><u>Método:</u> Estudo de caso;</p> <p><u>Técnicas:</u> -Observação direta e presencial; - Conversação; -Análise de conteúdo.</p>	brincar é fulcral na educação de infância.
2021	Patrícia Baleiras	Uma sala sem conflitos	JI	IPSS	4 anos; 19 crianças.	<p>(i) Refletir e fundamentar a temática autonomia na resolução de conflitos;</p> <p>(ii.) Compreender as conceções e estratégias da educadora cooperante no que diz respeito aos conflitos;</p> <p>(iii.) Conhecer as conceções das crianças sobre os conflitos;</p> <p>(iv.) Identificar algumas das estratégias utilizadas pelas</p>	<p><u>Natureza:</u> Qualitativa;</p> <p><u>Método:</u> Estudo de caso;</p> <p><u>Técnicas:</u> -Observação direta; -Inquérito por entrevista;</p>	- EC considera que o grupo de crianças é autónomo a resolver os seus conflitos e utiliza estratégias como a escuta ativa das várias versões, a empatia, a compreensão e o sentimento de justiça. A mesma procura agir ponderadamente consoante aquilo que observa, evitando conclusões precipitadas que a levem a ser injusta. Tem ainda

						crianças para solucionar os conflitos.	<ul style="list-style-type: none"> -Conversas informais; -Consulta e análise de documentos. 	<p>o cuidado de reconhecer a forma de pensar das crianças, expondo certos assuntos ao grupo na sua generalidade, para que todos possam refletir, transmitir a sua opinião e aprender em conjunto;</p> <p>- Na sua maioria o grupo é conhecedor do conceito de conflito, sendo possível verificar que as crianças caracterizam o ambiente educativo a que pertencem como harmonioso e calmo, onde a amizade e o respeito predominam, evidenciando nas suas respostas que os conflitos não são frequentes;</p> <p>- No que diz respeito às estratégias que as mesmas utilizam para resolver os conflitos constata-se que a</p>
--	--	--	--	--	--	--	---	--

								maior parte entende que o pedido de desculpas é importante neste tipo de situações, verificando-se a sua consciência moral e social em relação aos outros enquanto indivíduos que tem diferentes opiniões, ideias e sentimentos; - O papel dos adultos responsáveis é imprescindível, pois se neste caso as crianças são capazes de resolver os seus conflitos sem o adulto como mediador.
2021	Maria João Amaro Almadás	Estudo exploratório sobre os comportamentos interativos e a comunicação das educadoras com as crianças	JI	Rede pública	3 aos 5 anos; 32 Crianças.	(i)Estudar e relacionar a Qualidade Interativa e comunicativa da educadora em interações livres e construção conjunta com a criança; (ii) Descrever essas formas de atuação e de comunicação da educadora;	<u>Natureza:</u> Qualitativa; <u>Método:</u> Estudo exploratório; <u>Técnicas:</u> - Inquérito;	- As educadoras que mais elogiam e valorizam a criança, são simultaneamente aquelas que lhe dão mais oportunidades de experimentar e colocar as suas ideias em prática, são mais sensíveis às

		em idade pré-escolar				(iii) Estudar a sua associação na tentativa de traçar um perfil do comportamento destes profissionais de educação.	-Gravação de vídeo.	suas necessidades e desafiam-nas a aprender. - As meninas recebem mais sugestões e ensino do que os meninos, e as crianças mais novas são mais valorizadas do que as restantes. - A forma como a educadora interage e como comunica com a criança estão mutuamente interligadas, criando um contexto relacional no qual as interações se estabelecem.
2020	Isabel pereira	Grupos de idades mistas em Jardim de infância: potencialidades e benefícios	Creche e JI	IPSS	2 aos 6 anos; 25 crianças.	(i.) Conhecer a visão da equipa educativa em relação aos grupos de idade mistas; (ii.) Caracterizar as estratégias que a educadora cooperante privilegia para a gestão de grupos de idades mistas em JI;	<u>Natureza:</u> Qualitativa ou interpretativa; <u>Método:</u> Estudo de caso; <u>Técnicas:</u>	- Interações que são estabelecidas entre as crianças de diferentes idades são facilitadores do desenvolvimento de competências fulcrais ao desenvolvimento de cada

						(iii.) Identificar os fatores que motivam à interação entre pares com idades diferenciadas; (iv.) Analisar de que forma a interação entre crianças de idades diferenciadas pode contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento das mesmas.	-Observação direta, participante e naturalista; -Análise de conteúdo;	criança, tais como a capacidade de entreaajuda entre pares; - O fator que mais motiva as interações entre crianças é o tipo de brincadeira que se tem.
2020	Ana Pestana	A importância dos materiais não estruturados Nas brincadeiras das crianças	Jl	Rede Pública	3 e 6 anos; 8 crianças.	(i.)Compreender como as crianças e a educadora valorizavam a exploração destes materiais; (ii.)Identificar o tipo de brincadeiras realizadas com recurso a materiais não estruturados e semiestruturados; (iii.) contributo dos materiais não estruturados e semiestruturados para a imaginação e criatividade das crianças;	<u>Natureza:</u> Qualitativa; <u>Método:</u> Estudo de caso; <u>Técnicas:</u> -Observação participante; -Entrevistas; -Questionários; - Consulta documental.	- As crianças demonstraram interesse em explorar, construir e interagir com brinquedos feitos a partir de materiais não-estruturados e semiestruturados e que isso potencia a imaginação, a criatividade e a interação entre as crianças; - Usar materiais não estruturados e semiestruturados é uma estratégia educativa que deve ser potenciada para estimular o

						<p>(iv.) Compreender como é que os materiais não estruturados e semiestruturados influenciam as interações entre o grupo de crianças.</p>		<p>brincar das crianças em Jardim de Infância;</p> <ul style="list-style-type: none"> - As principais brincadeiras observadas foram aquelas que se realizavam na área do faz-de-conta, em que os diferentes materiais possibilitavam a efetuação de brincadeiras criativas e dinâmicas, como por exemplo, a utilização de caixas que correspondiam a castelos, a uma bola, a um comboio, entre outros elementos; - A educadora partilha da opinião de que, através destes materiais, as crianças têm mais liberdade para construir e expressar o que sentem e querem nas suas produções. A par das brincadeiras, saliento
--	--	--	--	--	--	---	--	---

								<p>também a importância destes materiais para a realização de trabalhos que surge apenas com o auxílio destes materiais. A escolha de cada material para a criação da arte é influenciada pelas características reais do objeto que querem construir;</p> <p>- Estes materiais potenciam a interação entre crianças, sendo, maioritariamente, utilizados quando brincam na área do faz de conta o que, normalmente, ocorre em pequenos grupos. As brincadeiras representativas do jogo simbólico promovem a interação entre as crianças e também, a atribuição de diferentes finalidades aos materiais, sendo que, nas brincadeiras ocorridas com as</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	--

								caixas foi possível observar as interações entre pares; - Os materiais são importantes na ação de brincar das crianças.
--	--	--	--	--	--	--	--	--

2020	Ana Catarina Viana	A interação entre pares numa sala de jardim de infância	JI	Rede privada	2 aos 5 anos; 23 crianças.	(i.)Analisar as interações entre pares na sala de JI; (ii.) Compreender se a heterogeneidade ao nível da idade promove, ou não, a interajuda entre as crianças: (iii.)Analisar o papel das adultas da sala de JI na promoção das interações e na resolução de conflitos.	<u>Natureza:</u> Qualitativa; <u>Método:</u> Estudo caso; <u>Técnicas:</u> -Observação participante; -Conversas informais;	- As crianças tendem a formar grupos consoante as idades e as suas preferências e vivências. - A entreajuda entre pares e sentimentos e emoções demonstradas em relação aos pares que não fizessem parte dos seus subgrupos; - Quando uma criança se isolava, as outras tendiam a não incluí-la nas brincadeiras, acabando por se afastar.
------	--------------------------	---	----	--------------	-------------------------------	--	---	--

2020	Filipa Bernardes Martins	A perspetiva da criança sobre o brincar: grupo/individual, interior/exterior e estruturada/semi estruturada	JJ	IPSS	2 aos 5 anos; 21 crianças.	(i.) Averiguar se as crianças consideram o brincar um ato individual ou grupal; (ii.) Investigar se as crianças consideram que o espaço, interior ou exterior, tem influência nas suas conceções sobre o brincar; (iii.) Averiguar se os diferentes tipos de brincadeiras influenciam a conceção das crianças acerca do brincar.	<u>Natureza:</u> Quantitativa; <u>Método:</u> Estudos quasi-experimentais/exploratório; <u>Técnica:</u> -Observação direta.	- As crianças participantes do estudo consideram que o brincar é um ato socialmente praticado em grupo; que espacialmente decorre no exterior e estruturalmente caracteriza-se pelas brincadeiras semiestruturadas; - Constatei que o espaço onde são praticadas as brincadeiras influenciam as suas conceções, visto que, julgam que as brincadeiras são praticadas no espaço exterior; - Deduzi que as crianças consideram o brincar um ato praticado por mais do que um sujeito; - Os diferentes tipos de brincadeiras influenciam as conceções das crianças acerca do brincar, verificando-se uma
------	--------------------------	---	----	------	----------------------------	--	---	--

								preferência pelas brincadeiras semiestruturadas.
2020	Joana Fontes	Faz de conta: do olhar dos educadores ao brincar das crianças	JI	Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP)	4 aos 6 anos; 25 crianças; 3 educadoras do JI.	(i.)Conhecer as percepções dos educadores de infância sobre as brincadeiras de faz de conta e as práticas que desenvolvem a este nível no contexto de educação pré-escolar; (ii.)Entender o destaque que as crianças conferem às brincadeiras de faz de conta no contexto de jardim de infância; (iii.)Caraterizar o modo como as crianças em idade pré- escolar se envolvem nas brincadeiras de faz de conta.	<u>Natureza:</u> Qualitativa; <u>Método:</u> Estudo de caso; <u>Técnicas:</u> -Observação naturalista; -Questionário aberto às três educadoras de infância; -Entrevista aberta às crianças; -Pesquisa documental.	- As brincadeiras de faz de conta promovem o desenvolvimento da criança a diversos níveis e que estas profissionais recorrem as estratégias de natureza organizativa e relacional para promover este tipo de brincadeiras; - Os meninos preferem áreas dos jogos e as meninas áreas de faz de conta (casinha e supermercado); - Quando as crianças brincam ao faz de conta a modalidade que mais utilizam é o brincar em grupo, e as interações estabelecidas entre elas são maioritariamente de natureza Positiva;

								<p>- Os brinquedos/materiais que mais utilizam são os de natureza simbólica, apesar de usarem também recursos de natureza construtiva e diversa;</p> <p>- Nem a idade das crianças nem os recursos tiveram influência na forma como as crianças brincaram. Já o género parece exercer influência nas brincadeiras, bem como o contexto familiar das crianças.</p>
2021	Patrícia Baeta	Os contributos dos grupos heterogéneos para a aprendizagem e desenvolvimento em educação de infância	JI	Rede pública	2 aos 6 anos; 22 crianças.	(i.) Conhecer a opinião e as perceções das crianças, da equipa educativa e das famílias sobre os contributos dos grupos heterogéneos para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças em educação de infância;	<p><u>Natureza:</u> Qualitativa;</p> <p><u>Método:</u> Investigação empírica</p> <p><u>Técnicas:</u> - Observação;</p>	<p>- As interações e relações instituídas entre crianças de diferentes idades apresentam contributos para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.</p> <p>- Apesar das crianças não saberem mencionar de forma específica os contributos destas interações para o seu</p>

						(ii.) Identificar estratégias para a gestão de um grupo de crianças heterogéneo quanto à idade.	- Entrevista às famílias, à educadora e às crianças; -Consulta documental.	desenvolvimento e aprendizagem, através da observação, da realização e análise das interações foi possível constatar que preferem não só estar num grupo heterogéneo, como gostam de ajudar os seus pares; - À perceção da educadora cooperante sobre esta mesma temática, constatei que a mesma prefere trabalhar com grupos heterogéneos, conseguindo referir com clareza os benefícios que os mesmos têm para as crianças e não identificando pontos negativos.
2021	Ana Santos	O/A educador/a de infância enquanto mediador/a na	JJ	Rede privada	4 aos 6 anos; 16 crianças.	(i.) Identificar o papel do/a educador/a de infância na resolução de conflitos;	<u>Natureza:</u> Qualitativa; <u>Método:</u>	- Desde a infância que se torna imperativo que a criança tenha em mente que a convivência em sociedade pressupõe a

		resolução de conflitos				<p>(ii.) Descrever um conjunto de estratégias destinadas à resolução de conflitos;</p> <p>(iii.) Entender o impacto dos conflitos no desenvolvimento emocional, social e moral da criança.</p>	<p>Estudo de caso;</p> <p><u>Técnicas:</u></p> <p>-Entrevistas semiestruturadas;</p> <p>- Análise de conteúdo;</p> <p>-Observação participante.</p>	<p>cedência e busca de alternativas que coloquem de parte o egoísmo, a intolerância e o desrespeito pelo outro. A resolução contínua de conflitos pelas crianças, é também um processo de aprender a conviver com o(s) outro(s);</p> <p>- Uma criança que adote um comportamento menos adequado socialmente (que tem tendência a isolar-se frequentemente dos outros), pode desencadear consequências negativas para consigo mesma, na medida que poderá revelar comportamentos agressivos no seu futuro, originando dificuldades de relacionamento interpessoal, de adaptação ao</p>
--	--	------------------------	--	--	--	--	---	---

								trabalho e conflitos no seio familiar.
2021	Joana Costa	Relações entre pares: fatores para a formação do grupo de pares	JI	IPSS	3 aos 6 anos; 23 crianças.	(i.) Analisar a definição de amizade para as crianças em idade pré-escolar; (ii.) Conhecer se as crianças em idade pré-escolar têm melhores amigos; (iii.) Perceber como são formadas as amizades; (iv.) Analisar os fatores subjacentes às escolhas das crianças em idade pré-escolar.	<u>Natureza:</u> Quantitativa; <u>Método:</u> Estudos quasi-experimentais; <u>Técnicas:</u> - Consulta documental - Observação direta - Entrevista - Tarefa de preferências	- Averigui os determinantes das preferências das crianças nas escolhas das crianças, verificando-se que o facto idade e sexo não são determinantes para as crianças criarem ou manterem amizade com outras crianças; - Deduzi que as crianças consideram a amizade traduz-se nos momentos de brincadeira e de partilha.
2020	Susana Rosa	Mediação de interações de brincadeira e de conflito entre crianças em	JI	Rede pública	4 aos 7 anos; 20 crianças.	(i)Compreender as interações das crianças na sala de atividades;	<u>Natureza:</u> Qualitativa; <u>Método:</u>	- Algumas crianças demonstravam dificuldade em iniciar e manter interações e recorriam ao adulto no tempo que tinham livre para brincar

		contexto de Jardim de Infância					Investigação-ação; <u>Técnicas:</u> - Observação participante; -Registos fotográficos; -Testes Sociométricos; -Matrizes Sociométricas;	com outras crianças (recreio e tempo de brincadeira livre).
2020	Ana Flávia Silva	“O F.D. não quer brincar comigo, ele diz que não é meu amigo!” (F.V.) – As relações de amizade numa sala de jardim de infância	JI	IPSS	3 aos 6 anos; 25 crianças.	(i.)Identificar e compreender as conceções de amizade das crianças de uma sala de jardim de infância; (ii.) Identificar e analisar as razões das crianças das escolhas das suas amizades.	<u>Natureza:</u> Qualitativa; <u>Método:</u> Estudo de caso; <u>Técnicas:</u> -Inquérito por entrevista às crianças;	- Verifiquei que a maior parte das crianças tem amizades mútuas, principalmente com outras do mesmo sexo e de idade próxima, o que pode revelar que a semelhança quanto ao sexo e à idade possam ter influência sobre a atração entre crianças;

							<p>-Conversa informal com as crianças;</p> <p>-Observação direta (participante e naturalista).</p>	<p>- Quando questionadas sobre as razões das escolhas das suas amizades, não verifiquei a atribuição destas semelhanças, sexo e idade, às suas razões;</p> <p>- As razões identificadas foram: brincar com o outro, gostar do outro, comportamento, proximidade, partilhar e posse de objetos. Além destas, também verifiquei a influência da afetividade.</p>
2020	Joana Borralho Gonçalves	“Eu não tenho amigos... ninguém está a brincar comigo” – Construção de relações de amizade entre crianças dos 2 aos 5 anos.	Jl	IPSS	2 aos 5 anos; 20 crianças.	<p>(i)Compreender qual o papel das crianças na construção de relações de amizade;</p> <p>(ii.) Identificar quais as perceções das crianças sobre a escolha de um par para brincar;</p> <p>(iii.) Conhecer as perceções das crianças sobre a amizade;</p>	<p><u>Natureza:</u> Qualitativa;</p> <p><u>Método:</u> Estudo de caso;</p> <p><u>Técnicas:</u> -Inquérito por questionário;</p>	<p>- Ao serem criados espaços e tempos que permitem à criança desenvolver interações prolongadas e de qualidade, contribui-se para que ocorra uma diversidade de ações;</p> <p>- As crianças no decurso das suas relações demonstram preocupação pelo outro,</p>

						<p>(iv.) Compreender o papel do adulto na promoção de relações entre crianças.</p>	<p>- Pesquisa bibliográfica; -Entrevistas semidirigidas; -Observação participante e não participante.</p>	<p>cooperam entre si, demonstram carinho, desenvolvem brincadeiras que envolvem a imitação de comportamentos, partilha, “faz de conta” e estabelecem diálogos; - Das crianças do grupo, várias associaram a amizade ao brincar e à afetividade, o que me leva a crer que os resultados obtidos através da matriz sociométrica podem estar relacionados com o nível de socialização das crianças; - Os agentes educativos como as famílias estão cientes do papel que desempenham na promoção de relações e da importância que estes momentos têm no desenvolvimento das crianças, promovendo, sempre que</p>
--	--	--	--	--	--	--	---	--

								possível, ocasiões para que tal aconteça. Nestes momentos, caso ocorram conflitos entre pares, procuram adotar um papel de mediadores, contribuindo para que as crianças adquiram competências que as ajudem a tornar-se cada vez mais autónomas.
--	--	--	--	--	--	--	--	---

A presente pesquisa e análise foi realizada por três alunas do mestrado em Educação Pré-Escolar, nomeadamente Inês Fernandes (nº 2021082), Paula Peralta (nº 2021104) e Maria Inês Gonçalves (nº 2021065). A análise conjunta justifica-se pelo tema do relatório de estágio da PPS II, uma vez que a temática sobre o brincar e a amizade são idênticas.

As ciências do homem e da sociedade não avançam segundo o mesmo modelo. Elas progridem a partir de seus pontos de partida. Quando há avanço nessas ciências é porque foi proposta uma outra forma de começar. (...) Por isso não há acumulação nessas ciências. Em compensação, elas têm uma memória. (Charlot, 2006, p.17)

Segundo o autor, é fulcral combater a falta de memória das Ciências da Educação, uma vez que a informação não desaparece com os anos, mas ocorrem novas descobertas e adaptações da informação já conhecida. Mais, o autor advoga que

A principal consequência disso é que refazemos continuamente as mesmas teses, as mesmas dissertações, sem sabermos o que foi produzido anteriormente. Fazemos uma tese que já foi feita há dez anos, no mesmo país ou no exterior, e até mesmo, às vezes, uma tese que foi defendida uma semana antes, em outra universidade, sem que tivéssemos conhecimento disso. Também nos esquecemos dos debates que aconteceram em décadas anteriores, em proveito dos autores “da moda”. Nossa disciplina não tem uma memória suficiente, e isso freia o progresso da pesquisa em educação. (p. 17)

Como tal, é fundamental compreender e identificar os conhecimentos já existentes sobre o tema. Por isso, a questão chave para o início de uma nova investigação é: “O que é que já sabemos sobre o tema?, O que é que queremos descobrir?, O que temos de semelhante? ou de diferente?”. Com o objetivo de reconhecer o que já tinha sido pesquisado sobre o “brincar” e a “amizade” no Jardim de Infância, decidimos realizar

uma “pesquisa da pesquisa” para poder a partir daí fazer um enquadramento temporal e de conteúdo sobre o “brincar” e a “amizade”.

Por uma questão de (falta) de tempo circunscreve-se a análise documental aos relatórios que constam do Repositório da Escola Superior de Educação de Lisboa e aos do Mestrado em Educação Pré-Escolar. As palavras de busca do título foram “amizade” e “brincar”, entre os anos 2020 e 2022. Esta escolha temporal foi tida em conta devido à existência do documento “A brincar a brincar... lógicas e sentidos de futuras educadoras de infância (2014-2019)” de Manuela Ferreira e Catarina Tomás (2020) que analisou os relatórios entre os anos 2018 e 2020, respetivos aos mesmos temas.

De entre os 1097 relatórios sugeridos, existiu uma breve seleção relativamente ao título e à data dos relatórios selecionados pelo repositório. Assim foram analisados 23 relatórios (cerca de 13%) tendo em conta as seguintes categorias: ano, autor, título, contexto, natureza jurídica, idades/quantidade de crianças, objetivos da investigação, metodologia e principais conclusões.

No que concerne às categorias, foi possível aferir que em relação ao **número** 13 relatórios decorreram no ano 2020, enquanto 10 foram realizados no ano 2021. Quanto à autoria, todos os 23 relatórios produzidos foram elaborados por estudantes do sexo feminino. Em relação ao **contexto**, 22 relatórios focalizam a sua investigação com crianças do Jardim de Infância, sendo que existiu uma exceção, uma vez que o público-alvo do estudo não foram as crianças, mas sim os/as profissionais da educação. A respeito da **natureza jurídica** dos respetivos contextos, 7 pertencem à rede pública, 6 à rede privada, 8 a Instituições Particulares de Solidariedade Social e 1 em contexto de TEIP.

Quanto **aos sujeitos** das investigações, compreende-se que a maioria, 16 dos 23 relatórios, focalizou o seu estudo entre 20 a 25 crianças; somente 1 relatório teve como público-alvo menos de 10 crianças; 4 relatórios centram-se em menos de 20 crianças; 1 relatório focou-se em 32 crianças. Aliado a esta categoria, analisamos as idades dos grupos de crianças. No que concerne as **idades das crianças** são coincidentes com a valência de Pré-Escolar, uma vez que 3 relatórios têm como público-alvo crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos; 3 com idades dos 2 aos 6 anos; 2 com crianças de 3 a 4 anos; 3 com idades dos 3 aos 5 anos; 3 relatórios dos 3 a 6 anos; 4 com

idades compreendidas dos 4 a 6 anos; 1 relatório com crianças de 3 anos; 1 com 4 anos; 1 com idades entre os 4 a 5 anos e, por fim, 1 com crianças dos 4 aos 7 anos.

Relativamente à categoria dos **objetivos** da investigação, é possível constatar que diversas investigadoras destacaram como objetivo:

- (i) as perceções das crianças sobre diversos temas, nomeadamente amizade, valor do espaço exterior, brincadeiras, conflitos e espaço interior;
- (ii) 10 dos relatórios pretendem caracterizar o papel dos profissionais de educação sobre determinados temas semelhantes aos das crianças, com exceção das interações sociais, desenvolvimento atípico, comunicação.
- (iii) No que diz respeito às perceções dos profissionais de educação existem 6 relatórios cujos objetivos coincidem com os objetivos referidos anteriormente e, ainda sobre os grupos heterogéneos face à idade e ao desenvolvido das crianças;
- (iv) 5 relatórios no qual as investigadoras pretendem conhecer quais as estratégias utilizadas pelos profissionais de educação na sua prática pedagógica;
- (v) 6 relatórios abordam as interações sociais das crianças;
- (vi) 3 relatórios sobre o espaço exterior, o papel do brincar e a resolução de conflitos;
- (vii) 1 dos relatórios refere as conceções sobre a amizade.

Em relação à **metodologia** a maioria (21) das autoras optou por natureza qualitativa. Somente dois relatórios referiram deter uma natureza quantitativa.

No que concerne aos métodos utilizados, a fim de apresentar a informação recolhida, 17, mencionam como sendo um estudo de caso. Os restantes dividem-se em investigação-ação (1 relatório) e estudo quasi-experimentais e/ou exploratório (4 relatórios) e investigação empírica (1 relatório).

Verificou-se a utilização de inúmeras técnicas nos demais relatórios selecionados:

- (i) 21 relatórios utilizaram a observação;
- (ii) 9 relatórios a pesquisa documental;
- (iii) 7 referiram inquéritos por questionário;
- (iv) 5 recorreram a conversas informais;

(v) 17 mencionaram entrevistas.

Contudo, como técnica de análise dos dados a análise de conteúdo foi a mais utilizada.

Tendo em conta os instrumentos, verificámos a utilização de 8 relatórios que recorreram às notas de campo para justificar a informação recolhida. Para além das notas de campo, foram utilizados de forma equiparável fotografias e testes sociométricos (2) assim como vídeos (1 relatório). Por fim, os instrumentos que as autoras menos recorreram foram as reflexões diárias/semanais, jogos, grelhas de registo e a matriz sociométrica.

No que diz respeito às conclusões dos estudos realizados nos 23 relatórios, é possível concluir que 34.78% das conclusões relaciona a amizade com a brincadeira (8) tanto no espaço interior como exterior.

A relação de amizade advém dos momentos de brincadeira, sendo que as crianças consideram seus amigos, quem brinca com eles: “relativamente ao espaço exterior, posso concluir que a maioria das crianças destaca a oportunidade de brincar, realçando a possibilidade de brincar com os seus pares” (Monteiro, 2020, p.50) e consideram que a amizade e o brincar envolvem afetividade: “as razões identificadas foram: brincar com o outro, gostar do outro, comportamento, proximidade, partilhar e posse de objetos (...) também verifiquei a influência da afetividade” (Silva, 2020, p.63).

Outras conclusões demonstram que quando as crianças têm dificuldade em interagir com os outros os momentos de brincadeira são influenciados: “algumas crianças demonstravam dificuldade em iniciar e manter interações e recorriam ao adulto no tempo que tinham livre para brincar com outras crianças (recreio e tempo de brincadeira livre” (Rosa, 2020, p.54). Existe ainda quem considere que o género e o contexto familiar influencia o brincar ao contrário da idade das crianças: “neste grupo de crianças, o género e o contexto familiar parecem influenciar as suas brincadeiras de faz de conta” (Fontes, 2020, p.61).

De seguida, as conclusões identificadas foram:

Papel do/a educador/a	Estratégias do/a educador/a	Opiniões das crianças	Opinião das famílias
<p>(i) Papel de grande importância nas brincadeiras e nas interações;</p> <p>(ii) Papel de mediador, parceiro, orientador, promotor, participativo, observador, amigo/a e apoiante;</p> <p>(iii) O/A educadora/a respeite o pensamento e as ações da criança.</p>	<p>(i) Usar materiais não estruturados e semiestruturados para estimular a brincadeira;</p> <p>(ii) Dar oportunidade às crianças para que estas experimentem e coloquem em prática as suas ideias;</p> <p>(iii) Pedir desculpa, consciencializando moral e socialmente na resolução de conflitos, utilizando a escuta ativa, empatia, compreensão e sentido de justiça;</p> <p>(iv) Brincar com as crianças esporadicamente;</p> <p>(v) Proporcionar experiências no espaço exterior;</p> <p>(vi) Organizar os espaços e os materiais em função das características do grupo.</p>	<p>(i) A amizade não é condicionada pelo género e idade dos pares;</p> <p>(ii) As brincadeiras são praticadas em grande grupo e no espaço exterior;</p> <p>(iii) Os conflitos são frequentes, apesar de existir respeito de uns pelos outros;</p> <p>(iv) Caracterizam o brincar como uma atividade sociocultural e livre;</p> <p>(v) “Faz de conta”, sendo estas as preferidas das crianças.</p>	<p>(i) Papel crucial no que diz respeito às relações estabelecidas pelas crianças e o seu desenvolvimento;</p> <p>(ii) As famílias admitem sentir dificuldade em associar o ato de brincar ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças.</p>

Em suma, foi possível identificar e compreender os estudos que já existem sobre os temas da amizade e do brincar, e, simultaneamente, perceber que a nossa investigação poderá ter uma metodologia e conclusões semelhantes, apesar de reconhecermos que cada grupo de crianças apresenta as suas especificidades. Contudo, deteve uma enorme importância no nosso percurso, pois possibilitou uma análise prévia de outros autores e de relatórios de mestrado semelhantes aos nossos.

Referências:

- Charlot, B. (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de educação*, *11*, 7-18.
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2020). A brincar, a brincar...: lógicas e sentidos de futuras educadoras de infância (2014-2019). *Revista do centro de educação*, *45*.
- Fontes, J. I. F. C. (2020). *Faz de conta: do olhar dos educadores ao brincar das crianças* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/12904/1/Relatório%20PPSII_Joana_Fontes_2018046.pdf
- Monteiro, R. A. D. S. (2021). *O espaço exterior em tempo de pandemia: olhar (es) e práticas em contexto de jardim de infância*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/14542/1/Raquel%20Monteiro_2019_050_MEPEII_PU.pdf
- Rosa, S. R. D. J. (2020). *Mediação de interações de brincadeira e de conflito entre crianças em contexto de jardim de infância* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.

https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/13029/1/Susana%20Rosa_2017110_MEPEB

Silva, A. F. V. D. (2020). "*O FD não quer brincar comigo, ele diz que não é meu amigo!*"(FV)- *As relações de amizade numa sala de jardim de infância* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa], Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/12820/1/Ana_Flavia_Vitor_Silva_Relatorio_PPS_II_versao_final.pdf

ANEXO I. Roteiro Ético

| | ' ' | | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II	Princípios Éticos Profissionais (APEI, 2011)
<p>1. Objetivos do trabalho</p>	<p>Quando entrei na OS em que desenvolvi a minha PPS II, apresentei-me a toda a equipa educativa (coordenadora pedagógica, educadoras de infância e auxiliares de ação educativa) assim como às crianças do grupo em que desenvolvi a minha ação pedagógica e suas famílias. A partir de numa conversa informal, expliquei os objetivos da minha presença e disponibilizei-me para qualquer esclarecimento sobre a minha intervenção durante o período do estágio. Para além disso, também elaborei uma carta de apresentação que foi afixada na porta da sala para que todos (principalmente as famílias) tivessem conhecimento da minha presença naquele contexto socioeducativo. Assim, no decorrer da minha prática ao apresentar-me a todos os atores educativos, e ao mostrar-me disponível para esclarecer quaisquer dúvidas, questões ou inquietações por parte de ambos, considero que “constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (Tomás, 2011, p. 160).</p> <p>No que diz respeito à investigação metodológica, apenas foram apresentados os objetivos à equipa educativa, pois como foi utilizado o método estudo de caso e os dados vão ser obtidos através da observação participante e de uma entrevista semiestruturada à Educadora Cooperante, não irei necessitar da participação direta das famílias na investigação e por esse motivo acabei por não</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u> “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p.1).</p> <p><u>Compromisso com as famílias:</u> “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.” (p.2).</p> <p><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u> “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na</p>

	<p>lhes apresentar a minha investigação. No entanto considero que, caso pretendesse aprofundar mais a minha investigação, poderia dar “voz” às famílias para que também elas pudessem contribuir na discussão sobre a temática envolvida.</p>	<p>equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p.2)</p>
<p>2. Custos e benefícios</p>	<p>De acordo com Tomás (2011), o investigador deve “identificar possíveis danos ou custos” (p.160) mas também os benefícios que a própria investigação pode proporcionar às crianças. Nesse sentido, considero que a presente investigação não teve quaisquer danos ou custos, contudo penso que, através da reflexão sobre a prática pedagógica no recreio, trará benefícios para os agentes educativos.</p>	<p><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u> “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>Um dos aspetos que mais privilegio no decorrer da minha intervenção é o princípio da privacidade e da confidencialidade, não só por respeito às crianças como às suas famílias. Neste contexto, todos os dados já recolhidos e que irei recolher até ao final da minha prática profissional serão exclusivamente utilizados para fins académicos, respeitando a privacidade e anonimato de todos os indivíduos envolvidos na investigação, cumprindo assim com o sigilo profissional.</p> <p>Neste contexto, foi enviado via e-mail um protocolo de consentimento informado a cada família, como forma de autorização pela recolha de imagens/filmagens dos seus educandos respeitando as questões de privacidade e confidencialidade. Realço ainda que nesse documento foi referido que caso o protocolo não fosse autorizado não prejudicaria a criança nem a prestação dos meus cuidados com a mesma.</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u> “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p.1).</p> <p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p.1).</p> <p><u>Compromisso com as famílias:</u> “Manter sigilo relativamente às informações sobre a</p>

	<p>Realço que, durante a investigação em nenhum momento foi identificado o nome da OS de forma a proteger e garantir o anonimato e confidencialidade de todos os intervenientes.</p> <p>Segundo Tomás (2011), “os nomes escolhidos, diferentes ou iguais ao nome próprio, são uma seleção que revela um processo central de reprodução social” (p.162) e por isso, no presente relatório não foi mencionado o nome dos membros da equipa educativa e das crianças.</p>	<p>família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p.2).</p> <p><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u> “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p.2). “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>O respeito pelas decisões das crianças sobre o seu envolvimento ou exclusão no estudo deve ser um dos aspetos cruciais a ter em conta pelo investigador. Neste sentido, no decorrer da minha investigação, “as crianças tiveram sempre opção de não participar no estudo e sair quando assim o entendessem” (Tomás, 2011, p.162), dando assim total liberdade para as crianças escolherem se queriam ou não participar no estudo. Assim, sempre que considerava pertinente fazer um registo fotográfico à(s) criança(s), comunicava com a(s) mesma(s) pedindo a sua autorização para lhe(s) tirar fotografias, respeitado desta forma a vontade das crianças no processo investigativo.</p> <p>É ainda de salientar que não irei excluir nenhuma criança da minha investigação, visto que todas as crianças, demonstram <i>iniciativa e interesse</i> nesses</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u> “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p.1). “Cuidar na relação educativa a gestão da <i>aproximação</i> e da <i>distância</i>, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma” (p.1).</p>

	momentos de registos fotográficos e, se por algum motivo a(s) criança(s) não estiver(em) disposta(s) em participar na investigação, será respeitada a sua escolha.	
5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação	Os atores sociais que envolvi para esta investigação foram apenas as crianças e a Educadora Cooperante, e por isso, assim que decidi a temática que iria realizar, apresentei desde logo os objetivos delineados e as opções metodológicas para a investigação à Educadora Cooperante. Neste contexto, a Educadora Cooperante também será informada e acompanhará todas as etapas desta investigação, assim como os resultados que vão sendo obtidos através de todo o processo durante o estudo (Tomás, 2011).	<u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u> “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).
6. Consentimento informado	<p>Sendo as famílias um dos principais agentes educativos da criança, considero que seja fulcral que estas sejam informadas sobre tudo o que diz respeito ao seu educando.</p> <p>Logo no início da minha prática elaborei um protocolo de consentimento informado por escrito e foi entregue às famílias com vista a autorizarem (ou não) a recolha de dados de cada uma das crianças mais especificamente o registo visual das mesmas através da recolha de fotografias/vídeos.</p> <p>Na construção do protocolo do consentimento informado utilizei uma linguagem acessível e perceptível de forma a que todos compreendessem o que estava lá escrito e o que era pretendido. Evidencio também que no consentimento enviado foi referido que os dados de identificação das crianças serão ocultados, assim como não será, em momento algum, exibida a face da criança.</p>	<u>Compromisso com a criança:</u> “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p.1). “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p.1). <u>Compromisso com as famílias:</u>

	<p>Importa ainda destacar que, foi dada total liberdade para as famílias ou as crianças, se assim o pretenderem, podiam recusar ou desistir do consentimento a qualquer altura, não prejudicando nem afetando os cuidados com essa criança (Tomás, 2011). Por esse motivo, realço que, independentemente da decisão das famílias e das crianças, irei sempre privilegiar o bem-estar das crianças, não alterando a minha ação pedagógica para com as mesmas.</p> <p>Assim, considero que criança também tem “voz” neste processo, e por isso, se por algum motivo a criança não desejar que seja fotografada, será respeitada a sua vontade, sendo que o presente consentimento informado para além da assinatura do encarregado de educação, também teve a autorização da criança.</p> <p>Por fim destaco que foi salientado no protocolo do consentimento informado que todos os dados obtidos serão unicamente para fins académicos.</p>	<p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p.2).</p> <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p.2).</p>
<p>7. Uso e relato das conclusões</p>	<p>No que concerne à prática pedagógica, tentei ao máximo expor e partilhar com as crianças e com as famílias o que fui desenvolvendo ao longo do tempo, expondo nas paredes as atividades realizadas e conversando informalmente com todos os intervenientes sobre conclusões que fui retirando.</p> <p>Em relação ao término da investigação, importa apresentar e divulgar os resultados a todos os participantes que se envolveram no decorrer de todo o processo investigativo. Para isso, tenciono partilhar com a equipa educativa tudo aquilo que foi observando durante a minha prática, propondo e sugerindo que continuem a desenvolver e a procurar mais informações sobre a temática investigada, para que compreendam a sua importância no desenvolvimento e bem-</p>	<p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <p>“Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projecto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia a dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (p.2).</p> <p><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u></p>

	estar da criança. Para além disso, também pretendo apresentar as conclusões e todas as informações recolhidas durante este processo através do envio do relatório final.	“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).
8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa	De acordo com Tomás (2011), o investigador deve refletir sobre o impacto da investigação em todos os elementos envolvidos seja nas crianças ou nos adultos. Neste sentido, considero que o impacto da presente investigação será positivo, não só para os adultos, neste caso a equipa educativa no sentido de refletir sobre as suas práticas pedagógicas no recreio e no seu envolvimento nas brincadeiras com as crianças, assim como conhecer melhor as crianças, as suas brincadeiras, os interesses, como se apropriam do espaço, o seu desenvolvimento físico e como estas se relacionam com os outros quer a nível social quer a nível comportamental. Todos estes aspetos irão influenciar de forma indireta as crianças e por isso considero que através da reflexão da ação pedagógica a investigação também será benéfica para as crianças.	<u>Compromisso com a criança:</u> “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1). “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.1). <u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u> “Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis” (p.2). “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).
9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as	Assumindo que todo o processo de investigação deva ser transparente e promotor de metodologias participativas (Tomás, 2011), pretendo que no decorrer de todo o processo investigativo todos os intervenientes estejam a par do trabalho a ser desenvolvido.	<u>Compromisso com as famílias:</u> “Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projecto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do

	<p>Relativamente à equipa educativa tenciono ir dando feedback e partilhar essa informação através de conversas informais diárias, referindo os avanços, recuos e outras evidências que forem surgindo durante toda a investigação. Realço ainda que apresentarei todo o processo por escrito à Educadora Cooperante, com o intuito de assegurar a veracidade e confidencialidade da investigação.</p>	<p>mesmo. Informá-las acerca do dia a dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (p.2). <u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u> “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</p> <p><u>Compromisso pessoal:</u> “Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva” (p.2).</p>
<p>10. Tratamento dos dados</p>	<p>Tendo em conta a proteção de dados de cada criança, importa salientar que todos os dados recolhidos ao longo da investigação, no qual identificam as crianças e suas respetivas famílias serão apagados após a entrega do relatório da PPS II. Até lá, os dados ficam guardados no meu computador pessoal que contém palavra-passe e que só eu tenho acesso.</p>	<p><u>Compromisso com a criança:</u> “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p.1). <u>Compromisso com as famílias:</u> “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança” (p.2).</p>

ANEXO J. Análise
Categorial
| ' ' | ' ' |

Tabela 1*Análise Categorical das Notas de Campo*

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Nota de Campo
Brincar no recreio	Principais Brincadeiras/ Jogos	Faz de conta	“No recreio o VC, o VL. e o VN. brincam na cozinha musical. - "Estamos a apagar o fogo"- diz o VC. utilizando um tubo com um funil como mangueira.”	111
			“No recreio a B. usa o funil colado a um tubo a fazer de mangueira: - "Está aqui o fogo"- disse a B. Passado um bocado a B. pousa a "mangueira" e diz: - "Inês, já não está fogo".”	130
			“No recreio as crianças brincaram com os carros (...)”	171
			“A G. ficou no sofá do recreio a ler a história que tinham acabado de ouvir.”	171
			“Ainda no recreio, a RM. pede para eu brincar com ela: - “Tu és a bebé e não gostas da sopa, está bem?” - disse a RM., dando as indicações da brincadeira. Outras crianças também aderiram à brincadeira e começaram “a fazer diferentes sopas”.”	184
			“Nesse espaço houve diversas brincadeiras destacando a leitura de uma história (pedido por uma criança de outra sala) (...)”	190
			“- “Quero fazer pizza” - diz a B. - “Anda fazer pizza, vai buscar uma cadeira” – disse o VL. que estava a brincar “aos cozinheiros”.	193

			- “Então queres fazer pizza? Anda fazer pizza” - referiu novamente o VL. para a B. que ainda não tinha ido brincar com ele. De seguida a B. juntou-se ao VL. e ambos estiveram na “zona da cozinha” a brincar.”	
			“No recreio, (...) o AG. e o TO. brincaram com o castelo de princesas. Algumas crianças também estiveram a ler um livro.”	217
			“No recreio uma criança estava no banco a ler uma história (...)”	223
			“De manhã à medida que as crianças iam chegando ao Jardim de Infância, estas iam brincar para o recreio. Para além de as crianças brincarem com carros e com outros brinquedos que traziam de casa, três crianças (AS., VC. e o C.) estavam a transferir com panelas e tigelas, a água que estava dentro da mesa de matraquilhos para o carrinho de mão.”	237
			“No final do dia as brincadeiras no recreio foram: (...) brincar com um castelo de princesas (apenas com meninas), leitura de uma história e ainda brincar com brinquedos que trouxeram de casa (o AG. e o VN. brincavam com dinossauros, e o X. brincava com cobras com uma criança mais velha da sala do 1º Ciclo do Ensino Básico).”	250
			“No recreio o AG. contorna com os pés a letra “S” que estava desenhada com giz no chão (que foi utilizado anteriormente para uma atividade do 1º Ciclo do Ensino Básico).”	257
			“No recreio, o VR. escalou a cerca do recreio da Creche de um lado para o outro e ainda deitou-se numa estrutura semicircular como se estivesse num baloiço.”	258

			“Durante o dia as crianças no recreio (...) brincaram com “Nenucos” e “Barbies” que trouxeram de casa (apenas meninas) (...)”	263
			“No recreio as crianças brincaram (...) com (...) alguns brinquedos (uns do Jardim de Infância e outros que trouxeram de casa).”	269
			“As principais brincadeiras no recreio hoje foram (...) ler uma história (...) e com brinquedos de casa (Barbies, dinossauros, carros, entre outros).”	279
			“No recreio o C., o VL. e o VN. brincaram com um castelo de princesas (...)”	292
			“As crianças brincaram com brinquedos que trouxeram de casa (bonecas e motas) (...)”	294
			“As principais brincadeiras no recreio foram (...) brincar com brinquedos da escola (castelo de princesas) e de casa (por exemplo <i>beyblade</i>).”	309
			“A maioria das meninas da sala brincou com bonecas e bebês que trouxeram de casa. Da parte da tarde as bonecas e o castelo de princesas foram as brincadeiras mais requisitadas pelas mesmas crianças.”	320
			“As crianças brincaram ao faz de conta (...) quatro meninas (CS., RM., AM. e a TE.) brincaram aos "bebês, pais e mães””.	333
			“Algumas crianças hoje de manhã brincaram no recreio na casinha. Para as crianças entrarem na casinha tinham que dar "dinheiro a fingir". - "Tens de ter dinheiro" - disse o VC. para a G. que queria entrar. - "Dinheiro" - referiu a G. estendendo a sua mão ao VC.”	340
			“O VL. estava a brincar com “uma mangueira” da AL. enquanto ela brincava com os “super-heróis” do VL.”	346

		<p>“A AM. e a RM. juntam duas balizas pequenas e formam uma “casa”. Colocam-se lá dentro e brincam com as bonecas. Pouco tempo depois a G. vem ter comigo <i>chateada</i> e diz, apontando para as balizas pequenas:</p> <p>- “Não é para fazer aquilo com as balizas, as balizas é para chutar”.”</p>	350
		<p>“No recreio, a AM. vem ter comigo e diz ao que está a brincar:</p> <p>- “Nós estamos a brincar às irmãs mais velhas, eu sou a irmã mais velha”.</p> <p>De seguida ela ausenta-se e continua a sua brincadeira.”</p>	352
		<p>“O VC. e a B. fizeram uma construção.</p> <p>- "Isto é uma cadeira de rainhas (apontando para a B. que estava sentada na construção mais pequena) e uma cadeira de reis”- disse o VC.</p> <p>- "Esta é de rainha"- refere a B.</p> <p>- "Podes ajudar-me a sentar aqui?"- pergunta-me o VC. (...) Quando a B. e o VC. se vão embora com a sua família, a RL. decide desmontar as duas construções e construir uma "cadeira de bebés".</p> <p>- "Ajudas-me a construir?"- pergunta-me a RL.</p> <p>Eu ajudo-a e vou perguntando o que eu tenho de fazer e como é que ela quer construir.</p> <p>- "Tira uma foto a mim"- diz a RL., quando terminou a sua construção colocando-se ao lado dela.”</p>	356
		<p>“Da parte da tarde, a AM. e a CS. brincam com os bebés na relva.</p> <p>As duas crianças deitam os bebés e colocam duas mantas por cima.</p> <p>- "Amanhã é dia de natal" - diz a AM.</p> <p>- "Mas é a fingir" - salienta a CS.</p>	359

		De seguida a AM. improvisa uma música de embalar.”	
		“Na parte da tarde, a ML. lê um livro (que a G. trouxe de casa) à G. e a AM. vem ter comigo e diz que a RM. é a filha mais velha e ela é a mãe.”	363
		“Na parte da tarde a maioria das crianças brincou com os brinquedos que trouxeram de casa destacando a brincadeira "dos cozinheiros" que integrou meninos e meninas, visto que a G. levou um saco com vários alimentos e partilhou-os para as restantes crianças fazerem os seus cozinhados.”	368
		“Antes do almoço todas as crianças brincaram com brinquedos de casa, nomeadamente histórias, bonecas, pónei, <i>beyblades</i> , máquina fotográfica, entre outros.”	378
		“A AM., a MT., a CS. e a TE. estavam a brincar com o carro de madeira do recreio. - "Estamos no carro" - disse a TE. - "A sair de casa para ir passear" - acrescentou de seguida a CS. - "Temos de pôr gasolina" - refere a MT.”	379
		“Na parte da tarde, depois do lanche, o VR. foi brincar sozinho com o castelo de princesas. De seguida a A. juntou-se a ele.”	380
	Escorrega	“No recreio as crianças brincaram (...) no escorrega.”	171
		“No recreio, as crianças brincaram no escorrega (...)”	217
		“As principais brincadeiras no recreio hoje foram (...) no escorrega (...)”	279
		“No recreio, o VL. e a S. estavam a ajudar o VR. a subir o escorrega.”	284
		“Ainda antes da sesta, destaco que a principal brincadeira da maioria das crianças foi andar no escorrega que era denominado pelas crianças por “escorrega de água”. As crianças faziam uma fila e, à vez, cada criança descia no escorrega. Todas as crianças	348

		desciam o escorrega sentadas de barriga para cima à exceção do AS. que, na sua vez, escorregava deitado de barriga para baixo.”	
		<p>“O TI. fica durante algum tempo em cima do escorrega sentado não deixando os outros amigos utilizarem o escorrega.</p> <p>- "O que estás a fazer TI." - pergunto ao TI. assim que a MT. vem ter comigo dizendo que o TI. não a deixa usar o escorrega.</p> <p>- "Estou na cadeira, no computador tenho de estar sentado" - diz o TI.”</p>	362
	Com blocos	“havia três crianças a fazer uma construção com blocos que era “uma casa”.”	184
		“Durante o recreio foi possível observar crianças a subirem “os degraus” das construções que fizeram anteriormente com blocos.”	208
		“(…) brincavam com os blocos, fazendo uma construção. Depois sentaram-se na construção e disseram que estavam num “comboio”.	223
		“No final do dia as brincadeiras no recreio foram: construções com blocos (...) “	250
		“Durante o dia as crianças no recreio (...), brincaram (...) com blocos fazendo construções (misto) (...)”	263
		<p>“No recreio, a RM. estava a fazer uma "casa" com blocos. À medida que esta ia construindo, outras crianças andavam por cima dos blocos e saltavam dos mesmos para o chão.</p> <p>A RM. começou a choramingar porque os amigos não saiam de cima dos blocos. Ela falou com eles e explicou que ainda estava a construir a “casa” e combinaram que iam todos ajudar a construir a “casa” para depois brincarem nela.”</p>	265

		<p>“Várias crianças da sala distribuíram diversos blocos e peças pelo chão e brincaram ao “chão é lava”, o objetivo da brincadeira era não tocar no chão e por isso as crianças tinham de saltar pelos diferentes blocos/peças disponíveis no chão.”</p>	285
		<p>“As crianças brincaram (...) ao "chão é lava". Para a última brincadeira "chão é lava" as crianças construíram uma barreira com blocos. - "A barreira é para não passar o lobo mau" - diz a CG.”</p>	294
		<p>“Depois de almoço as crianças vão para o recreio: - "O que estão a fazer?" - pergunto à RL. e ao AS. que estavam a fazer construções com peças de plástico. - "A construir uma caixa"- respondeu de imediato a RL. - "E depois vai ser uma cadeira"- acrescentou o AS. Elogio a construção e ao fim de algum tempo começo a afastar-me desse local. - "Inês, vê nós a construirmos"- refere a RL. Passado um pouco o AS. diz: - "Tira uma foto com nós aqui".”</p>	312
		<p>“As crianças brincaram (...) com construções de blocos (...)”</p>	333
	Bicicleta	<p>“Durante o dia as crianças no recreio andaram de bicicleta (...)”</p>	263
		<p>“As principais brincadeiras no recreio hoje foram (...) bicicleta (...)”</p>	279
		<p>“As crianças (...) andaram de bicicleta (...)”</p>	294
		<p>“As crianças brincaram com a bicicleta (...)”</p>	333

		“(...) as crianças foram para o recreio, sendo que várias crianças correram em direção à bicicleta.”	353
	Trotinete	“No recreio as crianças brincaram (...) com a trotinete (...)”	269
		“As principais brincadeiras no recreio hoje foram (...) trotinete”	279
	Carrinho de mão	“No recreio as crianças brincaram (...) com o carrinho de mão (...)”	228
	Matraquilhos	“No recreio as crianças brincaram com os (...) matraquilhos (...)”.	171
	Corridas	“No recreio as crianças brincaram “às corridas” atrás da bicicleta (...)”	228
		“As crianças que estavam a brincar “às corridas” pediram-me para brincar com elas. À medida que iam fazendo as corridas de um lado ao outro do recreio, fui colocando obstáculos de forma a dificultar a corrida.”	275
		“As principais brincadeiras no recreio foram (...) corridas (...)”	309
	Apanhada	“No recreio, depois do almoço a AM. pediu para brincar com ela à apanhada em que ela era o “dinossauro” (...) “	184
		“Da parte da tarde, depois do lanche as crianças no recreio quiseram novamente brincar à apanhada.”	184
		“Nesse espaço houve diversas brincadeiras destacando (...) o jogo da “apanhada”. -“Estou a brincar à apanhada com o VR. e o TO.” - diz-me o VN. de longe enquanto corria. -“Estamos a brincar ao chão é lava e à apanhada” -refere a L. -“Posso jogar à apanhada contigo?”- pergunta-me a A. De repente várias crianças, da sala da XA. e de outras salas, também dizem que querem jogar: -“Eu quero jogar ”- enuncia a ML.	190

		<p>- "Eu também" - refere a L.</p> <p>- "Quero "- diz o TO.</p>	
		“No recreio, as crianças brincaram (...) à apanhada, (...)”	217
		“No recreio as crianças brincaram (...) à apanhada (...)”	228
		<p>“No recreio a ML. aproxima-se de mim:</p> <p>- “Vamos jogar à apanhada?” – pergunta-me a ML.</p> <p>- “Sim”- disse a RM. enquanto saltava.</p> <p>- “Olha, a RM. também quer jogar à apanhada podem ir brincar as duas, o que acham?”</p> <p>– sugiro.</p> <p>- “Não, também é contigo...” – disse a ML. e a RM. enquanto me dão a mão.</p> <p>- “Também posso jogar?” – pergunta a A. quando se apercebe que vamos jogar à apanhada”</p>	232
		“Quando todas as crianças foram chegando ao recreio, jogaram à apanhada em três grupos distintos (um deles era constituído apenas por meninos que o objetivo era apanhar a criança que tinha a bola nas mãos e os outros dois grupos eram constituídos por meninos e meninas).”	245
		“As principais brincadeiras no recreio hoje foram: "à apanhada" (...) Em diversos momentos do dia as crianças pediram muitas vezes para brincar com elas "à apanhada", sendo que há medida que íamos jogando mais crianças também queriam participar.”	279
		“(...) as brincadeiras que mais se destacaram ao longo do dia foi (...) “à apanhada”, ao qual as crianças estavam constantemente a pedir para brincar com elas.”	292
		“As crianças jogaram (...) "à apanhada" (...)”	294

		<p>“- Inês, o que vamos brincar agora?” - pergunta o AS.</p> <p>- "Ao que quiseres, queres brincar ao quê?"- digo ao AS.</p> <p>- "hum, pode ser aos corcodilos" - disse o AS. enquanto algumas crianças se iam aproximando.</p> <p>Depois o AS. e o VC. explicaram o jogo, que consistia em dois crocodilos que tinham de apanhar as outras pessoas.”</p>	295
		<p>“No recreio, o AS. aproxima-se de mim e diz:</p> <p>- “O que vamos brincar?”</p> <p>- “Gostavas de brincar ao quê?” – questiono-lhe.</p> <p>- “À apanhada” – diz de imediato a CG. e o AS.</p> <p>De seguida várias crianças aproximaram-se e também brincaram connosco à apanhada.”</p>	319
		<p>“Assim que as crianças chegaram ao recreio, grande parte delas começaram a correr de um lado para o outro enquanto gritavam "AHHHHH", fugindo do AG. que era "um dinossauro".</p> <p>- "Aqui há dinossauros"- disse-me a RL.</p> <p>- "Inês, dinossauros"- disse a MN. "preocupada" com o sucedido enquanto toca com a sua mão nas minhas pernas.”</p>	336
		<p>“- "Vamos brincar à apanhada?" - pergunta-me o TI.</p> <p>De seguida, a ML. e a AM. juntam-se à brincadeira.”</p>	344
	“Macaquinho do chinês”	<p>“A ML. chegou-se ao pé de mim e perguntou se queria brincar à apanhada, às escondidas ou ao macaquinho do chinês.</p>	194

		<p>- “Pode ser ao macaquinho do chinês, mas vamos jogar só as duas? Não achas melhor ver se mais amigos querem jogar?” – perguntei-lhe.</p> <p>De seguida a ML. foi falar com algumas crianças e aproxima-se de mim:</p> <p>- “A RM. quer” – disse a ML. aos saltos.”</p>	
		<p>“Depois da atividade de culinária (espetadas de fruta) as crianças foram para o recreio, sendo que a brincadeira que predominou pela maioria das crianças foi o “macaquinho do chinês”.”</p>	377
	Escondidas	<p>“Quando chegamos ao recreio a MT. aproxima-se de mim e diz:</p> <p>- “Inês, podemos jogar às escondidas?”.”</p>	203
		<p>“No recreio, as crianças brincaram (...) às escondidas (...)”</p>	217
		<p>“(…) as brincadeiras que mais se destacaram ao longo do dia foi às escondidas (...)”</p>	292
	Futebol	<p>“No recreio (...) as restantes jogavam à bola (...)”.</p>	223
		<p>“No recreio as crianças (...) ainda jogaram à bola.”</p>	228
		<p>“(…) o C., o VL. e o AS. jogavam à bola nas balizas.”</p>	245
		<p>“Durante o dia as crianças no recreio (...) jogaram futebol.</p> <p>-“Posso jogar à bola?” - perguntou-me a G. apontando para a campo onde outras crianças estavam a jogar.”</p>	263
		<p>“As principais brincadeiras no recreio hoje foram (...) futebol (...)”</p>	279
		<p>“As crianças (...) jogaram futebol (...)”</p>	294
		<p>“As principais brincadeiras no recreio foram: futebol (...)”</p>	309
		<p>“As crianças (...) jogaram à bola. O AS. e a MN. jogaram futebol (...)”</p>	333
		<p>“No recreio, a TE. e o VL. jogam os dois futebol na zona das balizas.”</p>	371

		“Peixinho”	“Ainda nesse momento algumas crianças sugeriram jogar comigo ao jogo do peixinho.”	237
		“Macaca”	“À medida que as crianças iam terminando o almoço, iam para o recreio. As brincadeiras predominantes foi o jogo da macaca que foi utilizado pelas meninas (...)”	245
			“No recreio as crianças brincaram "ao jogo da macaca" (...)”	269
			“As crianças brincaram (...) "à macaca" (...)”	333
	Espaços-tempos	Entrada das crianças	“As crianças do grupo à medida que iam chegando, eram recebidas pela educadora no recreio (...)”	3
		Antes do almoço	“Antes de o almoço as crianças tiveram oportunidade de ir brincar para o recreio.”	13
			“As crianças foram ao recreio antes da atividade (...)”	190
		Depois do almoço	“As crianças assim que terminaram de comer foram para o recreio e, após todas as crianças acabarem de comer, estas foram para o ginásio dormir a sesta.”	17
			“As crianças foram ao recreio (...) depois do almoço (...)”	190
		Depois da sesta	“As crianças foram ao recreio (...) depois da sesta (...)”	190
		Depois do lanche	“(…) à medida que iam terminando o lanche, a educadora referia para as crianças arrumarem as cadeiras, irem à casa de banho lavarem as mãos e a boca e depois irem para o recreio.”	23
			“As crianças foram ao recreio (...) depois do lanche.”	190
		Exceções	“No final do almoço uma das crianças perguntou se podiam ir para o recreio, como era habitual. - Não, hoje acabaram de almoçar muito tarde e não dá para irem para o recreio - respondeu a educadora.”	170

		<p>“Depois do almoço a educadora foi pedindo para as crianças irem à casa de banho. Quando a B. regressa à sala de atividades, esta começa a vestir o seu casaco (visto que normalmente depois do almoço as crianças vão para o recreio, mas como hoje ia haver uma aula de educação física no recreio as crianças permaneceram na sala de atividades).”</p>	175
		<p>“No dia de hoje as crianças apenas foram brincar para o recreio depois da sesta (à medida que as crianças iam acordando) e no final do dia, depois do lanche.”</p>	179
		<p>“Como as crianças hoje de manhã foram ao parque, assim que terminaram de almoçar ao invés de irem para o recreio, foram para o ginásio dormir a sesta mais cedo.”</p>	364
		<p>“Como as crianças foram ao passeio, assim que terminaram o almoço foram logo para ginásio dormir a sesta. Assim, as crianças não foram para o recreio de manhã nem depois do almoço.”</p>	366
		<p>“Hoje, para além de as crianças terem ido para o recreio depois de almoço, depois da sesta e depois do lanche também foram duas vezes de manhã: uma depois da atividade de culinária e outra antes do almoço.”</p>	376
	Ordem institucional - restrições	<p>Espaços comuns e materiais</p> <p>“Depois do almoço, as crianças vão para uma pequena zona do recreio porque está a decorrer uma atividade de educação física no resto do espaço. Como as crianças não tem tantos recursos com que brincar nessa zona, elas levam os seus brinquedos de casa para o recreio.”</p>	345
		<p>Meteorologia</p> <p>“Uma auxiliar de ação educativa refere que está muito frio para as crianças estarem a brincar na rua.</p>	205

			- “Não está nada, as crianças precisam é disto, nada que um casaco quente não resolva” - diz a educadora XA.”	
		Brinquedos de casa	“Quando as crianças foram para o recreio antes e depois do almoço, a educadora pediu para as crianças não levarem os brinquedos de casa porque ia "haver muita confusão" sugerindo que as crianças utilizassem os recursos existentes no recreio.”	357
		Recreio da Creche	“As crianças antes do almoço foram para o recreio da valência da Creche (porque o recreio das crianças do Jardim de Infância estava ocupado). As crianças tinham à sua disposição um escorrega, uma casa, vários carrinhos/bicicletas e ainda diversas bolas.	360
	Preferências das crianças	Espaço/ brincadeiras	“Quando chegou a hora da sesta, a RM. referiu que onde gostava mais de brincar era onde estava, “ao solinho” (na zona da relva) a brincar com os seus brinquedos que trouxe de casa.”	354
		Género	“No recreio, durante a partilha dos brinquedos foi possível constatar que as meninas reuniam-se mais com meninas e os meninos com outros meninos. No jogo do peixinho para além de predominarem as meninas, também houve meninos a quererem jogar.”	238
			“As brincadeiras predominantes foi o jogo da macaca que foi utilizado pelas meninas e, o C., o VL. e o AS. jogavam à bola nas balizas. Quando todas as crianças foram chegando ao recreio, jogaram à apanhada em três grupos distintos (um deles era constituído apenas por meninos que o objetivo era apanhar a criança que tinha a bola nas mãos e os outros dois grupos eram constituídos por meninos e meninas).”	245
			“No final do dia as brincadeiras no recreio foram: construções com blocos, brincar com um castelo de princesas (apenas com meninas), leitura de uma história e ainda	250

			brincar com brinquedos que trouxeram de casa (o AG. e o VN. brincavam com dinossauros (...))”	
			“Durante o dia as crianças no recreio andaram de bicicleta, brincaram com “Nenucos” e “Barbies” que trouxeram de casa (apenas meninas), com blocos fazendo construções (misto) e jogaram futebol.”	263
			“A maioria das meninas da sala brincou com bonecas e bebês que trouxeram de casa. (...).”	320
			“Na parte da tarde a maioria das crianças brincou com os brinquedos que trouxeram de casa destacando a brincadeira "dos cozinheiros" que integrou meninos e meninas,”	368
			“O AS. e a MN. jogaram futebol e quatro meninas (CS., RM., AM. e a TE.) brincaram aos "bebês, pais e mães".”	333
			“Na parte da tarde, depois do lanche, o VR. foi brincar sozinho com o castelo de princesas. De seguida a A. juntou-se a ele.”	380
		Idade	“(…) o X. brincava com cobras com uma criança mais velha da sala do 1º Ciclo do Ensino Básico.”	250
			“No recreio todas as crianças brincaram em pequenos grupos à exceção do X. que brincou sozinho com as cartas que trouxe de casa. Mais tarde, juntou-se a ele uma criança do 1º Ciclo do Ensino Básico.”	320
			“No final do dia, o X. brincou com crianças mais velhas, do 1ºCiclo do Ensino Básico.”	263
		Observações	“Depois do lanche a educadora e a auxiliar de ação educativa observam as crianças a brincar na relva.	367

	Papel dos adultos nas brincadeiras		Enquanto ocorria um conflito entre o C. e o AG. por causa da bola de futebol, as adultas comentaram entre elas e não intervieram, esperando que as duas crianças conseguissem resolver a situação sozinhas.”	
		Envolvimento da educadora	“No recreio, a educadora XA. senta-se na relva com as crianças à medida que estas lhe vão fazendo penteados no cabelo.”	310
			“ Depois da sesta, a educadora XA. juntou-se às crianças que estavam a brincar na relva do recreio. A educadora estava rodeada tanto das crianças da sua sala como das crianças de outras salas da organização socioeducativa, sendo que uma delas estava a fazer-lhe penteados no cabelo.”	355
			“Na hora de almoço a educadora junta-se às crianças no recreio, sentando-se na relva. Várias crianças aproximam-se da educadora e interagem com ela.”	373
	Estratégias dos adultos	Acalmar as crianças	Como as crianças estavam muito agitadas, a educadora disse para as crianças irem para o recreio antes da atividade de expressão musical. A educadora sugeriu ainda que as crianças fossem “correr” antes da hora de almoço para gastarem as energias.	77
			No final da atividade a educadora reparou que as crianças estavam a dispersar pela sala e a irem para debaixo da mesa, dizendo: "Precisam mesmo de ir correr". Logo a seguir a educadora disse ao grupo que podiam ir para o recreio. - "Está a ser divertido" - disse a ML. enquanto brincava no recreio.	139
			“Como a reunião demorou mais tempo, a educadora disse para as crianças irem "dois minutos" para o recreio "dar uma corridinha" visto que as crianças estiveram muito tempo sentadas.”	260

			“Como as crianças tiveram a manhã toda sentadas a fazerem o arquivo dos seus trabalhos, eu e a auxiliar de ação educativa percebemos que as crianças precisavam de ir brincar para o recreio e por isso não foi realizado o registo da experiência, tal como combinado na reunião da manhã.”	335
		Disponibilização da sala de atividades	“Como a sala de atividades tinha de estar livre para montarem a festa do VC. a educadora terminou de ler a história no recreio e pediu para as crianças "irem correr" (...).”	171
		Dinamização de histórias	“(…) No final da história a educadora alterou os planos da tarde e decidiu ir para o recreio ler novamente a história, mas desta vez para as crianças fazerem os gestos que eram indicados na história nomeadamente correr, saltar, dar pulos, rebolar, “voar”, entre outros.”	195

Tabela 2

Análise Categorical das entrevistas focalizadas de grupo

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo
Preferências das crianças – “voz” das crianças	Espaços e materiais do recreio	“Escorrega verde”	“Gosto mais de brincar no escorrega verde (...)” – VN.
			“(…) no escorrega verde porque faz assim e assim (inclina a mão)” – CG.
			“Neste escorrega daqui (escorrega verde) porque ando muito depressa.” – AS.
		“Escorrega vermelho”	“Gosto deste escorrega porque gosto muito de escorregar, e parece uma casa.” – TI.
			“Gosto de brincar naquele escorrega (...)” – TE.
			“Gosto (...) de brincar (...) aqui (escorrega vermelho)” - VR.
		Balizas	“Gosto do futebol (apontando para a zona das balizas (...))” – VL.

		Relva	“Na relva porque está sol” – AM.
			“Gosto de brincar (...) na relva porque está mais sol” – MT.
			“Gosto de todo o sítio ... gosto de brincar na relva, tudo ali. (...)” - ML.
			“Ali, na relva (...)” – A.
		“Casinha amarela”	“Gosto de brincar na casinha (...)”- RM.
			“Gosto de brincar na casinha amarela (...)” – CS.
			“Gosto de brincar (...) na casinha...amarela” – G.
		“Casinha laranja”	“Gosto de brincar na casa laranja (...)” – MN.
		“Gaiola labirinto”	“Gosto de brincar ali (apontando para a gaiola labirinto)” – C.
		Escalada	“Gosto de brincar (...) na escalada (...)”- RM.
			“Gosto da coisa de subir (escalada) porque gosto da cor rosa e amarelo.” – RL.
		Jogo da Macaca	“Gosto de brincar na macaca (...)”. - B.
		Mesa	“Gosto de brincar na mesa (...)” – X.
	Brincadeiras	Faz de conta	“Gosto de brincar (...) aos bebés” – T.
			“Gosto de brincar (...) aos bebés” – CS.
			“Gosto de brincar aos piratas” – C.
			“Aos piratas (...)” – CG.
			“Gosto de brincar (...) com os carros de casa” – X.
			“Gosto de brincar aos bebés e às mamãs” – AM.
“Gosto de brincar aos pais (...)” – MT.			
“Brinco(...) aos bebés” – RL.			
“Gosto de brincar às cozinhas (...)” – G.			

		“Macaquinho do chinês”	“Gosto de brincar (...) ao macaquinho do chinês” – MN.
			“Brinco ao macaquinho do chinês (...)” - ML.
		Escondidas	“Gosto mais de brincar (...) às escondidas” – VN.
			“Gosto de brincar (...) às escondidas” – RM.
			“Gosto (...) de brincar às escondidas (...)”- VR.
			“(…) às escondidas (...)” – A.
		Futebol	“Gosto do futebol (...)” – VL.
	Amizades	Meninos preferem meninos	“(…) com o C. (...)” – VN.
			“Gosto de brincar com o X.” – AS.
			“(…) com o X.” – VL.
			“(…) com o VR. (...)” – C.
		Meninas preferem meninas	“(…) com a RL. (...)” – CG.
			“com a CS. e a RM. (...)” – TE.
			“Gosto de brincar (...) com a AL.” – AM.
			“Gosto de brincar (...) com a RM.” – MT.
			“(…) com a CS., a G. e a TE.”- RM.
			“(…) com a RM. (...)” – CS.
			“Gosto de brincar (...) com a ML. (...)” – G.
			“Brinco com a CG. e a G. (...)” – RL.
		“(…) com a MN”. - B.	
Meninos preferem ambos os géneros	“Gosto de brincar com a B., a TE., a MN. e o VC.” – TI		

		Meninas preferem ambos os géneros	“(…) com a MN. e o VR.” – A.
			“(…) com a A. e o VR. (…)” – MN.
		Meninas preferem adultos e crianças	“(…) gosto de brincar com a XA. e amigos também” – ML.
		Meninos preferem crianças de outra sala	“(…) com o mano (…)” – X.

Tabela 3

Análise Categorical da Entrevista à Educadora Cooperante

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Perfil da entrevistada	Percurso profissional	Formação	“Licenciatura em Educação de Infância”.
		Tempo de serviço	“21 anos”.
		Valência da Creche	“Iniciei a minha profissão em Creche onde permaneci durante 6 anos (…)”.
		Na organização Socioeducativa	“(…) em 2018 comecei a trabalhar nesta Organização Socioeducativa, ao qual permaneço até hoje” “Iniciei com um grupo de 1 ano até aos 5/6 anos. E assim tem sido até à data. Este é o terceiro grupo que acompanho desde a sala de 1 ano”.
Conceções sobre o recreio	Caraterização	Dimensão	“O recreio é, por vezes, confuso e pequeno quando se juntam todas as crianças do pré e do 1º ciclo”.
	Alterações	Elementos da natureza	“Colocaria árvores (…)”.
		Aumento de estruturas	“(…) mais estruturas que promovam a escalada e as habilidades físicas”.

		Recursos humanos	“E aumentaria os recursos humanos nos momentos em que estão mais crianças no recreio”.
Papel do recreio	Para as crianças	Espaço/tempo para brincar e jogar	“(…) é, fundamentalmente um espaço e tempo para BRINCAR e JOGAR (…)”.
		Organização do grupo	“(…) sozinhos, em pequeno e grande grupo (…)”.
		Relações sociais	“(…) é onde as crianças podem ampliar as suas relações, uma vez que contactam com crianças das diferentes valências.”
		Desenvolvimento de habilidades	“É um espaço onde podem desenvolver as suas habilidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais”.
	Para os adultos	Espaço de observação/ conhecimento do grupo	“Para o adulto, o recreio pode ser um espaço de observação e conhecimento das crianças, a forma como interagem e brincam fora da sala e como se inserem em outros grupos”.
		Espaço de encontro com outras crianças/famílias	“É um espaço de encontro com as crianças das outras salas e com as famílias”.
	Nas brincadeiras	Diversidade de materiais	“(…) as crianças têm diferentes materiais e escolhas para realizar as brincadeiras (…)”.
Escolha dos pares		“(…) porque os pares que escolhem para realizar brincadeiras dentro da sala podem ser diferentes no recreio. A conceção que as crianças têm do recreio, leva a que as brincadeiras sejam diferentes”.	
Apropriação do recreio	Tempo de duração	Por dia	“Tendo em conta todos os momentos, o mínimo são duas horas o máximo depende da hora de chegada e saída da escola”.

	Fatores de ida ao recreio	Libertação de energia	“As idas ao recreio são obrigatórias e necessárias e fazem parte da nossa rotina. Contudo, há momentos em que as crianças necessitam do espaço do recreio para libertarem a energia, principalmente se temos atividades em que requeiram mais tempo sentados e concentrados”.
		Estado de espírito do grupo	“E depois, há dias em que não tem a ver com as atividades que estamos a desenvolver, mas sim com o estado de espírito do grupo e aí, se sinto que o grupo precisa procuro o recreio”.
		Atividades estruturadas	“Também procuro o recreio para realizar atividades mais estruturadas como jogos sociais, ou até mesmo, se o tempo o convidar, ler uma história ou pintar”.
	Fatores de não ida ao recreio	Meteorologia	“A única altura em que não pondero ir ao recreio é quando chove mesmo muito e não se consegue estar na rua”.
Brincadeiras no recreio	Mais comuns	Bicicleta/trotinete	“Andar de bicicleta e trotinete”.
		Subir às estruturas	“Subir às estruturas (...)”.
		Futebol	“(...) jogar à bola (...)”.
		Brinquedos de casa	“(...) brincar com os brinquedos que trazem de casa”.
	Relações sociais	Crianças da sala	“[brincam] com os pares da sala (...)”.
		Crianças de outras valências	“(...) principalmente [brincam] com algumas crianças do 1º ciclo”.
	Espaços preferidos	Estruturas de trepar	“Estruturas para trepar (...)”.
		Relva	“(...) espaço da relva (...)”.
		Balizas	“(...) campo de futebol”.

	Diferenciação	Género/idade	“Todas as crianças podem realizar todas as brincadeiras, caso o pretendam, contudo, podemos observar alguma diferenciação nas brincadeiras de acordo com as idades ou com o género”.
Prática pedagógica	Papel dos adultos	Observação	“O papel do adulto é estar atento, alerta, disponível, dar espaço e não ser intrusivo nas brincadeiras que as crianças desenvolvem, a não ser que as crianças o peçam para fazer”.
		Mediação de conflitos	“Deve ser mediador de conflitos, conhecer todas as crianças para poder chegar a todas, assim como conhecer as potencialidades e recursos que o recreio tem de forma a apoiar as crianças e brincadeiras, caso seja necessário”.
	Papel da educadora	Observação	“[adoto] uma postura, principalmente de observação. Gosto que as crianças se sintam livres para desenvolver as suas próprias brincadeiras, assim como, escolher os pares com quem o pretendem fazer”.
		Intervenção	“[intervenho] quando as crianças o solicitam, quando observo que há crianças que brincam sempre sozinhas ou que parecem um pouco mais “perdidas” no espaço, ou quando as brincadeiras se tornam desadequadas, ajudando a que as crianças encontrem outras formas de brincar”.

ANEXO K. Recursos do
recreio

| | ' | | ' |

