

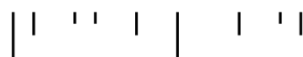


O papel e as potencialidades dos jogos na interação e aprendizagem no pré-escolar

Ana Filipa Costa Pinto

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

2024-2025



O papel e as potencialidades dos jogos na interação e aprendizagem no pré-escolar

Ana Filipa Costa Pinto

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

Orientadora: Professora Doutora Rita Friães

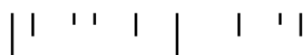
Júri

Presidente: Professor Doutor Tiago Almeida

Arguente: Professora Doutora Dalila Lino

Orientadora: Professora Doutora Rita Friães

2024-2025



Agradecimentos

Cinco anos repletos de desafios, aprendizagens, conquistas e momentos inesquecíveis. Cinco anos que moldaram não só o meu percurso académico, mas também o meu crescimento pessoal. No entanto, este caminho não foi trilhado sozinha. Pelo contrário, ao longo desta jornada tive a sorte de contar com pessoas extraordinárias, cujo apoio, carinho e incentivo foram fundamentais. A cada uma delas, dedico estas palavras de sincera gratidão.

Em primeiro lugar, um profundo obrigado aos meus pais e ao meu irmão, por estarem sempre ao meu lado, por acreditarem em mim mesmo nos momentos de dúvida e por me apoiarem de forma incondicional. O vosso amor, paciência e compreensão foram essenciais para que eu conseguisse chegar até aqui.

Ao Tiago, obrigada por toda a paciência, pelo amor inabalável e por me segurares a mão em cada passo deste percurso. Obrigada por acreditares nas minhas capacidades, por me incentivares a dar sempre o meu melhor e por seres o meu porto seguro. Nada teria sido igual sem ti.

À minha orientadora, Professora Rita Friães, um agradecimento especial pela disponibilidade incansável, pelas sugestões valiosas e pelas reflexões que me ajudaram a aprimorar a minha prática e a consolidar o meu processo de formação. A sua orientação foi essencial para este caminho.

Agradeço de coração a todas as Equipas Educativas com quem tive o privilégio de trabalhar, pelo acolhimento, partilha e aprendizagens transmitidas. Em particular, um obrigado à Ema, à Tânia, à Silvana, à Marta e à Isabel, pelo apoio constante, pelos ensinamentos e por me guiarem com generosidade e profissionalismo.

À Rita Reinho, que entrou na minha vida nesta reta final e se tornou uma presença tão especial: obrigada por me ouvires, pelos conselhos certos e pelas conversas partilhadas nas horas de almoço. O teu apoio significou mais do que possas imaginar. Sei que levo comigo uma amizade para a vida.

Por fim, um agradecimento muito especial a todas as crianças que tive a sorte de conhecer ao longo deste percurso. Sem elas, nada disto faria sentido. Tornaram cada dia mais especial, mais desafiante e mais enriquecedor. Obrigada por me mostrarem o verdadeiro

significado de educar, por me ensinarem tanto e por encherem este caminho de alegria e autenticidade.

A todos os que, de uma forma ou de outra, fizeram parte desta caminhada, o meu mais sincero obrigado. Este percurso foi, sem dúvida, mais bonito por vos ter ao meu lado.

Resumo

Este relatório espelha o percurso de intervenção e reflexão desenvolvidos ao longo da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), realizada num contexto de Jardim de Infância (JI). Durante cerca de quatro meses, a prática decorreu com um grupo de 25 crianças, entre os quatro e os seis anos, uma educadora de infância cooperante e uma assistente operacional, que em conjunto facilitaram a imersão na prática educativa. Este período foi crucial para a construção da minha identidade profissional decorrente da prática reflexiva e da investigação realizada, de que o presente relatório dá conta.

A fundamentação desta intervenção educativa começou com uma caracterização detalhada do contexto socioeducativo onde a prática foi implementada. Esta fase permitiu uma integração gradual e informada, essencial para a compreensão das dinâmicas do contexto. A partir desta compreensão, desenvolvi uma investigação intitulada “O papel e as potencialidades dos jogos para a interação e aprendizagem no pré-escolar, com os seguintes objetivos: (i) mapear os jogos existentes na sala e aqueles a que as crianças recorrem com maior frequência; (ii) analisar o lugar e o papel que os jogos ocupam no dia a dia do grupo; (iii) identificar potencialidades dos jogos para as interações e para a aprendizagem em contexto de pré-escolar. Esta escolha emergiu da observação da importância dos jogos de mesa no quotidiano das crianças e da “filosofia pedagógica” preconizada pelo jardim de infância.

A investigação assentou numa abordagem qualitativa, tendo sido norteadada pela metodologia de estudo de caso. Para a recolha de dados, recorri a diversas técnicas, incluindo observação direta participante e não participante, entrevista semiestruturada com a educadora cooperante e questionários aplicados ao grupo de crianças em dois momentos diferentes da prática.

Os resultados evidenciam que a estruturação pedagógica e a implementação dos jogos de mesa na sala de referência apoiaram a promoção da interação social e o desenvolvimento cognitivo das crianças. Exemplos disso incluem a construção espontânea de padrões matemáticos em atividades de enfiamentos de cores ou a colaboração na criação de um puzzle coletivo. Além disso, o envolvimento das crianças na negociação de regras e na entajuda durante os jogos evidencia como estas dinâmicas promovem o desenvolvimento da autonomia e da cooperação. Tais interações reforçam a importância

do brincar como elemento central na construção de aprendizagens significativas e na formação de relações sociais positivas. Este estudo dá pistas de como os jogos de mesa podem ser estrategicamente utilizados para enriquecer o processo educativo, sendo esta potencialidade confirmada pela participação ativa das crianças e pelo ambiente estimulante proporcionado pelos jogos.

Palavras-chave: Jogos de mesa, Pré-Escolar, Aprendizagem, Interação Social, Desenvolvimento Infantil.

Abstrat

This report reflects the intervention and reflective process developed during the Supervised Professional Practice II – Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) conducted in a preschool setting. Over the course of approximately four months, the practice was carried out with a group of 25 children, aged between four and six years, under the guidance of a cooperating early childhood educator and supported by an operational assistant. Together, they facilitated a meaningful immersion into the educational context. Through reflective practice and research, this experience proved fundamental in shaping my professional identity.

The foundation of this educational intervention began with a detailed characterization of the socio-educational context in which the practice was embedded. This phase allowed for a gradual and informed integration, which was essential for understanding the dynamics of the setting. Once familiar with the context, I developed a research project titled “The Role and Potential of Games in Interaction and Learning in Preschool Education”, with the following objectives: (i) to identify the games available in the classroom and those most frequently chosen by the children; (ii) to explore the presence and role of games in the group’s daily routine; and (iii) to examine the potential of games in fostering interaction and learning in a preschool context. This focus emerged from observing the significance of board games in the children’s daily lives and the pedagogical philosophy embraced by the institution.

The research followed a qualitative approach, guided by Case Study Methodology. Data collection involved various techniques, including participant and non-participant direct observation, a semi-structured interview with the cooperating educator, and questionnaires administered to the children at two different points during the practice.

Findings indicate that the intentional structuring and integration of board games within the preschool environment can significantly promote children’s social interaction and cognitive development. Notable examples include the spontaneous formation of mathematical patterns during color-threading activities and cooperative efforts in assembling a collective puzzle. Moreover, the negotiation of rules and mutual assistance among peers illustrate the role of games in fostering autonomy and cooperation, emphasizing the vital importance of play in both learning and socialization. This study

offers valuable insights into how board games can be purposefully integrated to enrich the educational process, an impact evidenced by the children's active participation and the dynamic learning environment created through play.

Keywords: Board games, Preschool, Learning, Social Interaction, Child Development.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO.....	5
2.1 Meio envolvente.....	6
2.2 Contexto socioeducativo.....	7
2.3 Equipa Educativa do Contexto Educativo.....	9
2.4 Equipa educativa da sala do jogo dramático.....	10
2.5 Ambiente educativo.....	12
2.6 Caracterização do grupo de crianças da sala do jogo dramático.....	20
2.7 Caracterização das famílias da sala de jogo dramático.....	22
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	25
3.1.1. Intenções educativas com as crianças.....	26
3.1.2. Intenções educativas com as famílias.....	29
3.1.3. Intenções educativas com a equipa educativa.....	32
3.2. Processos de intervenção.....	32
4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM JI.....	36
4.1 Identificação e fundamentação da problemática.....	37
4.2 Revisão da literatura.....	38
(i) A criança e os seus direitos.....	38
(ii) O Jogo e a Aprendizagem na Educação Pré-Escolar.....	40
(iii) O Papel dos Jogos nas Interações Sociais e Desenvolvimento Socioemocional.....	42
(iv) As Potencialidades dos Jogos de Mesa na Interação e Aprendizagem.....	43
4.3 Roteiro metodológico e ético.....	44
4.4 Apresentação e discussão dos resultados.....	47
4.4.1 Jogos de Mesa Presentes na Sala do Jogo Dramático e Preferências das Crianças... ..	48
4.4.2 O Papel dos Jogos nas Interações Sociais e Aprendizagem.....	53
4.4.3 Potencialidades dos Jogos de mesa nas Interações e Aprendizagem das Crianças... ..	58
4.4.4 Principais conclusões do estudo.....	59

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADOR/A DE INFÂNCIA EM CONTEXTO	61
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	67
8. ANEXOS.....	77
ANEXO A – PORTEFÓLIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA II.....	78
ANEXO B – GUIÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE	79
ANEXO C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE	1
ANEXO D – ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE.....	12
ANEXO E – ROTEIRO METODOLÓGICO	4
ANEXO F – ENTREVISTA REALIZADA ÀS CRIANÇAS DA SALA.....	1
ANEXO G – CONSENTIMENTO INFORMADO PARA OS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	3
ANEXO H – ANÁLISE DAS NOTAS DE CAMPO.....	1

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.....	13
Figura 2.....	14
Figura 3.....	15
Figura 4.....	20
Figura 5.....	49
Figura 6.....	49
Figura 7.....	52

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	47
Tabela 2	50
Tabela 3	54

LISTA DE ABREVIATURAS

IPSS Instituição Particular de Solidariedade Social

MEM Movimento da Escola Moderna

PP Projeto Pedagógico

PPS II Prática Profissional Supervisionada II

JI Jardim de Infância

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório resulta da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) em contexto de jardim de infância. O documento está organizado em diversos capítulos, nos quais descrevo e reflito sobre a experiência ao longo das semanas de estágio, que teve início no dia 30 de setembro de 2024 e terminou no dia 24 de janeiro de 2025, numa sala de pré-escolar – *a sala de jogo dramático*, com um grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos.

Durante toda a minha prática, cuidei, apoiei e brinquei com as crianças, que são os principais protagonistas da minha ação. Considero que ao longo das várias semanas, contribuí para o seu desenvolvimento e aprendizagens propondo diversas atividades lúdicas e apoiando nas rotinas e tarefas do dia a dia em que careciam de apoio. Neste relatório, pretendo partilhar as ocorrências e as experiências mais significativas e relevantes ao longo da minha PPS II. Importa salientar que o mesmo é apoiado por um portefólio construído ao longo da prática (cf. Anexo A).

No âmbito da minha experiência prática, emergiu um interesse particular pela forma como os jogos contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A observação diária e a interação direta com o grupo permitiram-me perceber o papel central que o brincar assume na construção do conhecimento e nas dinâmicas sociais da sala. Assim, ao longo da minha prática, fui registando momentos significativos que evidenciam a importância dos jogos na educação pré-escolar, tanto no desenvolvimento das competências individuais das crianças como na promoção das interações entre pares.

Os jogos, especialmente em contextos de educação pré-escolar, desempenham um papel central no desenvolvimento global das crianças, abrangendo áreas cognitivas, emocionais, sociais e motoras. Como apontado por Serrão (2009), o jogo é uma ferramenta essencial no dia a dia das salas de jardim de infância, permitindo às crianças explorar o ambiente, adquirir conhecimentos e desenvolver competências de forma espontânea e prazerosa. De acordo com Vygotsky (1978), o jogo constitui uma zona de desenvolvimento proximal, onde as crianças, ao interagirem com seus pares ou educadores, conseguem alcançar aprendizagens e competências que dificilmente conseguiriam de forma isolada. Além disso, jogos estruturados, como os de mesa, têm um papel significativo no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e da capacidade de resolução de problemas (Medeiros, 2015). Ainda segundo Pedroso (2019),

o brincar orientado nos contextos educativos pode ser um potente catalisador para aprendizagens significativas e para a promoção de competências sociais, especialmente quando integrado de forma intencional e reflexiva na prática pedagógica. Assim, ao longo deste relatório, a importância dos jogos será analisada em profundidade, destacando o seu papel como mediadores de aprendizagens formais e informais na sala do jardim de infância.

Tendo como intenção compreender o papel e as potencialidades dos jogos na aprendizagem e nas interações sociais em contexto de pré-escolar, e tomando como foco a sala do jogo dramático, a investigação teve como objetivos: (i) mapear os jogos existentes na sala e aqueles a que as crianças recorrem com maior frequência; (ii) analisar o lugar e o papel que os jogos ocupam no dia a dia do grupo; (iii) identificar potencialidades dos jogos para as interações e para a aprendizagem em contexto de pré-escolar .

Tendo em consideração os objetivos delineados, optei por realizar um estudo de natureza qualitativa, através da metodologia de estudo de caso. A recolha de dados foi realizada utilizando uma diversidade de técnicas e instrumentos: observação direta participante e não participante, através das notas de campo, onde foram registadas todas as observações levadas a cabo. Além disso, foram realizadas entrevistas à educadora cooperante e às crianças, que foram norteadas por um guião previamente construído para o efeito. Para o tratamento dos dados recolhidos das diversas fontes, recorreu-se à análise de conteúdo.

Com o intuito de orientar a leitura deste relatório e evidenciar a sua estrutura, apresento de seguida a organização dos diversos pontos que o compõem, além da presente introdução. No segundo ponto é apresentada uma caracterização do contexto educativo, onde são apresentadas as particularidades do contexto educativo, mais especificamente do meio envolvente, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo e do grupo de crianças. Em seguida apresento uma análise reflexiva da intervenção, onde são abordadas as intencionalidades que delineei para a minha ação, baseadas nas crianças, na equipa educativa e nas famílias. Num quarto ponto apresento a introdução à investigação em jardim de infância – inicia-se com uma introdução à investigação onde é identificada e justificada a problemática que emergiu ao longo da PPS II. Em seguida, realizo a revisão da literatura, apresento o roteiro metodológico e,

por fim, apresento e discuto os resultados da investigação. Finalmente, no último ponto apresento as considerações finais, onde de forma resumida indico e justifico, na minha perspectiva, quais as dimensões mais significativas na minha aprendizagem no trabalho pedagógico neste contexto que contribuíram para a construção da minha identidade profissional.

2. CARACTERIZAÇÃO

| | ' ' | | ' '

Cardona (2008) salienta que, além da idade da criança, é crucial reconhecer que "as influências do meio socio-cultural, cada vez mais diversificadas, contribuem para modelar o seu desenvolvimento" (p. 10). Assim, e conforme a mesma autora, os educadores devem considerar todos os fatores, tanto externos como internos ao contexto onde se insere o grupo de crianças, que possam afetar o desenvolvimento e a aprendizagem das mesmas. Para que, desta forma, possam ajustar a sua prática de forma a responder aos interesses e necessidades das crianças.

Neste ponto, é apresentada uma caracterização da organização socioeducativa onde realizei a PPS II. Com efeito, esta caracterização revela-se fundamental para o planeamento da ação educativa, acreditando ser importante "compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto atores nas ações sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto coletivo" em jardim de infância (Ferreira, 2004, p. 65). Assim, no presente capítulo apresenta-se uma caracterização dos seguintes tópicos: o meio envolvente, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, o grupo de crianças e as suas famílias. Para elaborar esta caracterização recorri ao site institucional, ao projeto educativo, à entrevista realizada à educadora cooperante e ainda às conversas informais estabelecidas com a equipa educativa.

2.1 Meio envolvente

Segundo Silva et al. (2016), o meio envolvente é essencial para o desenvolvimento global das crianças, pois promove a exploração, aprendizagem contextualizada e a ligação com a realidade. Além disso, contribui para o desenvolvimento de competências sociais, culturais e da identidade, estimulando a autonomia, criatividade e curiosidade, enquanto reforça a relação entre a escola e a comunidade. A estrutura da organização socioeducativa, a disposição dos espaços e materiais, a organização do tempo e a formação dos grupos influenciam diretamente as relações e interações entre crianças e adultos, bem como entre as próprias crianças e os profissionais. Este ambiente deve ser culturalmente rico e estimulante, promovendo um desenvolvimento psicomotor, cognitivo, afetivo e emocional sólido (Silva et al., 2016). Por isso, é essencial conhecer e

caracterizar o meio onde as crianças se inserem, de forma a conhecer o contexto económico, social e cultural.

A organização socioeducativa em análise insere-se numa freguesia portuguesa do município de Cascais, com 20,36 km² de área e 59238 habitantes, segundo os censos de 2021. A localidade em questão tem vindo a progredir ao longo dos anos, contando atualmente com uma infraestrutura social, que inclui bibliotecas, centros de saúde, complexo desportivo, treze escolas e várias Instituições de Solidariedade Social. Além disso, o estabelecimento educativo está situado numa área tranquila, próxima de outra escola, e possui um parque urbano amplo nas suas proximidades, onde as crianças podem facilmente deslocar-se a pé. Os acessos ao estabelecimento educativo são acessíveis, existindo um estacionamento privativo tanto para os pais como para os funcionários da instituição. As instalações contam com um eco-parque, onde as crianças costumam ir com os pais antes de irem embora e também durante o dia com os grupos de sala, para realizar algumas atividades. Neste eco-parque existem diversos animais, como por exemplo, cabras, pavões e galinhas. As crianças na sua generalidade gostam de ir alimentar os animais e brincar com eles. Nas redondezas é possível encontrar alguns edifícios residenciais e comércio local.

2.2 Contexto socioeducativo

De acordo com as informações disponíveis no site da organização socioeducativa, esta iniciou a sua atividade no edifício atual no ano letivo de 2011-2012. Contudo, a sua fundação como Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) remonta a 1991, tendo iniciado as suas operações em 1994. Desde então, tem desempenhado um papel essencial no desenvolvimento educativo e comunitário do concelho. Para além do edifício principal, a organização dispõe de mais duas instalações que complementam os serviços oferecidos.

Atualmente, a organização socioeducativa presta apoio a crianças nas valências de creche, jardim de infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. O jardim de infância tem capacidade para 98 crianças e conta com uma equipa composta por quatro educadoras, sendo duas delas também responsáveis pelas funções de direção pedagógica do JI. A equipa é ainda

reforçada por quatro auxiliares de ação educativa, um profissional de apoio geral, um professor de expressão físico-motora e uma professora de expressão musical.

O edifício, organizado em três pisos, está equipado com um elevador que garante acessibilidade plena. Na valência de jardim de infância existem 3 salas de atividades para crianças entre os 3 e os 6 anos e ainda 1 sala de transição destinada a crianças que acabaram de completar ou estão prestes a completar os 3 anos. Para além das salas de atividades, as instalações incluem uma casa de banho para crianças, um pátio exterior, uma sala polivalente que também funciona como refeitório, um auditório utilizado como sala de meios audiovisuais, uma sala dedicada à expressão físico-motora e um gabinete destinado a reuniões e atendimentos de educadores.

No que diz respeito à abordagem pedagógica, a organização **não adota** um “modelo” específico. Contudo, orienta-se pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), conforme indicado no Projeto Educativo (2020). Este documento promove uma pedagogia participativa, na qual a criança assume um papel ativo no seu processo de aprendizagem, que decorre em colaboração e interação entre crianças e adultos. Esta perspetiva pedagógica foi confirmada durante as observações realizadas no âmbito da PPS II, onde se verificou uma forte participação e escolha ativa das crianças nas atividades do quotidiano. Alguns exemplos desta participação ativa e escolha por parte das crianças são espelhados nas seguintes notas de campo: “reviram o que tinham combinado fazer naquela semana e criaram um novo diário com sugestões de atividades por parte das crianças.” (nota de campo de dia 4 de outubro), “A LL propôs criar um livro e pediu a minha ajuda para escrever a história.” (nota de campo de dia 8 de outubro), “...para que pudesse fazer a escolha da sala para onde queria ir.” (nota de campo de dia 1 de outubro)

A organização adota uma visão holística da educação, destacando valores como integridade, corresponsabilidade, participação, respeito pela diversidade e pelas diferenças individuais, autonomia, liberdade de escolha, solidariedade, cooperação, reciprocidade, flexibilidade e abertura à mudança (Projeto Educativo, 2020). Tendo como Missão “corresponder às expectativas dos seus utentes, mediante uma intervenção sócio educativa significativa, que numa lógica de desenvolvimento local promova a melhoria da qualidade de vida e sustentabilidade do território onde está inserida” (Projeto

Educativo, 2020). Estes valores traduzem uma preocupação em promover, nas crianças, não só competências cognitivas, mas também capacidades associadas à autonomia e à responsabilidade na tomada de decisões. Assim, procura-se assegurar uma formação integral que valorize o desenvolvimento global das crianças (Projeto Educativo, 2020, p. 5).

2.3 Equipa Educativa do Contexto Educativo

Atualmente, a organização socioeducativa, na valência de jardim de infância, conta com uma equipa composta por 9 profissionais, incluindo quatro educadoras, quatro auxiliares de ação educativa, um profissional de apoio geral, um professor de expressão físico-motora e uma professora de expressão musical, colaboradores administrativos, de serviços de cozinha, terapeutas da fala, uma psicóloga e equipa de manutenção.

Segundo a educadora cooperante, o trabalho em equipa apresenta atualmente alguns desafios devido à chegada de novos elementos, o que tem impactado a coesão e a consistência nas práticas pedagógicas. A educadora reconheceu que "Somos pessoas muito diferentes. Já trabalhámos melhor do que trabalhamos agora, porque temos muitos elementos novos." (cf. Anexo C – entrevista à educadora cooperante), destacando que a integração de novos membros exige maior esforço de todas as partes para assegurar o alinhamento pedagógico. Contudo, salienta que um dos principais pontos fortes da equipa é o compromisso comum em colocar as crianças no centro da ação educativa:

Um ponto forte é termos quatro educadoras que sentem que têm uma missão neste projeto e que, apesar das dificuldades, colocam sempre o interesse das crianças em primeiro lugar. Este compromisso é o que nos mantém aqui e é o nosso maior ponto forte. (cf. Anexo C – entrevista à educadora cooperante).

O trabalho em equipa e a cooperação são incentivados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016), uma vez que a colaboração entre educadores permite a partilha, a reflexão e o aprimoramento das práticas pedagógicas. Segundo Roldão (2007), a colaboração entre profissionais da educação é essencial para a qualidade e eficácia do ensino, promovendo o desenvolvimento profissional e uma abordagem mais reflexiva sobre o planeamento e a avaliação das aprendizagens. Neste sentido, Alarcão e Canha (2013) defendem que o trabalho colaborativo na educação

infantil potencia a construção coletiva do conhecimento e favorece a inovação pedagógica.

2.4 Equipa educativa da sala do jogo dramático

A equipa educativa da sala do jogo dramático é constituída por uma educadora, que acumula o cargo de codiretora pedagógica e uma auxiliar, à parte destas, existe também um elemento de apoio comum às diversas salas.

No que concerne à auxiliar da sala, no início do meu percurso na PPS II, esta situava-se na faixa etária dos 25-35 anos. Contudo, em meados de novembro, a auxiliar optou por mudar de emprego, o que levou a algumas alterações na organização da sala. Considero, no entanto, importante mencioná-la e caracterizá-la, uma vez que foi a primeira dinâmica entre a auxiliar e a educadora que observei. Ao longo da PPS II, passaram pela sala 3 auxiliares diferentes, tendo sido a primeira a que mencionei anteriormente e a que irei mencionar ao longo do relatório, a segunda que esteve na sala, sensivelmente 3 semanas e a 3ª que permaneceu até ao fim do meu percurso da PPS II.

A educadora da sala apresenta-se na faixa etária dos 30-40 anos. No que diz respeito aos horários da equipa, a educadora entra às 8:30h e sai às 16:30h, trocando de horário com a auxiliar da sala, apenas 1 semana por mês. A auxiliar por sua vez, entra às 10h e sai às 18h ou às 18:30h quando é a responsável por assegurar o fecho. Segundo a entrevista realizada à educadora (cf. Anexo C – entrevista à educadora cooperante) pude aferir que esta é educadora desde 2010 e “...estive sempre na sala do jogo dramático. Comecei em Tires e depois vim abrir aqui em outeiro.” O seu percurso académico passou por 4 anos de licenciatura pré-Bolonha.

No decorrer da PPS II e no tempo em que a 1ª auxiliar da sala esteve presente, observei na sala jogo dramático, algum espírito de colaboração entre a educadora e a auxiliar, com alguma entreajuda em todas as tarefas diárias e rotineiras. No entanto sobre a relação com a auxiliar, a educadora descreveu, na entrevista que:

A relação da educadora com a auxiliar deve ser de cumplicidade e consistência. O que uma defende, a outra deve defender também. Devem estar alinhadas. Não

sinto que isso tenha acontecido sempre. No entanto, uma mais-valia da S (1ª auxiliar) era a relação que tinha com as crianças, sem dúvida. Esse é um ponto forte. (cf. Anexo C – entrevista à educadora cooperante).

Contudo, e relativamente à última auxiliar que passou pela sala, observei que o alinhamento e cumplicidade referida como essenciais pela educadora na entrevista já era bastante evidente, estavam alinhadas e defendiam os mesmos princípios. O espírito de interajuda e colaboração é recomendado e incentivado nas OCEPE, pois ao refletirem em conjunto “sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico e dos instrumentos de planeamento e avaliação em que se apoiam, constitui um meio privilegiado de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas” (Silva et al., 2016, p. 19). A cooperação entre profissionais da educação é um fator determinante para a qualidade e eficácia do ensino, permitindo a partilha de conhecimentos, a reflexão conjunta e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas (Roldão, 2007). Neste sentido, o trabalho colaborativo em contexto educativo não só fortalece a construção coletiva do conhecimento, como também impulsiona a inovação pedagógica, potenciando aprendizagens mais significativas e contextos mais enriquecedores para as crianças (Alarcão & Canha, 2013). Durante a entrevista a educadora admitiu ter alguma “bagagem” (experiências passadas muito marcadas), o que pode ter influenciado a sua relação com a auxiliar, uma vez que esteve com a mesma auxiliar desde o início da sua carreira até ao ano letivo passado:

Um ponto fraco foi o desalinhamento entre nós as duas. Mas também compreendo que eu trago uma bagagem de experiência com uma auxiliar que esteve sempre comigo. Ela era excecional e, inevitavelmente, acabei por comparar. Isso pode ter sido injusto para a S, mas a verdade é que ela tinha uma relação fantástica com as crianças, o que é algo muito valioso. (cf. Anexo C – entrevista à educadora cooperante).

2.5 Ambiente educativo

A organização do ambiente educativo desempenha um papel central no desenvolvimento curricular, abrangendo a estruturação do espaço, do tempo e do grupo, elementos fundamentais para a aprendizagem das crianças (Silva et al., 2016). A forma como os materiais estão organizados, a dinâmica das interações e a gestão do tempo influenciam diretamente as oportunidades educativas proporcionadas pelo educador, que deve refletir continuamente sobre essas variáveis. Para Forneiro (1998), o ambiente educativo não se restringe ao espaço físico, mas inclui também as interações que nele ocorrem, devendo garantir condições que promovam o bem-estar emocional, a segurança, a autoestima e o desenvolvimento social e comunicacional das crianças. Dessa forma, um ambiente bem estruturado e intencionalmente planejado incentiva a curiosidade, a exploração e a construção ativa do conhecimento, assegurando que as crianças se sintam reconhecidas e competentes no seu processo de aprendizagem.

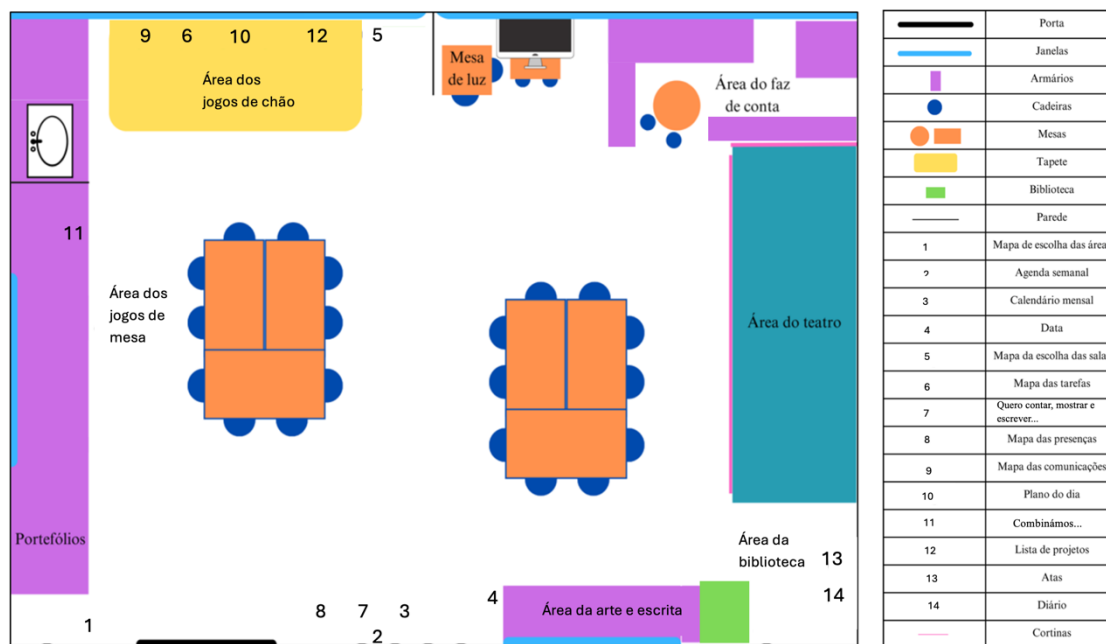
A organização do ambiente educativo na sala do Jogo Dramático está diretamente associada aos princípios pedagógicos adotados pela educadora, que privilegia a autonomia, a participação ativa e a intencionalidade nas escolhas das crianças. As áreas da sala estão estruturadas para permitir a exploração livre e planejada, sendo os materiais organizados por categorias e de fácil acesso, promovendo um uso autónomo por parte das crianças, tal como é mencionado pela educadora cooperante “A sala está organizada por áreas para permitir uma escolha mais estruturada e intencional da parte das crianças. Dessa forma, conseguem planear o que querem fazer e gerir melhor o seu tempo.” (cf. Anexo C – entrevista à educadora cooperante). Segundo a educadora, “os materiais estão sempre acessíveis para que possam recorrer a eles quando quiserem. Não há áreas “proibidas”, tal como em casa não há armários que não podemos abrir. O objetivo é que se sintam donos do espaço e se apropriem dele.” (cf. Anexo C – entrevista à educadora cooperante). Esta abordagem não só facilita a gestão autónoma do grupo, mas também incentiva a exploração intencional das áreas de interesse, alinhada com os objetivos pedagógicos definidos. A educadora utiliza também instrumentos pedagógicos, como inventários realizados com as crianças, para clarificar as aprendizagens possíveis em cada

área e material (cf. Anexo C – entrevista à educadora cooperante). Este processo fomenta o envolvimento ativo das crianças na organização e gestão do espaço educativo.

O ambiente está organizado em diversas áreas temáticas, cada uma concebida para apoiar o desenvolvimento das crianças através de atividades lúdicas e educativas, contendo uma área de “faz de conta”/casinha, área dos jogos de mesa, área da biblioteca, área da arte e escrita, área dos jogos de chão, área do teatro e três mesas em diferentes pontos da sala com cadeiras que servem de apoio principalmente às áreas dos jogos de mesa e arte e escrita.

Figura 1

Planta da sala de jogo gramático



A **área de “faz de conta”/casinha** recria situações do quotidiano, dispendo de espaços como uma cozinha, uma loja e um quarto, todos equipados com utensílios e acessórios realistas, como alimentos de brincar, panelas, talheres, roupas e ferramentas de médico. Este espaço oferece às crianças a oportunidade de explorar papéis sociais, recriar experiências diárias e fortalecer os laços com os seus pares, promovendo a imaginação e a interação social. Foi acordado em grupo que nesta área só é permitido estarem 4 crianças de cada vez.

A **área dos jogos de mesa** foi organizada de forma a promover a autonomia e a intencionalidade das escolhas das crianças, sendo os materiais dispostos de maneira acessível e categorizada. A educadora explica que esta categorização, feita com cores e etiquetas correspondentes, permite “tornar os jogos mais conscientes para as crianças. Assim, conseguem perceber melhor o que estão a trabalhar. Muitas vezes, pergunto-lhes: "Isto é o quê? Matemática? Escrita?" e agora já vão diretamente à resposta correta.” (cf. Anexo C – entrevista à educadora cooperante).

Figura 2

Armário de arrumação dos jogos de mesa



Nesta área, as crianças têm à sua disposição uma vasta gama de jogos, como puzzles, jogos de memória, de associação, de construção, de encaixe e enfiamentos, entre outros, que contribuem para o desenvolvimento do pensamento lógico, da motricidade fina e da capacidade de resolução de problemas.

Além disso, os jogos foram organizados de acordo com os interesses e necessidades do grupo, ajustados periodicamente com a introdução de novos materiais ou a substituição de jogos já muito explorados, "troco alguns jogos em alturas estratégicas, como no Natal, para trazer novidades e estimular novas aprendizagens. Às vezes, as crianças estão tão focadas num tipo de jogo que deixam de explorar outros, por isso retiro alguns e introduzo novos." (cf. Anexo C – entrevista à educadora cooperante).

A utilização da área dos jogos de mesa vai além da exploração livre. A educadora incentiva as crianças a realizarem registos gráficos das atividades realizadas, como o desenho de uma construção concluída ou a criação de narrativas sobre o que aprenderam com o jogo, incentivando também a comunicarem ao grupo as suas aprendizagens. Este

tipo de registo, "amplia a aprendizagem e permite que a criança vá além do momento do jogo" (cf. Anexo C – entrevista à educadora cooperante).

Figura 3

Registo gráfico de um padrão construído a partir do jogo de enfiamentos



Por fim, a área promove não só o desenvolvimento individual, mas também competências sociais, como a cooperação e a partilha, que emergem naturalmente durante o uso dos jogos, tal como é referido pela educadora “o jogo desenvolve competências sociais e de interação. Além disso, permite a aquisição de aprendizagens mais formais, como o raciocínio lógico-matemático, a linguagem, a motricidade fina... Mas, acima de tudo, desenvolve a autonomia e a cooperação.” (cf. Anexo C – entrevista à educadora cooperante).

A **área da biblioteca** proporciona um espaço acolhedor com almofadas e uma estante onde os livros estão organizados em categorias, como histórias, contos tradicionais e temas de conhecimento geral. Este ambiente incentiva o contacto com o texto escrito, fomenta hábitos de leitura e estimula o interesse pela consulta de livros, promovendo o gosto pela aprendizagem e pela escrita. É também nesta área que o grupo procura muitas das informações que necessita para a elaboração dos projetos propostos pelas próprias crianças. Observei que mesmo sem o incentivo do adulto cada criança vai buscar os livros certos para as pesquisas que necessita e estão habituados a que o primeiro recurso de pesquisa sejam estes livros. Além disso, esta área inclui uma mesa de luz e um computador, permitindo a exploração de diferentes formas de expressão artística e escrita. Na **área de arte e escrita**, as crianças têm à sua disposição uma variedade de materiais, como papel, lápis, marcadores, colas, tesouras, recortes com letras e números, folhas de revistas, jogos de palavras e sílabas e cartões indutores à criação de histórias. Este espaço

promove a criatividade, a motricidade fina e a autonomia, encorajando as crianças a desenvolverem as suas ideias de forma livre e espontânea, incentivando às suas primeiras tentativas de escrita.

A **área de jogos de chão** dispõe de caixas organizadas com brinquedos variados, como blocos de construção, legos, carros, pistas de comboios e animais. Este espaço é ideal para explorar noções de orientação espacial e coordenação motora, incentivando também a cooperação nas brincadeiras em grupo e a construção de projetos coletivos.

Por fim, a **área de teatro** é um espaço que convida à expressão criativa e dramática. Inclui materiais como roupas, adereços, fantoches, pinturas faciais e outros recursos que permitem explorar técnicas de representação, como teatro de sombras, marionetas e dramatizações. Aqui, as crianças podem recriar histórias, desenvolver a imaginação e partilhar aprendizagens, enquanto experimentam diferentes formas de expressão, como movimento e música. Esta área é mais frequentemente usada nos dias de escolha onde as crianças escolhem em que sala querem ficar e o grupo de referência se divide, dando oportunidade a todos de explorar esta área e trabalharem com diferentes grupos.

Este conjunto de áreas, cuidadosamente organizado e equipado, proporciona às crianças um ambiente estimulante, promovendo o seu desenvolvimento de forma abrangente, através de atividades que conjugam diversão e aprendizagem.

Por cima da área da arte e escrita, na parede, existe uma caracterização do grupo onde estão afixados os aniversários das crianças ao longo dos meses, contendo para além da data uma fotografia da criança. Esta caracterização do grupo foi desenvolvida pelo mesmo, pintando um fundo de cada mês do ano e colada a fotografia de cada um no mês do seu aniversário. Segundo a educadora cooperante:

É uma estratégia, uma forma de criar identidade e sentido de pertença ao grupo. Assim como, quando entramos em casa, vemos fotografias de família, na sala as crianças devem sentir que aquele é o seu espaço. Por isso, gosto de trabalhar a história de quem "mora" ali, quantos meninos há, quem são eles... É uma maneira de dar visibilidade ao grupo e fortalecer o sentimento de pertença. (cf. Anexo C – entrevista à educadora cooperante).

A organização pedagógica da sala está estruturada em diferentes instrumentos que fomentam a autonomia, a participação ativa e a responsabilidade das crianças no seu processo de aprendizagem. Por tanto, nas paredes da sala estão também afixados alguns recursos como: 1. mapa mensal das presenças; 2. planos do dia; 3. mapa de tarefas; 4. agenda semanal; 5. lista de projetos; 6. “quero contar, mostrar e escrever...”; 7. calendário mensal, 8. diário; 9. Atas; 10. Comunicações; 11. mapa da escolha das áreas; 12. “combinámos...”; 13. Inventários das áreas

1. Mapa mensal das presenças

Localizado junto à entrada da sala, este mapa permite que cada criança registe a sua presença diariamente ao chegar. Esta prática promove a autonomia, ajuda na familiarização com o conceito de mapas de dupla entrada e reforça a consciência temporal.

2. Planos do dia

Os planos diários ajudam a organizar as atividades e aprendizagens, sendo elaborados de forma colaborativa, logo pela manhã. Estão divididos em três colunas: “O que vamos fazer?”, “Quem faz?” e “Avaliação”. Este instrumento permite às crianças antecipar as ações, assumir responsabilidades e refletir sobre os resultados das atividades realizadas, promovendo a tomada de decisões e a motivação.

3. Mapa de tarefas

Este instrumento gere a distribuição das responsabilidades na sala, incluindo a tarefa de “presidente”, que é atribuída a duas crianças por semana. As crianças colaboram na definição das tarefas e, semanalmente, redistribuem as responsabilidades, incentivando o sentido de responsabilidade, a interajuda e a cooperação.

4. Agenda semanal

A agenda funciona como um guia para o planeamento diário. Este instrumento ajuda a estruturar as rotinas, permite às crianças preverem as atividades e promove uma organização participativa.

5. Lista de projetos

Este registo contém informações sobre os projetos em curso e os futuros projetos propostos em conselho pelo grupo, os participantes e as datas de início e fim. As crianças

podem consultar a lista para acompanhar os progressos e gerir as oportunidades de participação, fortalecendo o envolvimento coletivo e individual.

6. “Quero contar, mostrar e escrever...”

Localizado próximo do mapa de presenças, este quadro permite que as crianças se inscrevam para partilhar algo significativo, como uma descoberta, um objeto especial ou uma experiência. Este instrumento valoriza as vivências individuais, reforça a autoestima e incentiva a expressão cultural e social.

7. Calendário mensal

Exposto numa área visível e junto à entrada da sala, o calendário inclui informações como os aniversários das crianças e os eventos importantes, estando estes dias mais importantes rodeados com uma cor diferente. Este recurso promove a noção de tempo, a organização temporal e a contextualização dos dias e meses.

8. Diário

Este registo diário é utilizado para refletir sobre as vivências da sala. Estruturado em quatro colunas (“Gostamos”, “Não gostamos”, “Fizemos” e “Queremos fazer”), o diário promove a partilha de sentimentos, valoriza as conquistas e permite levantar intenções para futuras atividades, fortalecendo a coesão do grupo. O diário é lido e refeito em todos os conselhos semanais.

9. Atas

Resultantes dos conselhos do grupo, as atas registam os detalhes relevantes das discussões e decisões tomadas, assegurando o acompanhamento das aprendizagens e reforçando a transparência nos processos coletivos.

10. Comunicações

Este instrumento organiza as informações importantes a serem partilhadas entre o grupo ou com as famílias, promovendo uma comunicação eficaz e envolvimento na dinâmica da sala. Sempre que alguma criança ou pequeno grupo quer comunicar algo feito em sala ou alguma pesquisa, inscreve-se, escrevendo o seu nome e o que vai comunicar nesta tabela.

11. Mapa da escolha das áreas

Este mapa ajuda as crianças a decidir onde querem realizar atividades. Cada área tem um número limitado de vagas, representado por quadrados, e as crianças colocam os seus

cartões na área escolhida. Este sistema promove a autonomia e a organização individual, incentivando a gestão consciente dos espaços.

12. “Combinámos...”

Este painel regista as regras e acordos definidos em grupo, resultantes de situações e necessidades que surgem no dia a dia. Estes combinados são visualmente representados com desenhos e frases curtas, servindo como lembrete das regras acordadas.

13. Inventário das áreas

Cada área da sala possui um inventário detalhado dos materiais disponíveis. Este instrumento facilita a exploração autónoma, promove o cuidado com os recursos e permite às crianças conhecerem as possibilidades de utilização em cada espaço.

Esta estrutura integrada de instrumentos proporciona às crianças um ambiente de aprendizagem rico e organizado, incentivando a autonomia, a responsabilidade e o envolvimento no coletivo.

No espaço de jardim de infância existe também uma sala polivalente/refeitório onde as crianças fazem as suas refeições. Cada sala junta-se à volta de uma mesa, contudo apenas a sala intelectual come à mesma hora da sala do jogo dramático uma vez que são as salas que têm as crianças mais velhas do JI, comendo as 12:30h. As restantes duas salas comem mais cedo.

No dia destinado a cada sala os grupos deslocam-se à sala de expressão físico-motora para terem uma sessão de movimento apenas com o professor de expressão físico-motora, tal como é verificado pela nota de campo de dia 8 de outubro “O grupo esteve a participar na aula de educação física. Observação/inferência: Nestes momentos nem a educadora nem a auxiliar estão presentes, apenas levam e vão buscar o grupo ao local.” (nota de campo de dia 8 de outubro).

Relativamente às **rotinas**, segundo a observação que fiz ao longo da PPS II e o mapa semanal, o acolhimento das crianças é feito entre as 7:30h e as 8:30h, às 8:30h as crianças são distribuídas pelas respetivas salas e fazem atividades livres até às 9:25h. Às 9:30h o grupo reúne-se em roda, para dar início às atividades estipuladas em cada dia. A partir das 11:50h começam a arrumar, voltam a reunir para avaliar o plano do dia enquanto comem a fruta, em seguida enquanto esperam pela hora do almoço brincam livremente no pátio exterior. Às 12:30h almoçam e em seguida voltam a brincar livremente no pátio

exterior. Às 14h voltam a reunir-se na sala para dar início às atividades estipuladas para cada dia até à hora do lanche que acontecem às 16h.

Figura 4

Agenda semanal



2.6 Caracterização do grupo de crianças da sala do jogo dramático

Partindo do pressuposto de que cada criança possui uma experiência social única, é fundamental compreender a diversidade e as particularidades do grupo com o qual se desenvolve a prática pedagógica. Ferreira (2004) salienta a importância de reconhecer as experiências individuais das crianças, destacando que cada uma traz consigo um percurso próprio que as distingue das demais, contribuindo para a dinâmica coletiva do grupo.

O grupo de crianças em questão é composto por 25 elementos, sendo 17 do género feminino e 8 do género masculino, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Este grupo, pertencente à sala do Jogo Dramático, é descrito pela educadora como dinâmico, curioso e participativo. De acordo com a sua perceção, "Este grupo é muito interessado, tem muita energia e uma grande vontade de aprender. Têm feito uma evolução incrível desde setembro. São desafiantes, mas muito participativos e curiosos." (cf. Anexo C – entrevista à educadora cooperante). A avaliação do desenvolvimento das crianças “é feita através da observação diária e das oportunidades que lhes dou para se expressarem”. (cf. Anexo C –entrevista à educadora cooperante).

Um dos aspectos mais notáveis neste grupo é o forte sentido de comunidade, onde predomina a cooperação e a interajuda entre pares. Segundo a educadora, "Estão muito mais atentos uns aos outros e percebem que podem ajudar. Sinto que estão a sair do "eu" para o "nós", o que é muito gratificante", promovendo assim um ambiente inclusivo e solidário (cf. Anexo C –entrevista à educadora cooperante). Embora alguns elementos ainda revelem uma tendência mais individualista, o grupo demonstra, na sua generalidade, um elevado sentido de pertença e evolução ao longo do tempo.

A autonomia das crianças manifesta-se na exploração ativa do ambiente e dos materiais disponíveis na sala, evidenciando uma grande curiosidade e criatividade. Observa-se um interesse significativo pela descoberta e pela aquisição de novos conhecimentos, traduzido na constante proposta de projetos e investigações, tal como se pode verificar pelo exemplo “Houve também uma nova proposta de projeto, proposto pelo D, o projeto dos “tigres”” (nota de campo de dia 11 de outubro). Contudo, nota-se uma tendência para a repetição de atividades e escolhas influenciadas pelo grupo de pares, conforme descrito pela educadora: " Muitas vezes, basta um deles começar para que os outros queiram fazer também. (...) Por exemplo, se uma criança faz um jogo e comunica a sua experiência ao grupo, de repente, todos querem experimentar." (cf. Anexo C –entrevista à educadora cooperante).

No que diz respeito às interações sociais, as crianças demonstram um forte interesse em comunicar e brincar com os colegas. Apesar de surgirem conflitos naturais para a faixa etária, decorrentes de alguma imaturidade, a maioria das situações é resolvida de forma autónoma, com os adultos a serem solicitados apenas em circunstâncias pontuais. Muitas destas questões também são resolvidas em grupo no momento do conselho, onde as crianças colocam o seu problema na “coluna do “não gostámos...””, algumas das crianças queixaram-se principalmente de conflitos entre pares. Uma das queixas foi a falta de ajuda nas tarefas diárias por parte do respetivo par que foi brincar em vez de ajudar.” (nota de campo de dia 4 de outubro). Os laços afetivos criados no grupo refletem uma relação de proximidade e apoio mútuo.

As crianças revelam especial interesse por atividades relacionadas com a hora do conto e teatro, propondo frequentemente, em momentos de conselho, a realização de

representações teatrais e trazendo livros para a sala "No último concelho, a FL propôs fazer um teatro do livro 'o melhor abraço do mundo'." (nota de campo do dia 9 de outubro).

Em termos de desenvolvimento pessoal e social, o grupo caracteriza-se por ser alegre, dinâmico e participativo. As crianças mostram-se entusiasmadas com as atividades diárias, embora, por vezes, se distraiam com facilidade. De um modo geral, respeitam o espaço dos outros, ainda que algumas demonstrem dificuldades em esperar pela sua vez para falar durante momentos de comunicação coletiva. A comunicação no grupo é bastante ativa, existindo, no entanto, algumas crianças mais reservadas que necessitam de incentivo para participar de forma mais assertiva. Estas observações são corroboradas pela educadora "Este grupo é muito interessado, tem muita energia e uma grande vontade de aprender. Têm feito uma evolução incrível desde setembro. São desafiantes, mas muito participativos e curiosos." (cf. Anexo C –entrevista à educadora cooperante).

Em suma, trata-se de um grupo com um grande potencial de aprendizagem, marcado pela sua curiosidade, espírito de cooperação e entusiasmo pela descoberta. A dinâmica coletiva é fortemente influenciada pelo sentido de pertença e pela capacidade de adaptação e envolvimento das crianças nas atividades propostas.

2.7 Caracterização das famílias da sala de jogo dramático

No que diz respeito à relação com as famílias, a educadora cooperante sublinha a relevância fundamental do diálogo aberto e da colaboração contínua, reconhecendo-os como pilares essenciais para o sucesso do processo educativo. Esta perspetiva encontra eco numa abordagem pedagógica centrada na criança, que valoriza a articulação entre o contexto familiar e o contexto escolar como condição indispensável para a promoção do desenvolvimento integral da criança (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018). Neste modelo, as famílias são compreendidas como agentes educativos ativos e insubstituíveis, cujo envolvimento contribui para práticas mais contextualizadas, significativas e ajustadas às necessidades individuais de cada criança (Sheridan, 2009).

À semelhança do que fui observando ao longo da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), a entrevista realizada à educadora cooperante revela que a participação ativa das famílias é incentivada através de várias estratégias. Entre estas, destacam-se os encontros presenciais em reuniões formais, o envolvimento em eventos organizados pela instituição e, mais recentemente, a partilha regular de atividades e momentos do quotidiano educativo por via de plataformas digitais, como o Instagram. Estas iniciativas têm-se revelado eficazes no reforço da confiança mútua, na promoção da transparência educativa e no estreitamento dos laços entre escola e famílias, indo ao encontro do que é defendido por Epstein (2011) sobre os múltiplos níveis de envolvimento parental.

Tal como partilhado pela educadora cooperante: “Sinto que algumas famílias participam bastante, enquanto outras são mais distantes. No entanto, ferramentas como o Instagram ajudaram a aproximar as famílias, dando-lhes um maior conhecimento sobre o nosso trabalho e aumentando a sua confiança na escola” (cf. Anexo C – Entrevista à Educadora Cooperante). Esta afirmação evidencia o potencial das tecnologias digitais como instrumentos facilitadores da comunicação entre escola e famílias, funcionando como complemento às formas tradicionais de envolvimento parental. De acordo com Dias, Gomes e Silva (2020), as plataformas digitais, quando utilizadas de forma intencional e pedagógica, promovem uma maior proximidade entre os contextos familiar e educativo, aumentando a visibilidade do trabalho desenvolvido e reforçando o sentimento de pertença das famílias. Neste mesmo sentido, Oliveira-Formosinho e Azevedo (2009) defendem que a utilização estratégica das tecnologias pode contribuir para a construção de comunidades educativas mais coesas, partilhadas e colaborativas.

No entanto, é importante referir que, ao longo da minha experiência de estágio, a minha relação direta com as famílias foi muito limitada, ou até inexistente, devido a uma clara incompatibilidade de horários. Adicionalmente, não tive acesso a qualquer informação de natureza sociodemográfica sobre os agregados familiares das crianças, o que impossibilitou a realização de uma caracterização mais aprofundada dos mesmos. Apesar destas limitações, reconheço, à luz da literatura, que as famílias são os elementos mais significativos e influentes na educação das crianças. Segundo Bronfenbrenner (1979), a família constitui o primeiro e mais duradouro contexto de desenvolvimento, exercendo

uma influência direta e contínua sobre a trajetória emocional, social e cognitiva da criança. Correia (2013) reforça esta ideia ao considerar que a valorização da participação familiar não só melhora a qualidade das práticas pedagógicas, como promove um maior bem-estar infantil e favorece a construção de uma pedagogia de co-responsabilidade.

Neste sentido, Fuertes (2020) destaca que a construção de uma relação de parceria com a família potencia uma participação mais ativa e positiva por parte dos cuidadores, contribuindo para o aumento da qualidade das práticas educativas e para a satisfação dos profissionais de educação, bem como para uma integração mais eficaz da criança no ambiente da creche ou jardim de infância. De igual modo, Oliveira (2014) salienta que, quando a relação entre a equipa educativa e as famílias é percebida de forma positiva por ambos os lados, surgem benefícios significativos para todos os intervenientes, especialmente para as crianças. Isto porque família e equipa educativa trabalham em conjunto, partilhando objetivos, valores e propósitos comuns, o que fortalece a ação pedagógica e potencia o bem-estar e o desenvolvimento integral da criança.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| | " | | " |

Ao longo desta trajetória de PPS II, foi-me fundamental estabelecer um conjunto de intenções que guiassem a minha prática, tanto com a equipa educativa e as famílias, como também com o grupo de crianças, tendo em conta as suas características individuais, particularidades e necessidades específicas. Neste sentido, neste capítulo irei apresentar as intenções que guiaram a minha ação pedagógica. O meu objetivo foi agir de acordo com os interesses e necessidades das crianças, assim como dos colaboradores que fazem parte da organização socioeducativa, considerando as intenções e práticas dos mesmos. É importante destacar que segundo Silva et al. (2016) a intencionalidade do educador define a sua intervenção profissional. Por conseguinte, o educador deve refletir sobre as conceções e valores subjacentes aos objetivos da sua prática: papel profissional, visão da criança, o que valoriza no conhecimento e nas ações das crianças e como elas aprendem. Dessa forma, ainda segundo os autores, o educador consegue dar sentido à sua ação, ter um propósito, saber porque faz, o que faz e o que pretende alcançar. É importante notar que, embora existam documentos orientadores, estes servem apenas como um ponto de referência para desenvolver e gerir o currículo, que deve ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e ao progresso das aprendizagens de cada criança e do grupo (Silva et al., 2016, p. 13).

A intencionalidade do educador é, Marques et. al. (2024), uma componente fundamental no processo educativo, referindo-se ao compromisso consciente e deliberado de criar ambientes de aprendizagem que promovam o desenvolvimento integral das crianças. Os educadores devem planear e implementar atividades que atendam às necessidades e interesses das crianças, garantindo experiências significativas e diversificadas. Esta intencionalidade educativa implica uma reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas, ajustando-as conforme as observações e interações com as crianças, para assegurar um percurso educativo que seja inclusivo, equitativo e adaptado ao ritmo de cada criança

3.1.1. Intenções educativas com as crianças

No que concerne ao grupo de crianças, elaborei um conjunto de seis intenções que considerei pertinentes, tendo em conta as características e necessidades específicas do mesmo. Conforme Portugal (2000) salienta, o respeito e a qualidade das relações estabelecidas com as crianças são fundamentais para a filosofia de qualquer programa

educativo. A autora destaca a importância de estabelecer uma relação afetiva com cada criança quando um adulto assume a responsabilidade do grupo.

Assim, a minha primeira intenção foi construir e **desenvolver uma relação de vínculo seguro e afetivo com as crianças, baseada em apoio, confiança e respeito**. Estes valores foram considerados essenciais para estabelecer a ligação que desejava com as crianças. Ao proporcionar relações de apoio, positivas e sensíveis, é provável que as crianças se sintam mais à vontade e confiantes para se envolverem em atividades (Correia, 2020). Durante as interações com as crianças, procurei mostrar-me disponível para elas, apoiando as suas ações e planos, transmitindo confiança para que me vissem como uma figura em quem podiam confiar.

Como forma de exemplo do resultado desta intenção para com as crianças é a relação estabelecida entre mim e elas, todos os dias se demonstravam felizes e entusiasmadas por me ver, inclusive sempre que tive de faltar por razões médicas no dia seguinte todos se demonstravam bastante preocupados, “porque não vieste ontem? Estavas doente?” (nota de campo de dia 20 de novembro) e quando se sentiam desamparadas por diversos motivos confiavam em mim e procuravam-me para as apoiar “podes ajudar-me? Eu não consigo encontrar a minha boneca” (nota de campo de dia 4 de dezembro).

Seguindo esta linha, a segunda intenção foi **respeitar a individualidade de cada criança e os seus ritmos**. Como futura educadora de infância, reconheço a importância de valorizar as singularidades e os ritmos de cada criança, pois cada uma é única, com características e experiências próprias, merecendo vivenciar a infância com dignidade e apreço (Sarmiento & Carvalho, 2017).

Mesquita (2018) destaca que não há crianças erradas ou certas, apenas diferentes, enfatizando que não existe um modelo exato de como uma criança de uma certa idade deve ser. Portanto, durante a minha prática pedagógica, reconheci a singularidade de cada criança, apoiando e respeitando o seu ritmo de aprendizagem. Um exemplo de respeito pela individualidade de cada criança, dentro do conjunto de pequenas ações que realizei, é a forma como ensinei algumas crianças a apertar os sapatos.

Comecei por ensinar demonstrando a técnica das "duas orelhas e um nó", enquanto o S conseguiu perceber e aprender com esta técnica o LC teve mais dificuldades,

então, mudei a estratégia e ensinei-lhe o método da "orelha e a linha que dá a volta à orelha" (nota de campo de dia 15 de outubro).

Esta abordagem surgiu porque nem todas as crianças conseguiam alcançar o objetivo utilizando a mesma estratégia. (cf. anexo I)

Segue-se a intenção **de estimular a participação de todas as crianças, reconhecendo que as capacidades comunicativas e participativas variam entre elas**. Apesar de existirem diversas formas de comunicação, é crucial reconhecer a criança como um agente social, construtor da sua identidade pessoal e social (Tomás & Fernandes, 2013). O papel do educador é apoiar-se na diferenciação pedagógica, motivando e estimulando as crianças a participarem ativamente na vida do grupo.

Como exemplo da concretização desta intenção, destaco a forma como planeei e executei as atividades do projeto *Rios de Portugal*. Para garantir a participação de todas as crianças, foram criadas diversas tarefas que permitiram a cada uma escolher a etapa em que se sentia mais confortável para contribuir. As propostas partiram do próprio grupo, promovendo a autonomia e a valorização das suas ideias. No entanto, ao longo deste processo, fui incentivando algumas crianças a experimentar desafios diferentes, estimulando-as a sair da sua zona de conforto. Desta forma, foi possível respeitar as preferências individuais, ao mesmo tempo que se promoveram novas aprendizagens e o desenvolvimento de competências sociais e comunicativas.

Adicionalmente, tive como intenção **promover propostas educativas adequadas aos interesses e necessidades das crianças**, pois é crucial observar e compreender o que faz sentido para elas (Post & Hohmann, 2011). Neste sentido, é responsabilidade do educador fornecer materiais e experiências significativas para que as crianças possam aprender e desenvolver-se. Para isso, é necessário criar um ambiente educativo adaptado ao grupo e aos seus interesses, oferecendo materiais diversificados e experiências dinâmicas e interessantes. Esta intencionalidade foi posta em prática em todas as propostas de atividades feitas por mim, por exemplo, como existia um grande interesse das crianças e uma necessidade de renovação dos puzzles da sala, propôs uma atividade onde as crianças pudessem construir um novo puzzle conjunto para a sala, ouvindo as suas ideias e integrando-as na planificação da mesma atividade.

Educadora cooperante “estamos a precisar de novos puzzles, estas peças já estão todas baralhadas e a faltar algumas” propus então “podíamos fazer um grupo, o que acham?” ML “sim!! Podíamos fazer um desenho e recortar em forma de puzzle” todos em conjunto “siiiim!!”. (nota de campo de dia 13 de novembro)

Relativamente à quinta intenção, procurei **promover a autonomia e a independência das crianças, ciente da sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem**. Incentivei a que, por exemplo, a que “cada criança seleccionasse o fantoche que queria usar e adaptámos a história a esses fantoches escolhidos.” (notas de campo de dia 9 de outubro) Fleming (2004) argumenta que a autonomia, individualidade e construção da identidade são cruciais para o desenvolvimento humano. Neste sentido, o educador desempenha um papel fundamental ao promover a autonomia das crianças, permitindo-lhes desenvolver a confiança em si mesmas e nas suas capacidades.

A última intenção relaciona-se com **promover momentos que promovam a aprendizagem de forma lúdica, designadamente, através de jogos de mesa**, tema central deste relatório. Exemplos incluem, incentivar a escolher novos jogos, voluntariando-me para jogar em conjunto com as crianças caso o quisessem, propus também, a construção de um puzzle para a sala, uma vez que era uma necessidade da mesma e foi uma forma de incentivá-los a escolher mais este tipo de jogos. Como podemos verificar na nota de campo de dia 13 de novembro:

Educadora cooperante “estamos a precisar de novos puzzles, estas peças já estão todas baralhadas e a faltar algumas” “podíamos fazer um grupo, o que acham?” ML “sim!! Podíamos fazer um desenho e recortar em forma de puzzle” todos em conjunto “siiiim!!”.

3.1.2. Intenções educativas com as famílias

As famílias desempenham um papel fundamental na educação das crianças, sendo reconhecidas como os seus primeiros e principais educadores (Matos, 2003). O seu envolvimento ativo no contexto escolar não só reforça a continuidade educativa entre casa e escola, como também contribui para o bem-estar emocional e social das crianças. Por essa razão, a minha principal intencionalidade foi **promover uma relação de proximidade entre a escola e as famílias**, assente em valores essenciais como a

confiança, o respeito e a partilha. Uma ligação sólida e colaborativa entre estes dois contextos é determinante para que as famílias se sintam parte integrante do percurso educativo dos seus filhos, favorecendo o seu desenvolvimento integral e as suas aprendizagens.

Conforme referido por Fuertes (2020), uma parceria positiva entre a família e a escola deve estruturar-se a partir de cinco pilares fundamentais: comunicação eficaz, compromisso mútuo, valorização do papel de cada um, confiança e respeito. Quando esta relação é fortalecida, pode proporcionar às crianças um ambiente escolar mais tranquilo e seguro, uma vez que a ligação afetiva entre escola e família transmite estabilidade e previsibilidade ao seu quotidiano (Souza & Filho, 2008). Dessa forma, uma colaboração ativa entre educadores e encarregados de educação pode ser um fator determinante para a promoção de um ambiente educativo harmonioso, onde as crianças se sintam apoiadas e encorajadas a aprender.

Contudo, importa reconhecer que esta colaboração nem sempre ocorre de forma isenta de desafios. Mata e Pedro (2021) destacam que as diferenças de valores, expectativas e perspetivas educativas entre famílias e profissionais podem dificultar a articulação e o entendimento entre ambos. Para superar estas dificuldades, é essencial promover uma comunicação contínua, estruturada e intencional, recorrendo a canais de diálogo eficazes que permitam uma troca regular e objetiva de informações. Como afirmam Mata e Pedro (2021), a construção de uma relação de parceria passa pela implementação de estratégias que garantam a transparência e a proximidade entre todos os intervenientes no processo educativo.

Além disso, o envolvimento das famílias deve ser entendido como um direito, mas também como um recurso valioso para os educadores. O conhecimento que os pais possuem sobre os seus filhos constitui uma ferramenta enriquecedora para a prática pedagógica, permitindo um acompanhamento mais individualizado e adequado às necessidades específicas de cada criança. Assim, criar condições que incentivem a participação ativa das famílias na vida escolar e fomentar uma articulação eficaz entre os contextos familiar e educativo revela-se uma estratégia fundamental para potenciar o sucesso educativo e o desenvolvimento holístico das crianças (Matos, 2003).

Nesse sentido, ao longo da minha prática, procurei criar oportunidades para fortalecer a relação com as famílias, **promovendo momentos de partilha e interação** que reforçassem a proximidade e a confiança mútua. Em particular, o período de chegada das crianças à escola foi aproveitado como um momento privilegiado para estreitar laços, trocar informações relevantes e consolidar a cooperação entre educadores e encarregados de educação. Para além destes momentos informais de diálogo, procurei também convidar as famílias a participar ativamente em algumas das atividades propostas, de forma a aproximá-las da dinâmica pedagógica da sala e a valorizar o seu contributo no processo de ensino-aprendizagem.

Um exemplo significativo desta colaboração foi o *Projeto dos Tigres*, no qual envolvi diretamente as famílias. Neste contexto, a mãe do D deslocou-se à sala para realizar uma apresentação oral sobre os felinos, partilhando curiosidades e informações pertinentes que enriqueceram os conhecimentos das crianças (notas de campo de dia 25 de outubro). Para complementar esta experiência, a mãe da ML, veterinária de profissão, recebeu-nos na sua clínica, onde proporcionou uma experiência prática e interativa. Durante esta visita, as crianças puderam observar características específicas dos felinos através do gato presente na clínica, relacionando-as com os conhecimentos adquiridos na sala de atividades (notas de campo de dia 29 de outubro). Estas experiências não só reforçaram a aprendizagem de forma mais significativa e concreta, como também fortaleceram a ligação entre a escola e as famílias, promovendo um verdadeiro espírito de colaboração e envolvimento parental.

Deste modo, considero que a proximidade entre a família e a escola constitui uma mais-valia para o educador, uma vez que os pais são aqueles que melhor conhecem as suas crianças. O seu envolvimento em atividades educativas não só enriquece o processo de aprendizagem, como também contribui para a construção de uma comunidade educativa mais coesa e participativa. Assim, ao longo da minha prática, procurei fomentar esta articulação através de diversas iniciativas, garantindo que as famílias se sentissem parte integrante do percurso educativo das crianças e reconhecessem a importância da sua participação para o seu crescimento e desenvolvimento.

3.1.3. Intenções educativas com a equipa educativa

Segundo Roldão (2007), a colaboração entre os agentes educativos é essencial para alcançar os melhores resultados no processo educativo. Por isso, considerei o trabalho em equipa como fundamental para criar um ambiente harmonioso para as crianças.

Para o efeito, estabeleci três intenções com a equipa educativa. Primeiro, procurei **construir uma relação baseada em respeito, apoio e cooperação**, pois acredito que essa é a base fundamental para um ambiente seguro e propício à aprendizagem das crianças (Hohmann & Weikart, 2011).

Em segundo lugar, propus **desenvolver um trabalho de equipa, planeando e agindo em conjunto**. Isso envolveu observar as práticas de cada membro da equipa, dialogar para compreender as suas intenções educativas e planificar atividades que surgissem do interesse e necessidade das crianças, conforme destacado por Hargreaves (1998) e sempre tendo em consideração a opinião e ajuda dada pela equipa educativa, com maior incidência da educadora cooperante.

Por fim, **promovi a partilha de saberes, experiências e ideias com a equipa educativa, comunicando abertamente desde o início e incentivando uma cultura de partilha e colaboração**.

O trabalho colaborativo pode ser observado na prática, pela partilha constante de ideias e propostas que ia fazendo à educadora cooperante, em conversas informais, e que esta por sua vez me ia dando a sua opinião, acrescentando novas ideias às minhas ideias iniciais. Em resumo, o trabalho em equipa implica definir objetivos comuns e colaborar para alcançá-los, envolvendo a troca de experiências e conhecimentos para o enriquecimento profissional (Santana, 2007).

3.2. Processos de intervenção

Uma intervenção adequada pressupõe uma avaliação abrangente, que envolve diferentes etapas, como **observação, registo, reflexão e ação**, conforme descrito por Carvalho e Portugal (2019). Inicialmente, **observei o grupo de crianças** para entender como o trabalho era conduzido pela equipa educativa, como os espaços eram organizados, quais materiais estavam disponíveis e qual era a rotina. Com base nessas informações, registei os aspetos mais relevantes das aprendizagens das crianças, valorizando o seu progresso,

para planejar as próximas etapas de evolução, tal como defendem os mesmos autores. Ao integrar um planeamento contínuo, observação, identificação de necessidades, interesses e capacidades, e disponibilização de recursos, é possível utilizar a informação de forma mais eficaz (Carvalho & Portugal, 2019).

A importância do **planeamento** reside na capacidade de antecipar o que é essencial para o desenvolvimento das crianças e agir de acordo com o planeado, ao mesmo tempo em que se reconhecem e aproveitam oportunidades de aprendizagem inesperadas. Durante a minha experiência, planei atividades com base nos interesses das crianças e estive aberta às suas sugestões, como é exemplo as atividades que planeei a construção de um puzzle para a sala, onde as crianças puderam dar ideias e pô-las em prática.

(...)propus criarmos em conjunto um novo puzzle para a sala, tal como já tínhamos conversado no dia anterior. ML “sim eu lembro-me, podemos tirar uma fotografia” MFF “e depois cortamos” A “de grupo” (...) “como há alguns meninos a faltar por estarem doentes podemos então colar aquelas vossas fotografias das caras dos cadernos e depois desenham o corpo, o que acham?” todos concordaram com a proposta e escolheram logo 7 pessoas que ficariam encarregues de desenhá-los. (nota de campo de dia 15 de novembro).

A **avaliação** desempenha um papel fundamental na educação, pois permite aos educadores refletir sobre a sua prática e recolher informações para ajustar as suas ações conforme necessário (Cardona, 2007). Para avaliar eficazmente, é essencial observar e ouvir atentamente as crianças, registando e documentando as suas atividades e interações de diferentes maneiras. A reflexão semanal foi fundamental para a minha tomada de decisão, assim como as discussões conjuntas com a Educadora Cooperante, pois permitiram-me questionar e ajustar as minhas ideias conforme necessário (Day, 2004). A prática reflexiva é essencial para os educadores avaliarem a sua prática e os valores subjacentes a ela (Day, 2004).

A avaliação é uma ferramenta para recolher informações e tomar decisões informadas sobre a prática educativa, mas antes de avaliar, é crucial planejar (Parente, 2012). A utilização de portfólios individuais é uma forma de avaliar o progresso das crianças, permitindo-lhes participar na avaliação do seu próprio desempenho (Silva & Craveiro, 2014). Os portfólios incluem uma variedade de amostras de trabalhos das crianças e

registos fotográficos, organizados de forma a documentar o percurso e a evolução das aprendizagens das crianças ao longo do tempo (Silva & Craveiro, 2014).

A elaboração de um portefólio individual para cada criança envolve a seleção e organização de materiais significativos e relevantes, datados e contextualizados, que demonstrem o progresso e as conquistas da criança (Silva & Craveiro, 2014). É essencial incluir registos fotográficos para ilustrar o trabalho das crianças e facilitar a compreensão do que foi feito. A análise do portefólio permite ao educador fazer uma reflexão crítica sobre as suas práticas e decisões pedagógicas, identificando oportunidades educativas e áreas de desenvolvimento (Silva & Craveiro, 2014). O uso do portefólio como instrumento de avaliação é desafiador, pois deve ser centrado na criança e refletir as suas experiências e aprendizagens (Marchão & Fitas, 2014).

Para selecionar a criança-alvo para a elaboração do portefólio, realizei várias conversas informais com a educadora cooperante, com o intuito de, em conjunto, chegarmos a um consenso e tomarmos a decisão mais adequada. Escolhemos em conjunto o LC, por ser uma criança participativa, sempre com vontade de ajudar o próximo e também por ser uma das crianças mais velhas do grupo. Outro motivo para esta escolha e o que pesou mais na decisão foi o facto de ser a criança que se mostrou mais próximo de mim, desde o início da prática, tendo interagido comigo logo nos primeiros momentos após a minha chegada à sala e pedindo várias vezes para participar em atividades/pesquisas/projetos onde eu estava inserida.

Após a definição da criança, solicitei o consentimento tanto da própria como dos respetivos encarregados de educação para a construção do portefólio, que é apresentado no âmbito da PPS II.

Posteriormente, procedi à recolha e documentação de alguns dos seus registos mais significativos ao longo deste período. Estes registos incluem fotografias do processo de execução, permitindo ilustrar a sua evolução e aprendizagens de forma mais detalhada e visualmente representativa. Importa salientar que todo este portefólio foi construído em conjunto com a criança, respeitando sempre a sua vontade e participação ativa. Apenas foram incluídas as fotografias e registos que o LC autorizou verbalmente, garantindo que o material reunido refletia a sua perceção e envolvimento no processo.

O consentimento da família também foi obtido, tendo os encarregados de educação expressado que não se opunham à inclusão do primeiro nome da criança sempre que este tivesse sido escrito pela própria. No entanto, por questões éticas, optei por ocultar a sua identidade na restante documentação, assegurando a confidencialidade e o respeito pela privacidade da criança e da sua família.

Além disso, tanto a capa como a contracapa do portefólio foram escolhidas e desenvolvidas pelo LC, reforçando a sua autonomia e envolvimento na construção deste registo. “LC “posso desenhar já a capa?” ... LC “este desenho, sou eu, tu e o S, na escola a jogar doble, na área dos jogos de mesa.” (nota de campo de dia 29 de novembro). Esta abordagem não só valorizou a participação da criança no seu próprio processo de aprendizagem, como também permitiu que o portefólio refletisse verdadeiramente a sua identidade e percurso ao longo da prática.

4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM

JI

| | ' ' | | ' ' |

4.1 Identificação e fundamentação da problemática

Durante as primeiras semanas da PPS II, tornou-se evidente uma cultura de liberdade de escolha e expressão na sala com a participação ativa das crianças nas atividades propostas, bem como na execução das mesmas. Na organização socioeducativa em análise, as crianças são ouvidas e suas ideias são consideradas, desempenhando um papel ativo no seu processo de aprendizagem. Em linha com esta abordagem, Silva et al. (2016) argumentam que a criança deve ser protagonista da sua própria ação, contribuindo para o seu desenvolvimento em vários níveis, como autonomia, autoestima, capacidade de tomada de decisão e cooperação com os pares e adultos. Também Oliveira-Formosinho e Araújo (2011) reforçam a importância da escuta ativa e da participação da criança no contexto educativo, salientando que esta deve ser reconhecida como sujeito de direitos e participante ativa na construção do conhecimento.

Nesta perspetiva, Sarmiento (2003) sublinha que a infância deve ser encarada como um grupo social com cultura própria, sendo fundamental garantir espaços que valorizem a voz e as escolhas das crianças.

Desde o início da PPS II, observei a participação das crianças e a liberdade concedida pela equipa pedagógica para realizar e propor atividades. Dada a divisão da sala por diversas áreas tive uma maior oportunidade de observar a escolha regular das crianças pelas áreas dos jogos de mesa e da arte e escrita. Nestas áreas era notória a sua preferência pelos jogos de mesa, isto é, jogos de construção, de contagem, de letras, de números, de agrupar, de orientação espacial, entre outros.

Motivada pela valorização atribuída tanto pelo grupo de crianças como pela equipa educativa, ao jogo, mais especificamente aos jogos de mesa, considerei pertinente desenvolver uma investigação direcionada para a compreensão do papel e das potencialidades dos jogos de mesa para a interação e aprendizagem no pré-escolar. Considerando este propósito, definiram-se como objetivos norteadores da investigação, os seguintes: (i) mapear os jogos existentes na sala e aqueles a que as crianças recorrem com maior frequência; (ii) analisar o lugar e o papel que os jogos ocupam no dia a dia do grupo; (iii) identificar potencialidades dos jogos para as interações e para a aprendizagem em contexto de pré-escolar.

4.2 Revisão da literatura

No decurso de uma investigação, é essencial realizar uma revisão da literatura, a qual consiste na identificação, análise, síntese e interpretação crítica de fontes credíveis relacionadas com a temática em estudo (Bento, 2012). Esta etapa permite compreender o estado da arte sobre o objeto de investigação, identificar contributos teóricos relevantes, evidenciar lacunas existentes e fundamentar as escolhas metodológicas e pedagógicas realizadas. Tendo em consideração os objetivos traçados para o presente estudo, este capítulo visa sustentar teoricamente os principais eixos da investigação, proporcionando um enquadramento conceptual que permita interpretar de forma fundamentada os dados recolhidos e refletir criticamente sobre a prática educativa.

Neste sentido, o capítulo estrutura-se em quatro seções principais. A primeira aborda a criança e os seus direitos, com enfoque na evolução das conceções sociais da infância e no reconhecimento da criança como sujeito ativo e detentor de direitos, nomeadamente o direito à participação. A segunda seção explora a relação entre o jogo e a aprendizagem em contexto de educação pré-escolar, destacando o papel do jogo como instrumento fundamental para a construção do conhecimento, tal como salientado por Kishimoto (2005) e Ferland (2006), que reconhecem o valor do brincar no desenvolvimento integral da criança. Seguidamente, analisa-se a influência dos jogos de mesa nas interações sociais e no desenvolvimento socioemocional das crianças, sublinhando-se o seu contributo para a aquisição de competências interpessoais e emocionais. Por fim, a quarta seção discute as potencialidades pedagógicas dos jogos de mesa como recurso educativo promotor de aprendizagens significativas, inclusivas e adaptadas às necessidades e interesses das crianças. Esta revisão da literatura visa, assim, apoiar teoricamente a presente investigação e articular o conhecimento científico com a realidade vivenciada em contexto educativo.

(i) A criança e os seus direitos

A conceção da criança tem evoluído ao longo do tempo. No final do século XVII, a criança era percebida como "um adulto em miniatura, sem identidade própria" (Vasconcelos, 2014, p. 25). Noutra perspetiva, Domingues e Gomes (2015) destacam que

a criança era vista como um ser desprovido de capacidades e pensamentos, e que apenas recentemente se começou a valorizar as suas opiniões. Na metodologia tradicional, prevalecia a visão da criança como uma "tábua rasa", necessitando passar por várias etapas até alcançar o desenvolvimento cognitivo e moral de um adulto (Tomás, 2007).

Lopes et al. (2016) argumentam que devemos reconhecer "as crianças como atores sociais plenos, com direitos, competências, voz e ação próprias, integrados nos processos em que participam, e não apenas dependentes dos adultos" (p. 82). Lansdown (2005) reforça que a participação é um direito substantivo da criança, permitindo que ela desempenhe um papel protagonista e facilitando a realização de outros direitos. A participação infantil permite às crianças expressarem as suas opiniões e pontos de vista, desempenhando um papel central no seu desenvolvimento.

Lansdown (2005) identifica três níveis de participação infantil: processos consultivos, onde os adultos iniciam, dirigem e administram, solicitando a opinião das crianças para decisões posteriores; processos participativos, orientados por adultos que consideram as sugestões das crianças; e processos autónomos, onde as crianças têm o controle e os adultos atuam como facilitadores.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) de 1989 foi um marco importante no reconhecimento mundial dos direitos das crianças. Com a CDC, a participação infantil tornou-se um direito. Hammarberg (1990, citado por Tomás, 2011, p. 192) organiza os direitos da CDC em três categorias: direitos de provisão, proteção e participação. Os artigos 13º, 15º e 17º da CDC destacam a importância da liberdade de expressão, associação e acesso à informação para as crianças (ONU, 1989, pp. 13-15). Esses artigos sublinham que as crianças, em constante desenvolvimento, devem ter as suas opiniões respeitadas em questões que as afetam (Tomás, 2011, p. 184).

Freire (2011) enfatiza que, embora delicada e vulnerável, a criança deve ser chamada a participar em assuntos que lhe dizem respeito, tendo direito ao diálogo, partilha de opiniões e tomada de decisões (p. 18). Lansdown (2005) afirma que desde o nascimento, as crianças são capazes de expressar necessidades e desejos através de choros, sons, expressões faciais e movimentos, e que os adultos, ao responderem a esses sinais, estão indiretamente a ouvir e a compreender a criança.

De acordo com Silva et al. (2016), o educador de infância deve ver a criança como o "principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe a oportunidade de ser ouvida e de participar nas decisões relativas ao processo educativo" (p. 9). Contudo, Tomás (2011) adverte que isso não significa ceder a todas as vontades das crianças, mas sim considerar as suas opiniões e negociar posteriormente. O conceito de "reconhecimento recíproco" é essencial, indicando uma relação de não subordinação e participação ativa (Tomás, 2011, p. 220).

A participação permite que a criança desenvolva várias competências, como tomada de decisões, reflexão, escolha, valorização das opiniões alheias, responsabilidade, autoestima e autonomia (Tomás, 2011). Lino (2014) concorda, afirmando que "facultar às crianças oportunidades para fazer escolhas favorece, em simultâneo, a autonomia intelectual e moral, ajudando-as a tomar decisões mais corretas e sábias" (p. 140).

Em suma, Tomás (2011) define participação como "influenciar diretamente nas decisões e no processo de negociação entre adultos e crianças, integrando divergências e convergências para atingir objetivos comuns, resultando em um processo híbrido" (p. 207). Assim, a participação pode ser vista como um processo consciente de socialização na relação adulto-crianças.

(ii) O Jogo e a Aprendizagem na Educação Pré-Escolar

A relação entre o jogo e a aprendizagem infantil tem sido amplamente debatida por diversos teóricos da psicologia e da educação. Piaget (2004) defende que o jogo é uma forma de exploração ativa do mundo, permitindo à criança assimilar novas experiências e acomodar conhecimentos prévios. Por outro lado, Vygotsky (1978) argumenta que o jogo representa um espaço fundamental para a construção do conhecimento, ao proporcionar interações sociais na zona de desenvolvimento proximal, onde as crianças conseguem adquirir novas competências com o apoio de pares ou adultos. Neste sentido, o brincar surge como uma atividade espontânea e essencial para o desenvolvimento integral da criança, não só no plano cognitivo, mas também social, emocional e físico, conforme sublinhado por Kishimoto (2005).

No contexto da educação pré-escolar, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016) sublinham que o jogo deve ser integrado como um elemento

central do processo educativo, permitindo aprendizagens significativas e respeitando os interesses e ritmos de cada criança. Esta perspectiva é reforçada por Ferland (2006), que considera o brincar uma necessidade vital para o ser humano ao longo de toda a vida, defendendo que através do jogo a criança desenvolve competências essenciais, estabelece relações e explora o meio que a rodeia. Assim, brincar não é apenas uma atividade lúdica, mas um veículo indispensável para a aprendizagem e para a construção do conhecimento. Diversos estudos demonstram que a aprendizagem através do jogo pode ser mais eficaz do que abordagens tradicionais, uma vez que estimula o envolvimento ativo das crianças e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos (Hirsh-Pasek et al., 2009 citado por Miller & Almon, 2009). O jogo permite que a criança, motivada pelo prazer da atividade, desenvolva competências de resolução de problemas, criatividade e pensamento crítico de forma natural e significativa, em consonância com a visão de Kishimoto (2005), que destaca a importância do brincar na educação infantil como um meio de mediação entre o mundo interno da criança e o contexto social em que está inserida.

Os jogos de mesa desempenham um papel crucial na aprendizagem infantil, promovendo o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e estimulando a capacidade de tomada de decisão (Medeiros, 2015). Ao envolverem regras definidas e desafios progressivos, estes jogos favorecem a concentração, a memória e o pensamento estratégico, permitindo que as crianças antecipem consequências, planeiem jogadas e ajustem as suas ações com base no feedback recebido (Silva, 2013). Além disso, incentivam a resolução de problemas, proporcionando experiências que reforçam a autonomia e a autoconfiança ao longo do processo de jogo (Cascalho, Nogueira & Teixeira, 2013).

Para além do impacto cognitivo, os jogos de mesa também promovem a interação social, uma vez que exigem a participação ativa dos jogadores na definição de estratégias, na cooperação ou na competição saudável. Durante o jogo, as crianças aprendem a respeitar turnos, seguir regras e negociar decisões, competências essenciais para a vida em grupo (Miller & Almon, 2009). Além disso, muitos destes jogos apresentam desafios numéricos e de categorização, permitindo que as crianças explorem noções matemáticas, como a correspondência um a um, a contagem, a seriação e as relações espaciais, de forma prática e envolvente (Pedroso, 2019). Assim, os jogos de mesa assumem-se como ferramentas

pedagógicas versáteis, que não só enriquecem a aprendizagem formal, mas também potenciam o desenvolvimento social e emocional das crianças, reafirmando o papel do brincar enquanto motor fundamental para o crescimento, tal como evidenciado por Ferland (2006).

(iii) O Papel dos Jogos nas Interações Sociais e Desenvolvimento Socioemocional

Os jogos de mesa desempenham um papel essencial na educação pré-escolar, promovendo interações sociais significativas e facilitando o desenvolvimento de competências socioemocionais. Através destas atividades, as crianças aprendem a negociar, cooperar e resolver conflitos de forma estruturada (Cascalho, Nogueira & Teixeira, 2013). Ao exigirem a participação de múltiplos jogadores, os jogos de mesa incentivam a tomada de decisões em grupo, a espera pela vez e a aceitação de regras, aspetos fundamentais para a socialização infantil (Miller & Almon, 2009).

No contexto do jardim de infância, a prática regular de jogos de mesa favorece o desenvolvimento de competências como a empatia e a autorregulação emocional. Durante o jogo, as crianças experienciam situações de vitória e de frustração, aprendendo a gerir emoções de forma adequada e a respeitar tanto os sucessos quanto os desafios enfrentados pelos seus pares (Ginsburg, 2007). Além disso, a necessidade de seguir regras e de cooperar para atingir objetivos comuns promove o desenvolvimento do autocontrolo e da paciência (Pellegrini & Smith, 1998).

Estes jogos também são uma oportunidade para fortalecer a comunicação entre pares. Como as regras e estratégias precisam de ser discutidas e compreendidas, as crianças desenvolvem competências de escuta ativa e de argumentação (Pedroso, 2019). Em muitos jogos, é necessário justificar escolhas, propor soluções e antecipar ações, favorecendo a capacidade de persuasão e de pensamento crítico (Shoaga, 2015).

Contudo, nem todas as crianças participam espontaneamente neste tipo de brincadeira. Alguns estudos indicam que crianças mais introvertidas ou com dificuldades de socialização podem sentir-se desconfortáveis com a competitividade ou com o formato estruturado dos jogos de mesa (Pedroso, 2019). Para minimizar este obstáculo, é essencial que o educador adote estratégias que incentivem a participação gradual, como a escolha

de jogos cooperativos, nos quais o objetivo final é alcançado coletivamente, em vez de haver um único vencedor. Criar um ambiente seguro e inclusivo é fundamental para garantir que todas as crianças possam beneficiar das aprendizagens sociais proporcionadas pelos jogos de mesa.

(iv) As Potencialidades dos Jogos de Mesa na Interação e Aprendizagem

A utilização de jogos de mesa em contextos educativos tem vindo a ser cada vez mais reconhecida pelas suas múltiplas potencialidades na promoção da interação e no estímulo ao processo de aprendizagem.

Conforme Huizinga (2007) assinalou, o jogo é uma atividade voluntária, regulada por regras e temporariamente suspensa da realidade habitual, proporcionando um espaço seguro para experimentação social e cognitiva. Vygotsky (1978) complementa esta visão, destacando a importância do jogo no desenvolvimento cognitivo, ao permitir que as crianças operem dentro da 'zona de desenvolvimento proximal', facilitando a aprendizagem com a ajuda de pares e adultos mais capazes.

A investigação realizada por Silva (2013) sugere que os jogos de mesa promovem capacidades como pensamento estratégico, resolução de problemas, negociação e cooperação. Estas capacidades são essenciais, não só no contexto académico, mas também na vida social das crianças.

Adicionalmente, os jogos de mesa podem ser utilizados como ferramentas de inclusão educativa. Segundo Pedroso (2019), os jogos de mesa oferecem oportunidades aos educadores de incorporarem conteúdos curriculares de forma mais atrativa, interativa e lúdica, proporcionando às crianças diferentes estilos de aprendizagem e atender de forma mais eficaz às necessidades educativas especiais.

Portanto, os jogos de mesa não são apenas uma forma de entretenimento, mas sim poderosos instrumentos pedagógicos que, conforme descrito por Fernandes (2015), enriquecem o processo educativo ao promover interações que incentivam o desenvolvimento de um conjunto diversificado de competências. O estudo de Cascalho et al. (2013) reforça esta perspetiva ao demonstrar que jogos educativos inseridos no ambiente escolar podem melhorar significativamente a motivação e o envolvimento das crianças, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

Conclui-se que os jogos de mesa, quando integrados estrategicamente nos processos de ensino, representam um recurso multifacetado que contribui significativamente para o desenvolvimento integral das crianças. Os jogos de mesa reafirmam o valor do lúdico no contexto educacional, conforme argumentado por Medeiros (2015), incentivando uma aprendizagem que é simultaneamente prazerosa e eficaz.

4.3 Roteiro metodológico e ético

Para iniciar a investigação, é necessário definir a abordagem metodológica a seguir e selecionar as técnicas e os instrumentos de recolha de dados a utilizar. Considerando os propósitos do estudo, optou-se por seguir uma abordagem qualitativa, conforme descrito por Bogdan & Biklen (1994), que visa recolher informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social para interpretar essa realidade de forma profunda. O processo investigativo foi orientado pela metodologia de **estudo de caso**, conforme delineado por Yin (2003) e Stake (1999). Esta opção permite investigar um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, compreendendo a sua singularidade e complexidade em circunstâncias importantes. No caso deste estudo, é intrínseco (Yin, 2003) e descritivo (Stake, 1999), concentrando-se numa situação específica e descrevendo um fenómeno inserido no contexto.

No que concerne às técnicas e instrumentos de recolha de dados, Afonso (2014) destaca que, numa investigação qualitativa, é essencial procurar sistematicamente determinados factos da realidade social, recorrendo a métodos empíricos que permitam gerar e interligar ideias para facilitar a sua interpretação. Ketele e Roegiers (1993) afirmam que a recolha de dados é um processo que visa obter informações a partir de diversas fontes, possibilitando alcançar um novo nível de conhecimento. Com base nestes pressupostos, recorreu-se a diferentes técnicas e instrumentos, nomeadamente a observação direta participante e não participante, entrevistas às crianças e à educadora cooperante, bem como a análise documental dos instrumentos existentes na sala de atividades, com destaque para o inventário dos jogos da sala construído em grande grupo.

A observação direta participante permitiu registar, sob a forma de notas de campo, diversos momentos que evidenciavam a participação das crianças, com especial enfoque na área dos jogos de mesa. A observação direta constitui uma ferramenta fundamental

para aceder a uma visão real e contextualizada das situações que ocorrem num ambiente educativo (Máximo-Esteves, 2008). Rodriguez et al. (1999) caracterizam esta técnica como um método interativo de recolha de informação que exige a implicação do investigador nos acontecimentos observados. Estrela (2008) reforça a importância da observação de contextos educativos, considerando-a essencial para a formação de professores. Em determinados momentos, nomeadamente quando o grupo se encontrava mais envolvido em jogos de pares na área dos jogos de mesa, optei pela observação não participante, naturalista, distanciando-me do meu papel de estagiária e limitando-me a recolher dados sem intervir diretamente na dinâmica do grupo. Os registos escritos, constituem uma técnica de recolha de dados que possibilita a descrição detalhada de uma determinada situação social, permitindo compreender as perspetivas, significados e níveis de envolvimento dos sujeitos num determinado contexto (Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002). Além dos registos escritos, foram captadas imagens/fotografias que permitiram mapear os jogos utilizados pelas crianças e compreender as suas dinâmicas de participação, fornecendo um suporte visual complementar à análise dos dados.

Relativamente à recolha de dados através de entrevista, foi elaborado um guião prévio para a realização de uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante. A entrevista foi gravada e posteriormente transcrita para garantir uma análise rigorosa do conteúdo (cf. Anexo C). Durante a entrevista, embora tivesse sido seguido um guião, a condução do diálogo permitiu ajustes, reformulações e a inclusão de novas questões emergentes, tornando a conversa mais fluida e natural. A entrevista semiestruturada é uma técnica que possibilita uma recolha de dados aprofundada, garantindo simultaneamente alguma flexibilidade na formulação das perguntas, permitindo que o entrevistado explore e desenvolva os seus pensamentos (Amado, 2013; Marconi & Lakatos, 2007).

No que se refere à entrevista aplicada às crianças do grupo de referência da sala de jogo dramático, esta foi realizada individualmente. A cada uma das 25 crianças pertencentes ao grupo de referência foi perguntado qual o seu jogo preferido da sala, sendo esta questão colocada em dois momentos distintos da prática, permitindo analisar possíveis mudanças nas respostas ao longo do tempo (cf. anexo F). A entrevista foi conduzida de forma simples e acessível, assegurando que todas as crianças compreendiam a questão colocada. Antes de iniciar, foi-lhes sempre solicitado consentimento para responderem à pergunta,

respeitando-se assim a necessidade de autorização e consentimento por parte das crianças, conforme preconizado por Marchão e Henriques (2018). Durante a recolha das respostas, os dados foram registados manualmente para posterior análise e comparação.

A validação dos dados recolhidos foi assegurada através da triangulação da informação. Segundo Vasconcelos (2016), a triangulação permite clarificar e conferir maior rigor às interpretações dos dados, uma vez que possibilita o cruzamento de diferentes fontes e técnicas de recolha de informação. Flick (2005) salienta que, para que a triangulação seja sistemática, é necessária uma combinação de perspetivas e métodos adequados, permitindo uma abordagem mais abrangente da problemática em estudo. Neste sentido, foi efetuada uma triangulação entre os dados obtidos por observação direta e entrevistas, reforçando a validade da investigação.

A análise de dados assumiu um papel central na investigação, pois, como refere Amado (2013), não basta recolher dados, é necessário analisá-los e interpretá-los. A análise de conteúdo foi a técnica utilizada para tratar os dados provenientes das notas de campo (cf. anexo H), das entrevistas à educadora e às crianças. Esta técnica, segundo Quivy e Campenhoudt (2019), baseia-se em procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo de materiais escritos e orais, organizando a informação em áreas temáticas de interesse. Amado (2013) descreve a análise de conteúdo como uma técnica flexível e adaptável, que pode ser organizada em categorias específicas. Trata-se de um método rigoroso, que permite estruturar os dados recolhidos de forma metódica e sistemática. Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo integra a categorização dos dados, permitindo um exame aprofundado do texto através da classificação e quantificação dos elementos significativos, analisando a frequência e a relevância de determinados temas. Assim, os dados obtidos foram organizados em categorias previamente definidas, possibilitando inferências baseadas nas respostas dos participantes.

Importa destacar que, conforme referido anteriormente, foi valorizado um processo de triangulação de dados. Assim, no quadro seguinte, são indicadas as fontes utilizadas para recolher os dados que permitiram obter informações relevantes para cada um dos objetivos do estudo.

(i) mapear os jogos existentes na sala e aqueles a que as crianças recorrem com maior frequência; (ii) analisar o lugar e o papel que os jogos ocupam no dia a dia do grupo; (iii) identificar potencialidades dos jogos para as interações e para a aprendizagem em contexto de pré-escolar.

Tabela 1

Quadro síntese -objetivos e processos de recolha de informação

Objetivos	Recolha de dados				
	Observação indireta			Observação direta	
	Entrevista semiestruturada à educadora cooperante	Entrevista às crianças	Análise do inventário dos jogos	Observação participante (notas de campo)	Observação naturalista não participante (registos de observação)
mapear os jogos existentes na sala e aqueles a que as crianças recorrem com maior frequência		X	X	X	X
analisar o lugar e o papel que os jogos ocupam no dia a dia do grupo	X			X	X
identificar potencialidades dos jogos para as interações e para a aprendizagem em contexto de pré-escolar.	X			X	X

Tanto a investigação como a prática foram guiadas por princípios éticos, baseados na Carta de Princípios para a Ética Profissional (APEI, 2011) e nos Princípios Éticos e Deontológicos determinados por Tomás (2011). Estes princípios incluem a valorização da privacidade e confidencialidade dos participantes, a transparência em todo o processo e o respeito pelos benefícios e custos do estudo para todos os envolvidos. Para garantir a conformidade com estes princípios, foi elaborado um roteiro ético que orientou o trabalho de investigação com as crianças (cf. Anexo F).

4.4 Apresentação e discussão dos resultados

O presente capítulo tem como objetivo apresentar e discutir os principais resultados resultantes da análise das notas de campo (cf. anexo H), dos registos de observação, das entrevistas (cf. anexo B e F) e do inventário dos jogos disponíveis na sala do jogo dramático.

A estrutura deste capítulo encontra-se organizada em diferentes secções, permitindo uma abordagem sistemática e coerente da informação. Inicialmente, é feita uma caracterização dos jogos presentes na sala e das preferências manifestadas pelas crianças, analisando a evolução destas escolhas ao longo do tempo. Em seguida, exploram-se as interações sociais e os processos de aprendizagem que emergem no contexto lúdico, enfatizando o papel mediador do educador na dinamização das experiências de jogo. Por fim, são destacadas as principais conclusões do estudo, sublinhando a relevância dos jogos enquanto instrumentos pedagógicos.

Para garantir uma leitura mais clara e facilitar a interpretação dos dados, são apresentadas **grelhas-síntese**, que permitem visualizar de forma estruturada a evolução das preferências lúdicas das crianças, a tipologia das interações sociais observadas e o impacto das estratégias pedagógicas implementadas. Desta forma, pretende-se proporcionar uma visão integrada da importância dos jogos de mesa na construção das aprendizagens e no desenvolvimento socioemocional das crianças.

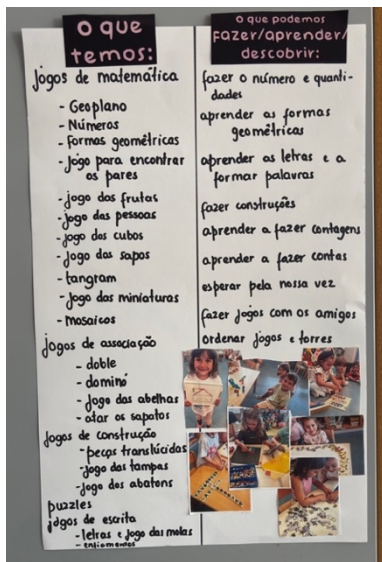
4.4.1 Jogos de Mesa Presentes na Sala do Jogo Dramático e Preferências das Crianças

A sala do jogo dramático apresenta uma diversidade de jogos acessíveis a todas as crianças, proporcionando oportunidades de exploração e aprendizagem. O inventário realizado permitiu a identificação dos jogos disponíveis, organizados de forma sistemática para facilitar a utilização e arrumação, tal como é defendido pela educadora cooperante na entrevista

Os inventários também ajudam. Quando fazemos um inventário dos jogos, as crianças descobrem materiais que nem sabiam que existiam. Assim, o grupo percebe que há muito mais recursos na sala do que aqueles que utilizam habitualmente. (cf. anexo C – entrevista à educadora cooperante).

Figura 5

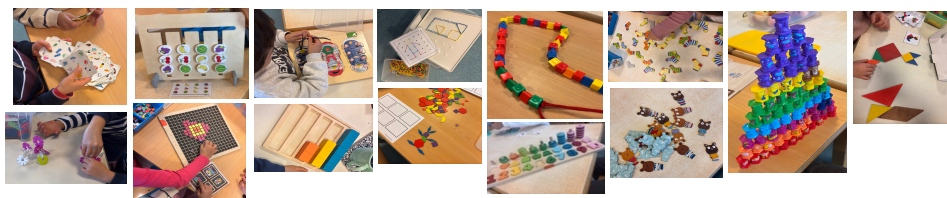
Inventário da área dos jogos de mesa



“A categorização dos jogos também é pensada para lhes dar autonomia.” (cf. anexo C – entrevista à educadora cooperante). Os jogos de mesa estão distribuídos em categorias distintas, cada uma assinalada com uma cor específica, tornando mais intuitiva a organização do material. “A categorização foi feita para tornar os jogos mais conscientes para as crianças. Assim, conseguem perceber melhor o que estão a trabalhar. Muitas vezes, pergunto-lhes: “Isto é o quê? Matemática? Escrita?” e agora já vão diretamente à resposta correta.” (cf. anexo C – entrevista à educadora cooperante).

Figura 6

Exemplos visuais de alguns jogos presentes na sala



Com base na informação proveniente do inventário e das entrevistas realizadas com as 25 crianças em dois momentos distintos (outubro de 2024 e janeiro de 2025) (cf. Anexo F), foi possível identificar as preferências das crianças relativamente aos jogos de mesa ao longo das diferentes fases da prática, através da sua reflexão sobre qual seria o seu jogo

preferido. Importa, no entanto, referir que uma criança não respondeu à questão no segundo momento, por ter mudado de escola e, conseqüentemente, não estar presente aquando da entrevista.

Tabela 2

Análise de conteúdo das entrevistas às crianças - “Qual é o teu jogo preferido aqui na sala?”

Jogos	outubro de 2024 (cf. Anexo F)	janeiro de 2025 (cf. Anexo F)
	Frequência	Frequência
Doble	7	0
Puzzles (inclui “grupo”)	1	7
Pares	4	2
Mosaicos	3	3
Enfiamentos (cores + letras)	3	1
Geoplano	2	2
Abatons	1	3
Construção com roldanas	1	2
Blocos lógicos	0	3
“Círculos e números”	1	0
Encaixe com triângulos	1	0
Encaixe por camadas (corpo humano)	1	0
Agrupar com miniaturas	0	1
Sem resposta	0	1

A tabela acima apresenta as preferências de jogos escolhidos pelas 25 crianças em dois momentos distintos: outubro de 2024 e janeiro de 2025. Esta análise permite observar não só quais os jogos mais populares em cada período observado, mas também identificar eventuais tendências de aumento ou diminuição do interesse por parte do grupo.

A grelha mostra que quando questionadas sobre qual é o seu jogo preferido da sala, em outubro, 7 crianças referiu o *doble*, sendo por isso, o jogo mais referido. Seguiram-se os jogos *Pares com 4 menções*, *mosaicos* e *Enfiamentos (cores + letras)*, ambos com 3 menções. O *Geoplano* foi escolhido por 2 crianças, enquanto *Puzzles*, *Abatons*, *Construção com roldanas*, “*Círculos e números*”, *Encaixe com triângulos* e *Encaixe por camadas (corpo humano)* obtiveram 1 escolha cada. Nenhuma criança referiu os jogos *Blocos lógicos*, *agrupar com miniaturas* ou indicou ausência de resposta.

Em janeiro de 2025, o jogo mais mencionado foi *Puzzles* (incluindo o construído em grupo), com 7 escolhas. *Mosaicos*, *Abatons* e *Blocos lógicos* obtiveram 3 menções cada, *pares* e *Construção com roldanas* foram referidos por 2 crianças, e *Enfiamentos (cores + letras)*, *Geoplano* e *Agrupar com miniaturas* surgiram com 1 escolha cada. Neste segundo momento, os jogos *Dobble*, “*Círculos e números*”, *Encaixe com triângulos* e *Encaixe por camadas (corpo humano)* não foram referidos por nenhuma criança.

A análise permite identificar os jogos mais populares em cada período, sendo que, em outubro, destacou-se o *Dobble*, e em janeiro, os *Puzzles*. Os *Mosaicos* e o *Geoplano* mantiveram uma presença consistente em ambos os momentos, enquanto outros jogos registaram variações no número de escolhas.

Refira-se, no entanto, que estas oscilações de interesse são frequentemente influenciadas pela intervenção da educadora, que retira ou substitui alguns dos recursos disponíveis. Tal como referiu na entrevista: “Às vezes, as crianças estão tão focadas num tipo de jogo que deixam de explorar outros, por isso retiro alguns e introduzo novos.” (cf. anexo C – entrevista à educadora cooperante)

A educadora acrescenta ainda: “A exploração livre é essencial. Mas o nosso papel é observar e intervir quando necessário. Se vejo que um jogo pode ter um impacto maior, faço perguntas e estímulo a criança a refletir sobre o que está a fazer.” (cf. anexo C – entrevista à educadora cooperante) esta abordagem acaba por despertar o interesse de outras crianças pelos jogos referenciados ou explorados com os pares.

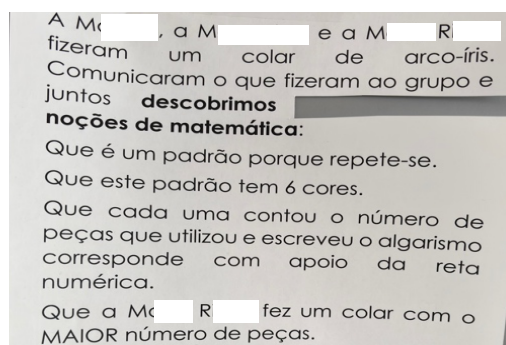
Relativamente à observação direta a partir de notas de campo, observou-se que, no início da PPS II, o grupo demonstrava um interesse especial por padrões, recorrendo frequentemente aos enfiamentos para criar sequências e padrões. Durante as interações, as crianças discutiam conceitos matemáticos de forma espontânea, como se verificou na

troca de ideias presentes nas notas de campo de dia 7 de outubro e no registo de comunicação de dia 14 de outubro:

FL “estamos a fazer padrões” “O teu padrão é de quantas cores?” FL “é vermelho e roxo” M “o meu é laranja e amarelo” “posso também fazer um padrão?” FL “sim tens aqui um fio para ti...eii, isso não é um padrão”, “não é?! Então eu tenho aqui verde verde azul verde verde azul, não é um padrão porquê?” M “é sim” FL “pois é” “os padrões têm de se repetir, mas não tem de ser sempre de duas cores nem ser sempre uma cor outra cor...” (...) FL “ah já não há mais roxo, vou fazer verde” M “não tenho mais laranja vou fazer vermelho” “então assim quantos padrões têm? É o mesmo ou já é outro?” M “são dois diferentes no mesmo fio”. (notas de campo dia 7 de outubro).

Figura 7

Registo da comunicação ao grupo de dia 14 de outubro



Ao longo do tempo, observou-se um crescimento no interesse pelos puzzles, possivelmente motivado pela intervenção da educadora “Estamos a precisar de novos puzzles, estas peças já estão todas baralhadas e a faltar algumas” (nota de campo de dia 13 de novembro). Esta observação estimulou a criação de um puzzle coletivo para a sala, incentivando a colaboração e a resolução criativa de desafios, como defendido por Vygotsky (1978), que destaca o papel das interações sociais na construção do conhecimento. “Filipa “podíamos fazer um grupo, o que acham?” ML “sim!! Podíamos fazer um desenho e recortar em forma de puzzle” todos em conjunto “siiiiim!!” (nota de campo de dia 13 de novembro).

Foi também evidente que a escolha dos jogos era influenciada pelas interações entre as crianças. A socialização no contexto lúdico, conforme descrito por Pellegrini e Boyd

(2002), favorece a partilha de estratégias, o desenvolvimento da autonomia e a valorização do jogo como ferramenta de aprendizagem. A educadora reforça esta dinâmica ao afirmar:

Muitas vezes, basta um deles começar para que os outros queiram fazer também. Quando comunicamos sobre uma determinada atividade, ela ganha um sentido social e isso impulsiona o interesse do grupo. O meu papel é potenciar isso. Por exemplo, se uma criança faz um jogo e comunica a sua experiência ao grupo, de repente, todos querem experimentar. (cf. Anexo C – entrevista à educadora cooperante).

A análise dos jogos presentes na sala do jogo dramático e as preferências das crianças suportam a importância do brincar no desenvolvimento infantil. Os jogos não são apenas formas de entretenimento, mas instrumentos pedagógicos que favorecem a construção de conhecimentos matemáticos, sociais e emocionais. O papel do educador é crucial para potenciar estas experiências, proporcionando um ambiente de aprendizagem significativo e motivador. Estas ideias são corroboradas pela educadora ao afirmar

O jogo aqui não é apenas um momento lúdico, mas sim um meio para a aprendizagem. É através do brincar que chegamos à aprendizagem. A frase "a brincar também se aprende" é absolutamente verdadeira. Todas as salas deveriam ter o jogo como ponto de partida para o conhecimento. (cf. Anexo C – entrevista à educadora cooperante).

4.4.2 O Papel dos Jogos nas Interações Sociais e Aprendizagem

Os jogos de mesa assumem um papel fundamental no desenvolvimento social e cognitivo das crianças em contexto pré-escolar, ao promoverem interações significativas baseadas na cooperação, negociação e resolução de problemas. Ao exigirem a participação de múltiplos jogadores, estas dinâmicas incentivam a tomada de decisões partilhadas, a espera pela vez e o respeito pelas regras, contribuindo para a socialização e para o desenvolvimento da autorregulação (Miller & Almon, 2009; Pellegrini & Smith, 1998). Segundo Cascalho, Nogueira e Teixeira (2013), estas experiências permitem às crianças aprender a gerir conflitos de forma estruturada, enquanto constroem competências como a empatia, a paciência e o autocontrolo (Ginsburg, 2007). Durante as sessões de jogo,

observou-se que as crianças demonstram uma participação ativa, com elevada capacidade de decisão e envolvimento na definição das regras e estratégias, o que potencia o desenvolvimento da escuta ativa, da argumentação e do pensamento crítico (Pedroso, 2019; Shoaga, 2015). O envolvimento da educadora neste processo mostrou-se essencial, atuando como mediadora e facilitadora da aprendizagem, intervindo sempre que necessário para promover o diálogo e a cooperação entre as crianças, tal como refere na entrevista “o nosso papel é observar e intervir quando necessário. Se vejo que um jogo pode ter um impacto maior, faço perguntas e estímulo a criança a refletir sobre o que está a fazer” (cf. anexo C - entrevista à educadora cooperante). Enquanto estagiária tentei sempre seguir este exemplo.

Nas atividades realizadas na área dos jogos de mesa, identificaram-se diversas formas de interação entre pares. Por exemplo, na sessão de 7 de outubro, duas crianças jogavam aos “enfiamentos” e, ao discutirem a formação de padrões, surgiram questões sobre a estruturação sequencial das cores. A minha intervenção incentivou o registo da atividade, permitindo que as crianças visualizassem concretamente os padrões criados e desenvolvessem competências matemáticas (Notas de Campo, 7 de outubro). Estas observações corroboram investigações como a de Cascalho, Nogueira e Teixeira (2013), que evidenciam o papel dos jogos no desenvolvimento de competências cognitivas e sociais, destacando a capacidade das crianças para resolver problemas de forma autónoma, refletir sobre as suas ações e interagir de maneira cooperativa.

Para melhor sistematizar estas evidências empíricas, apresenta-se a seguir uma grelha que organiza os momentos mais significativos observados, relacionando-os com as competências desenvolvidas e os tipos de interação promovidos.

Tabela 3

Grelha de Interações e Desenvolvimento de Competências

Momento observado	Competências desenvolvidas	Tipo de interação	Nota de campo exemplificativa
Exploração de padrões nos enfiamentos	Raciocínio lógico, estruturação sequencial,	Diálogo entre pares sobre padrões	FL “estamos a fazer padrões”

	comunicação matemática		<p>Filipa “O teu padrão é de quantas cores?” FL “é vermelho e roxo” M “o meu é laranja e amarelo” Filipa “posso também fazer um padrão?” FL “sim tens aqui um fio para ti...eii, isso não é um padrão”, Filipa “não é?! Então eu tenho aqui verde verde azul verde verde azul, não é um padrão porquê?” M “é sim” FL “pois é” (...) FL “ah já não há mais roxo, vou fazer verde” M “não tenho mais laranja vou fazer vermelho” Filipa “então assim quantos padrões têm? É o mesmo ou já é outro?” M “são dois diferentes no mesmo fio”. (Notas de Campo, 7 de outubro)</p>
Criação de puzzle coletivo	Colaboração, planeamento, resolução de problemas	Trabalho em equipa para construir um puzzle	<p>" E “estamos a precisar de novos puzzles, estas peças já estão todas baralhadas e a faltar algumas” Filipa “podíamos fazer um de grupo, o que acham?” ML “sim!! Podíamos fazer um desenho e recortar em forma de puzzle” todos em conjunto “siiiiim!!!”. (Notas de Campo, 13 de novembro)</p>

<p>Jogo das sílabas – contagem e representação</p>	<p>Consciência fonológica, correspondência grafema-fonema, registo gráfico</p>	<p>Registo gráfico e verbalização da contagem</p>	<p>"De forma registar as suas aprendizagens, dei-lhe uma folha com uma tabela semelhante à dos cartões e pedi-lhe que desenhasse as imagens dos cartões. Em seguida fez a representação gráfica dos botões e ainda escreveu o número de botões que tinha desenhado." (Notas de Campo, 12 de novembro)</p>
<p>Negociação de regras num jogo de mesa</p>	<p>Respeito por regras, negociação, pensamento crítico</p>	<p>Criação espontânea de uma nova regra de jogo</p>	<p>MFF "jogas comigo este jogo?" "claro!" AL "também posso jogar?" MFF "podes, mas nós temos uma regra nova tem de ser um de cada vez" "sim cada um joga e espera que a outra acabe de jogar se não tiveres mesmo nenhuma carta, podes dizer para a próxima pessoa jogar por ti" (Notas de Campo, 8 de novembro)</p>
<p>Apoio mútuo na identificação de letras no teclado</p>	<p>Cooperação, entreaajuda, aprendizagem colaborativa</p>	<p>Uma criança auxilia outra na identificação de letras</p>	<p>BR "está aqui!! Olha esta é o H" FN "agora é a tua vez" BR "não sei qual é" "essa é a que acabaste de dizer à FN, tu consegues, acredita em ti, tu és capaz, tu estás a dizer tudo bem à FN, agora só tens é de carregar mesmo nessas teclas. Já lhe tinhas dito que esse é o H e até lhe disseste onde estava" FN "sim tu disseste-me" a BR permaneceu parada a olhar para as letras sem qualquer reação.</p>

Além da cooperação, os jogos de mesa fomentam a negociação de regras e o respeito pela vez do outro. A 8 de novembro, registou-se um momento em que um pequeno grupo de crianças jogava e introduziu espontaneamente uma nova regra: “MFF “(...) temos uma regra nova tem de ser um de cada vez” (...) “Cada um joga e espera que a outra acabe de jogar” (Notas de Campo, 8 de novembro). Esse processo de negociação e adaptação de regras reforça o sentido de responsabilidade e a capacidade de autorregulação do grupo, elementos essenciais para o desenvolvimento da autonomia infantil (Abrantes, Serrazina, & Oliveira, 1999).

A educadora cooperante destacou a importância dos jogos como ferramenta pedagógica estruturada, afirmando que “o jogo aqui não é apenas um momento lúdico, mas sim um meio para a aprendizagem” (cf. Anexo C – entrevista à educadora cooperante). Segundo a mesma, o jogo deve ser intencional e contribuir para o desenvolvimento de competências específicas, como o raciocínio lógico-matemático, a linguagem e a motricidade fina. Esta visão reflete-se em estratégias como a categorização dos jogos na sala e a introdução de desafios adicionais para ampliar o potencial educativo dos mesmos.

Um exemplo concreto dessa intencionalidade educativa pode ser observado no jogo das sílabas, no qual uma criança contou as sílabas das palavras representadas por imagens e registou a quantidade correspondente com botões. Ao notar o interesse da criança, propôs o registo gráfico da atividade, promovendo simultaneamente a aprendizagem numérica e a relação entre a oralidade e a escrita

De forma registar as suas aprendizagens, dei-lhe uma folha com uma tabela semelhante à dos cartões e pedi-lhe que desenhasse as imagens dos cartões. Em seguida fez a representação gráfica dos botões e ainda escreveu o número de botões que tinha desenhado. (Notas de Campo, 12 de novembro).

Segundo Shoaga (2015), a aprendizagem na infância está diretamente ligada ao brincar, sendo os jogos contextos essenciais para o desenvolvimento da comunicação e do pensamento crítico.

Outro aspecto relevante é o impacto dos jogos na socialização infantil. A pesquisa de Pellegrini e Boyd (2002) aponta que o jogo oferece às crianças oportunidades para desenvolverem competências sociais fundamentais, como a partilha, a negociação e a empatia. Durante a interação nos jogos de mesa, as crianças aprendem a lidar com frustrações, a respeitar regras e a resolver conflitos, contribuindo assim para a sua maturidade emocional e social (Journal of Educational and Social Research, 2015). Essa dinâmica foi observada na sessão de 20 de novembro, quando BR ajudava a colega a identificar letras no teclado, mas bloqueava quando era sua vez de escrever (Notas de Campo, 20 de novembro). Essa interação demonstra como a aprendizagem colaborativa pode ser fortalecida por meio dos jogos.

Desta forma, os jogos de mesa revelaram-se como um meio eficaz para o desenvolvimento da interação social e da aprendizagem, proporcionando momentos de cooperação, resolução de problemas e negociação. A intervenção da educadora como mediadora destes processos contribui significativamente para a construção de um ambiente educativo que valoriza a participação ativa das crianças e a aprendizagem através do lúdico. Como defendido por Miller e Almon (2009), o jogo não deve ser visto como um simples momento recreativo, mas como uma estratégia pedagógica que favorece aprendizagens profundas e significativas.

4.4.3 Potencialidades dos Jogos de mesa nas Interações e Aprendizagem das Crianças

Os jogos de mesa são amplamente valorizados pelas suas contribuições ao desenvolvimento cognitivo e social, desempenhando um papel fundamental na educação de infância ao facilitarem não só o entretenimento, mas também aprendizagens significativas. Vygotsky (1978) destaca que a zona de desenvolvimento proximal se manifesta idealmente através de atividades lúdicas, nas quais as crianças exploram conceitos matemáticos e verbais em um contexto de interação social.

Durante a Prática Pedagógica Supervisionada II, as notas de campo evidenciaram que os jogos de mesa incentivam, como por exemplo, capacidades como a contagem e o reconhecimento de padrões, assim como competências sociais essenciais, como saber esperar pela vez e negociar regras. Serrazina (2008) enfatiza que "o sucesso das

aprendizagens futuras depende da qualidade das experiências proporcionadas às crianças" (p. 9), salientando a importância da riqueza das experiências cognitivas e sociais oferecidas pelos jogos de mesa.

Em entrevista, a educadora cooperante mencionou que

O jogo desenvolve competências sociais e de interação. Além disso, permite a aquisição de aprendizagens mais formais, como o raciocínio lógico-matemático, a linguagem, a motricidade fina... Mas, acima de tudo, desenvolve a autonomia e a cooperação (cf. Anexo C – entrevista à educadora cooperante).

Esta perspectiva está em consonância com a pesquisa de Shoaga (2015), que afirma que a brincadeira facilita o desenvolvimento de competências sociais e capacidade intelectual na primeira infância. Ademais, Cascelho, Nogueira e Teixeira (2013) observam que jogos matemáticos apresentam desafios que permitem às crianças superar o medo de errar, fomentando uma atitude positiva em relação à disciplina e confiança nas próprias capacidades (p. 5).

Portanto, os jogos de mesa na educação infantil transcendem a simples função de passatempos. Os jogos são essenciais para o desenvolvimento de competências fundamentais para futuras aprendizagens e interações sociais, como sublinhado por Kamii (1999) acerca da importância da autonomia na aprendizagem matemática.

Em resumo, e alinhado com a perspectiva da educadora, "Todas as salas deveriam ter o jogo como ponto de partida para o conhecimento" (cf. Anexo C – entrevista à educadora cooperante)., evidencia-se que a incorporação de jogos de mesa e atividades lúdicas como parte integral do currículo escolar é indispensável, pois promove um ambiente de aprendizagem que valoriza tanto as competências cognitivas quanto sociais.

4.4.4 Principais conclusões do estudo

Os dados reunidos suportam a importância dos jogos de mesa como ferramentas pedagógicas na educação de infância, colocando em evidência o seu papel no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Este estudo, apoiado em evidências empíricas, ressalta como os jogos favorecem uma aprendizagem rica e

diversificada, promovendo capacidades essenciais que são fundamentais nas fases iniciais do desenvolvimento humano.

De acordo com Vygotsky (1978), a aprendizagem ocorre efetivamente num ambiente social e interativo, onde os jogos desempenham um papel crucial ao mediar as interações pedagógicas e fomentar a construção do conhecimento através da cooperação e da resolução de problemas. Esta perspetiva é corroborada por Cascalho, Nogueira e Teixeira (2013), que argumentam que os jogos matemáticos incentivam a superação do medo de errar, promovendo uma atitude positiva em relação à aprendizagem e reforçando a autoconfiança e a autonomia das crianças.

Shoaga (2015) também destaca a importância do brincar na educação infantil, apontando como essencial para o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas. Esta visão é complementada por Pellegrini e Boyd (2002), que discutem como a socialização através dos jogos desenvolve a empatia e a capacidade de negociação entre pares, elementos vitais para a maturidade emocional e social.

Portanto, é fundamental reconhecer o jogo não só como um momento de lazer, mas como um componente integral do processo educativo, que equipa as crianças com as ferramentas necessárias para enfrentar desafios futuros. Assim, este estudo enquadra-se numa abordagem educacional que valoriza as práticas lúdicas, alinhada com as diretrizes de uma educação holística e integrada, essencial para o desenvolvimento integral da criança. Em suma, os jogos de mesa no contexto pré-escolar transcendem o simples entretenimento, constituindo um pilar fundamental na promoção de um ambiente de aprendizagem que valoriza tanto o desenvolvimento cognitivo quanto social das crianças.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADOR/A DE INFÂNCIA EM CONTEXTO

| ' ' | | ' ' |

Ao concluir esta etapa do meu percurso formativo nas PPS I e PPS II, identifiquei diversas dimensões significativas na minha aprendizagem que foram fundamentais para a construção da minha identidade profissional no contexto do trabalho pedagógico em creche e jardim de infância. A prática reflexiva foi uma das dimensões mais impactantes para o meu crescimento profissional, pois a necessidade de analisar continuamente as minhas ações e decisões pedagógicas através de um olhar crítico e fundamentado permitiu-me compreender melhor o impacto das minhas intervenções no desenvolvimento das crianças. Esta abordagem reflexiva ajudou-me a ajustar práticas e estratégias, promovendo um ambiente de aprendizagem mais eficaz e responsivo às necessidades das crianças. A prática de observação sistemática e avaliação contínua também foi crucial, pois ao documentar e analisar o comportamento e o desenvolvimento das crianças, pude personalizar as atividades pedagógicas de acordo com os interesses e necessidades individuais de cada criança e dos grupos, melhorando assim a qualidade da minha intervenção e fortalecendo a minha capacidade de planeamento e execução de atividades pedagógicas adequadas. A reflexão é um processo sistemático que ajuda a ajustar metodologias e estratégias conforme as necessidades emergentes, tanto das crianças quanto do contexto educativo (Portugal et al., 2016). Este processo reflete a natureza cíclica e progressiva da construção da profissionalidade, onde cada experiência e cada novo conhecimento contribuem para a evolução contínua do educador.

A interação constante com a equipa educativa e a colaboração com colegas foram essenciais para a minha formação, já que a troca de experiências e conhecimentos com a equipa contribuiu significativamente para a minha aprendizagem, fornecendo-me diferentes perspetivas e abordagens pedagógicas. Esta dimensão colaborativa reforçou ainda a importância de um ambiente de trabalho harmonioso e cooperativo na educação de infância e que, a nível pessoal, desejo encontrá-lo nas minhas futuras equipas pedagógicas em que esteja inserida. Estes relacionamentos são fundamentais para a formação da identidade profissional, que se constrói tanto no plano interpessoal quanto intrapessoal (Sarmiento, 2009).

O envolvimento ativo das famílias no processo educativo das crianças revelou-se uma dimensão vital, pois a comunicação e a parceria com os pais e cuidadores proporcionaram uma compreensão mais aprofundada do contexto sociofamiliar das crianças, permitindo-

me alinhar as práticas pedagógicas com as expectativas e valores familiares. Esta colaboração estreita não só enriqueceu a experiência educativa das crianças, mas também fortaleceu a minha capacidade de construir pontes entre a escola e a família. Tais práticas, ao serem observadas e discutidas, permitem uma análise reflexiva que fomenta o crescimento profissional e pessoal do educador, destacando a importância da colaboração e do diálogo contínuo (Borges, 2014).

Na PPS I, a integração das expressões artísticas nas atividades diárias revelou-se de grande importância, pois, além de estimularem a criatividade e a expressão individual das crianças, estas atividades também promoveram as suas competências sociais e emocionais. Já na PPS II, o ênfase dado ao jogo e em particular à área dos jogos de mesa, mostrou-se imprescindíveis numa sala de jardim de infância, evidenciando de que forma o lúdico é essencial para as interações sociais e para a aprendizagem das crianças. Estas experiências consolidaram a minha compreensão acerca da importância de proporcionar vivências ricas e diversificadas, que fomentem o desenvolvimento integral das crianças. Em suma, estas dimensões não só enriqueceram a minha prática pedagógica, como também foram cruciais para a construção da minha identidade profissional. Proporcionaram-me uma base sólida de conhecimentos e competências que continuarei a desenvolver e a aplicar ao longo da minha carreira na educação de infância. A experiência prática no contexto de creche revelou-se uma etapa transformadora que moldou a minha abordagem educativa e reforçou o meu compromisso com a qualidade na educação das crianças. Por outro lado, a experiência prática no contexto de jardim de infância intensificou o meu amor pela profissão, ao expor-me a uma valência que nunca tinha explorado e perante a qual receava não me adaptar. Esta experiência foi, sem dúvida, extremamente positiva e enriquecedora para o meu desenvolvimento enquanto futura profissional.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | " | | " |

Ao concluir esta importante etapa do meu percurso acadêmico, reflito sobre as experiências adquiridas durante as práticas profissionais supervisionadas e a sua relevância para a minha futura carreira enquanto educadora de infância. As práticas profissionais supervisionadas são fundamentais para formar a profissionalidade dos estagiários, proporcionando-lhes a oportunidade de experienciar a realidade que enfrentarão na sua futura vida profissional, além de obterem aprendizagens essenciais para o seu desenvolvimento. Estas práticas contribuíram significativamente para o meu crescimento pessoal e profissional, permitindo-me envolver em práticas pedagógicas efetivas e aproximando-me do papel de um educador de infância.

É também crucial reconhecer a influência do meu percurso acadêmico, que forneceu bases teóricas que apliquei na prática, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento de competências, normas e valores típicos da profissão, conforme discutido por Cardona (2008) e Silva et al. (2016). Durante as minhas práticas, assegurei que todas as minhas intervenções fossem intencionais, tendo em conta as necessidades e interesses das crianças.

As experiências práticas, o contacto com crianças, equipas educativas e famílias contribuíram para enriquecer as minhas competências práticas. Enfrentei desafios pessoais e profissionais, mas esforcei-me sempre para superar esses desafios e melhorar constantemente, tanto para as crianças quanto para as equipas com as quais trabalhei. A colaboração e a partilha de conhecimentos foram essenciais para alcançar melhores resultados, um processo que Roldão (2007) descreve como um trabalho coletivo que melhora significativamente os resultados.

A investigação que realizei também foi uma parte vital da minha formação, permitindo-me explorar novas áreas de conhecimento e adicionar valor à minha prática profissional. As práticas profissionais supervisionadas servem como uma ligação vital entre teoria e prática, essenciais para o desenvolvimento contínuo de um educador. Estas experiências variadas em diferentes contextos dentro da mesma organização educativa proporcionaram um leque de aprendizagens, através do envolvimento com diversas equipas, famílias e crianças.

Reconheço a importância de manter uma postura reflexiva e investigativa enquanto futura educadora de infância. Embora não possua todas as respostas para as minhas questões,

estou consciente da necessidade constante de pesquisa e desenvolvimento. O conceito de identidade, como descrito por Sarmiento (2009), é complexo e formado por uma interação de diversos processos de socialização que moldam tanto indivíduos quanto instituições. Concluo, consciente de que o meu caminho profissional está apenas a começar, e será guiado pela contínua aprendizagem, como parte essencial da formação e evolução de uma educadora de infância.

Apesar da riqueza do processo investigativo desenvolvido, reconheço que este estudo apresenta algumas limitações. A relação direta com os encarregados de educação foi bastante reduzida, o que impossibilitou o acesso a informações socioculturais relevantes e uma compreensão mais alargada do impacto da prática pedagógica fora da sala de atividades. Acresce que nem todos os jogos ou interações puderam ser observados com igual profundidade, o que poderá ter condicionado a análise de algumas das suas potencialidades específicas, uma vez que nem todas as interações em torno dos jogos de mesa foram devidamente registadas em nota de campo. A interpretação dos dados assentou, sobretudo, na minha experiência enquanto estagiária e na perspetiva da educadora cooperante, o que limitou a triangulação com outras visões, como as das restantes educadoras da valência, das auxiliares ou de outros profissionais da instituição. Teria, por isso, sido pertinente alargar a recolha de dados através de entrevistas a outros membros da equipa educativa do jardim de infância. Ainda assim, esta investigação deixa em aberto diversas pistas para estudos futuros. Seria relevante, por exemplo, aprofundar o papel do educador na mediação do jogo, compreendendo melhor a intencionalidade pedagógica associada ao lúdico, bem como analisar de que forma o envolvimento do adulto influencia as aprendizagens resultantes dos jogos. Investigações futuras poderão também explorar as diferenças entre aprendizagens promovidas por jogos conduzidos autonomamente pelas crianças e aqueles mediados por adultos, procurando perceber o impacto da presença ou ausência do educador no processo lúdico. Estas linhas de aprofundamento poderão contribuir para uma compreensão mais sólida do papel dos jogos na educação pré-escolar, bem como para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais conscientes, intencionais e significativas.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

| ' ' | | ' ' |

Abrantes, P., Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica. Reflexão participada sobre os currículos do ensino básico*. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. Fundação Manuel Leão.

Alarcão, I. (2008). Considerações finais e recomendações do estudo. In M. I. Miguéns (Ed.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 198-220). Conselho Nacional de Educação.

Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.

Almeida, S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Psiquilibrios.

Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Antunes, C. (1998). *Jogos para estimulação das múltiplas inteligências* (10^a ed.). Petrópolis: Vozes.

APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Recuperado de <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação* (3^a ed.). Gradiva.

Bento, A. V. (2012). Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, 65, 42-44.

- Bertrand, Y. (1998). *Teorias contemporâneas da educação*. Instituto Piaget.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Borges, L. (2014). Profissionalidade docente: da prática à praxis. *Investigar em Educação*, (2), 39-53
- Brenelli, R. P. (1996). *O jogo como espaço para pensar: A construção de noções lógicas e aritméticas*. Papyrus.
- Caillois, R. (1990). *Os jogos e os homens*. Cotovia.
- Cardona, M. J. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: Fundamentos e conceitos. In F., H., S. Serra & O., Strecht-Ribeiro, *Da investigação às práticas – estudos de natureza educacional* (pp.13 – 34). CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Campos, M. C. R. M. (2005). A importância do jogo na aprendizagem. *Artigo publicado*.
- Cascalho, A., Nogueira, S., & Teixeira, T. (2013). *Estratégias lúdicas no ensino: Aplicações práticas*. Editora Educação.
- Cascalho, J., Nogueira, R., & Teixeira, R. (2013). Jogos matemáticos: Um desafio para as crianças e para o educador/professor. *Jornal das Primeiras Matemáticas*, 1(4), 4-20. Universidade dos Açores.
- Chateau, J. (1975). *A criança e o jogo*. Atlântica Editora.
- Correia, N. (2020). *A par com a gestão de comportamentos: o apoio emocional*. Primeiro Anos. <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/02/05/a-par-com-a-gestaode-comportamentos-o-apoio-emocional/>

Costa, R. (1999). *Aprender a cooperar e a trabalhar em grupo: Estudo de caso*. Universidade Católica Portuguesa.

Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto Editora.

Domingues, M. & Gomes, E. (2015) Em busca das vozes das crianças. Uma experiência de investigação durante a Prática Profissional Supervisionada no Mestrado em Educação Pré-escolar. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás, C. & C. Pereira (Eds.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp.121- 131). Escola Superior de Educação de Lisboa.

Ferland, F. (2006). Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida. *climepsi*.

Fernandes, J. A., & Palhares, P. (2015). Exploração de conceitos probabilísticos nos primeiros anos de escolaridade através de jogos.

Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira (Ed.), “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!”, *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-102). Edições Afrontamento.

Fleming, M. (2004). *Adolescência e autonomia. O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. Edições Afrontamento.

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na Investigação Científica*. Ed. Monitor.

Forneiro, L. I. (1999). A organização dos espaços na educação infantil. In M. Zabalza. *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-281). Artmed.

Freire, I. (2011). Cidadania da criança: escola e sociedade como palcos de participação. *EDUSER: revista de educação*, 3(2), 17-26.

Fuertes, M. (2020). *Como estabelecer parcerias colaborativas eficazes com as famílias?*. Primeiros Anos. <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/10/28/comoestabelecer-parcerias-colaborativas-eficazes-com-as-familias/>

Ginsburg, K. R. (2007). *The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds*. PEDIATRICS, 119(1), 182–191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: Trabalhos e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. McGraw-Hill.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. & Weikart, D., P. (2011). *Educar a Criança*. (5ª Ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Huizinga, J. (2007) *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5ª Edição. Perspetiva.

Kamii, C. (1999). *Young children reinvent arithmetic: Implications of Piaget's theory*. Teachers College Press.

Kishimoto, T. M. (1994). *O jogo e a educação infantil*. Edição Pioneira.

Kishimoto, T. M. (2002). *Brincar e as suas teorias*. Pioneira Thomson Learning.

Kishimoto, T. M. (2005). *O jogo e a educação infantil*. Thomson Pioneira.

Lansdown, G. (2005). *Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them*. Working Paper 36. Bernard van Leer Foundation.

Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspectivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances*, 25(3), 137-154.

Lopes, L., Correia, N. & Aguiar, C. (2016). Implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância: As perceções dos educadores. *Revista portuguesa de educação*, 29(2), 81-108.

Marchão, A., & Fitas, A. (2014). O uso do portefólio na avaliação da prática pedagógica. *Educação Infantil Contemporânea*, 8(1), 55-62.

Marques, J. (s.d.). *Jogos em contexto educativo: Reflexões e práticas*.

Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação, Direcção-Geral da Educação.

Matos, M. (2003). Relação Escola-Família-Comunidade. Seminário da FERSAP Municipalização da Educação.

Medeiros, C. I. M. B. (2015). *O jogo e o desenvolvimento do raciocínio matemático na educação pré-escolar e no ensino do 1.º ciclo do ensino básico*. Relatório de estágio, Universidade dos Açores.

Mesquita, C. (2018). *Ritmo de aprendizagem: saiba compreender os ritmos de cada criança*. *Ekonomista*, <https://www.e-konomista.pt/ritmo-de-aprendizagem/>

Miller, E., & Almon, J. (2009). Crise no jardim de infância: Porque é que as crianças precisam brincar na escola. *Aliança para a Infância*.

Milteer, R. M., Ginsburg, K. R., & AAP Council on Communications and Media. (2012). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds: Focus on children in poverty. *Pediatrics*, 129(1), e204–e213. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2953>

Pedroso, N. (2019). *A importância do brincar, do jogo e da atividade lúdica associada à aprendizagem cooperativa na aquisição de competências formais e sociais* (Doctoral dissertation).

Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). The development of play during childhood: Forms and possible functions. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3(2), 51-57.

Piaget, J. (2004). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação* (No. 3 ed., pp. 1-227). Livros Técnicos e Científicos.

Portugal, G., Carvalho, C., & Bento, G. (2016). Orientações pedagógicas para a creche. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A perspetiva educativa da Associação Criança*. Porto Editora.

ONU. (1989). *A convenção sobre os direitos da criança*. Consultado em: https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

Parente, M. C., & Formosinho, J. (2004). Construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem. Universidade do Minho.

Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. CNIS.

Pedroso, N. (2019). *Brincar para aprender: O papel dos jogos no desenvolvimento infantil*. Edições Pedagógicas.

Pellegrini, A. D., & Boyd, B. (2002). The role of play in early childhood development and education: Issues in definition and function. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings* (2nd ed., pp. 11–19). Routledge.

Portugal, G., Carvalho, C., & Bento, G. (2016). *Orientações pedagógicas para a creche*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed.). (S. Baia, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2019). *Manual de Investigação em Ciências Sociais: Trajectos*. Gradiva.
- Roldão, M. C. (2007) Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 25-30. *Edições DGIDC*
- Santana, I. (2007). *Cooperação entre professores*. *Noesis*, 71, 31-33.
- Santos, F. (2008). *A Matemática e o jogo – Influência no rendimento escolar*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Educação e Desenvolvimento. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Nova de Lisboa.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação. *Locus Soci@l*, 2, 47-65.
- Sarmiento, T. & Carvalho, L. (2017). Diferentes olhares sobre crianças e creches. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 8-12.
- Serrão, E. M. F. L. (2009). *O educador de infância e o jogo no desenvolvimento da criança*. Universidade de Lisboa.
- Serrazina, L. (2004). *Jogos matemáticos e materiais manipuláveis*. Em: D. Moreira e I. Oliveira (coord.), *O jogo e a Matemática*, Universidade Aberta.
- Serrazina, L. (2008). Preâmbulo. In J. Castro, & M. Rodrigues, *Sentido de número e organização de dados – Textos de apoio para educadores de infância* (p. 9). Ministério da Educação.
- Silva, A. M. M. D. S. G. D. (2013). *A importância de brincar com a matemática no ensino pré-escolar: um estudo de caso* (Doctoral dissertation).
- Silva, B. & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: Considerações sobre a sua prática. *Revista zero-a-seis*. 1(29), 33-53.

Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

Silva, M., & Craveiro, A. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação na educação pré-escolar. *Revista Portuguesa de Educação Infantil*, 2(2), 35-42.

Simões, C. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Universidade de Aveiro.

Souza, A. P. & Filho, M. J. (2008). A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. *Iberoamericana de Educación*, (44)7, 1-8

Shoaga, O. P. (2015). Brincar e aprender: Dimensões inseparáveis da educação pré-escolar. *Journal of Educational and Social Research*, 5(2), 185-194.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2.^a ed.). Ediciones Morata

Tavares, J., & Alarcão, I. (1992). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Livraria Almedina.

Tomás, C. (2007). “Participação não tem idade”: Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto & Educação*, 78, 45-68.

Tomás, M. J. (2011). *Direitos da criança, cosmopolitismo infantil e movimentos sociais de crianças: Diálogos entre crianças de Portugal e Brasil* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho.

Tomás, C. & Fernandes, N. (2013). Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *Educativa*. 16(2) 201-216.

Torres de Osório, J., & Maia, J. S. (2012). Cria(r)tividade na matemática no dia a dia da educação pré-escolar. *Indagatio Didactica*, 4(1), 60-70. CIDTFF - Universidade de Aveiro.

Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo tempos e andamentos na educação de infância (última lição)*. Editora media XXI. https://www.ipl.pt/sites/default/files/ultima_licao_0.pdf

Vasconcelos, T. (2005). Trabalho por projetos na educação de infância. *Estudos Curriculares*, 2(1), 7–15.

Vasconcelos, T. (2009). Queremos saber porque é que a Lua tem diferentes fases... *Infância na Europa*, 16, 12-13.

Varga, S., & Pavelacki, L. (s.d.). A importância dos jogos no desenvolvimento educacional da criança. Documento fotocopiado.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Yin, R. K. (2003). *Estudos de caso – Planejamento e Métodos* (2.^a ed.). (D. Grassi, Trad.). Bookman. (Obra original publicada em 2001).

8. ANEXOS

| | ' ' | | ' '

ANEXO A – PORTEFÓLIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA II

| ' ' | | ' ' |

ANEXO B – GUIÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE

| | " | | " |

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadoras de Infância (PPS II 2024/2025)

Objetivos:

- Caracterizar as conceções das educadoras sobre (i) a(s) criança(s), o ji e os seus lugares sociais; (ii) as famílias e as suas formas de participação; (iii) as relações entre equipa (agentes educativos);
- Identificar os princípios e os modelos/abordagens pedagógicas que sustentam a prática da educadora;
- Conhecer os procedimentos relativos à planificação e à avaliação da(s) criança(s) e do ambiente educativo.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do relatório da PPS II. - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar devolução das transcrições. 	
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional do/a educador/a 	B1. Qual o seu percurso formativo e profissional?	B1.1 Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? E na atual OS?
C. Perspetivas sobre a educação dos 3 aos 6 anos;	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o grau de importância que a educadora atribui ao ji 	C2. Qual a importância do pré-escolar para a(s) criança(s)? E para as famílias?	
D. Trabalho em equipa	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender como é caracterizado o trabalho em equipa 	D1. Pode caracterizar o trabalho em equipa neste ji? Dê exemplos. D2. Identifique dois pontos fortes e dois pontos a melhorar em relação ao trabalho em equipa nesta OS? E na sala de atividades?	-

E. Relação com as Famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a participação das famílias das crianças na creche; • Conhecer as estratégias utilizadas pela educadora de modo a promover a articulação com as famílias 	<p>E1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização? Que mecanismos e estratégias existem na organização para os promover? E as suas?</p> <p>E2. Quais são as potencialidades e dificuldades que tem nesta dimensão?</p>	
F. Conceção e lugar da(s) criança(s) no ji	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e situar o(s) lugar(es) das crianças na creche 	F2. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?	
G. Abordagem Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela educadora. • Identificar o modelo pedagógico implementado pela educadora. 	<p>G1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam/sustentam a sua prática?</p> <p>G2. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, qual? Como o implementa?</p>	
H. Observação, Planificação/Documentação/Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os procedimentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo. • Compreender como é elaborada a planificação educacional. 	<p>H1. Como planifica o seu trabalho durante o ano letivo (através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc.) e que critérios aplica?</p> <p>H2. Como é feita a avaliação das crianças (procedimentos e instrumentos) e a avaliação do ambiente educativo?</p>	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p> <p>- Agradecer a disponibilidade</p>

ANEXO C – TRANSCRIÇÃO DA
ENTREVISTA À EDUCADORA
COOPERANTE

| ' ' | | ' ' |

[Filipa]

Qual é o teu percurso formativo e profissional?

[Educadora Cooperante]

O meu percurso profissional, em termos de formação inicial, ou seja, a formação que fiz a partir do 12º ano, certo? Fiz a licenciatura em Educação de Infância.

[Filipa]

Que é o pré-Bolonha, não é?

[Educadora Cooperante]

Sim, o pré-Bolonha. São quatro anos. E logo que concluí o curso, entrei logo aqui para a IDEIA.

[Filipa]

E tens estado aqui a trabalhar desde então?

[Educadora Cooperante]

Sim, desde 2010. Assim que terminei o curso, vim logo para cá.

[Filipa]

E foste sempre educadora na sala do jogo dramático, certo?

[Educadora Cooperante]

Sim. Tive uma fase em que estive a fazer A.F.E.S., mas foi quando regressei da licença de maternidade. De resto, estive sempre na sala do jogo dramático. Comecei em Tires e depois vim abrir aqui em outeiro.

[Filipa]

E, para ti, qual é a importância do pré-escolar para as crianças e para as famílias?

[Educatora Cooperante]

O pré-escolar é uma etapa importantíssima para as crianças. A educação básica é essencial, tanto para o futuro como para a transição para o primeiro ciclo. É na educação de infância que estão todos os alicerces e as bases para a formação do ser.

[Filipa]

E o trabalho em equipa aqui no Jardim de Infância, como o caracterizas?

[Educatora Cooperante]

Caracterizar em que sentido?

[Filipa]

Se trabalham bem em equipa, se são uma equipa coesa...

[Educatora Cooperante]

Somos pessoas muito diferentes. Já trabalhámos melhor do que trabalhamos agora, porque temos muitos elementos novos. Desde que comecei no Jardim de Infância, sempre trabalhei na mesma equipa. Desde Tires até aqui. Há cerca de três anos, a equipa tem sofrido algumas mudanças. Neste momento, só restamos eu e a Luísa da equipa inicial. A Rosa já está há muito tempo, mas nós somos todas muito diferentes umas das outras. Tentamos ajudar-nos e complementar-nos, mas neste momento penso que é um aspeto a melhorar.

[Filipa]

E quais são, na tua opinião, dois pontos fortes e dois pontos a melhorar no trabalho de equipa nesta organização, mais especificamente no Jardim de Infância?

[Educadora Cooperante]

Os pontos fracos estão relacionados com a entrada de novos elementos. E quando falo de equipa, não me refiro apenas às educadoras, mas também às auxiliares. Esta instabilidade que se vive atualmente não impede o trabalho de equipa, mas exige um esforço maior de todas nós, tornando-se um aspeto a melhorar.

Um ponto forte é termos quatro educadoras que sentem que têm uma missão neste projeto e que, apesar das dificuldades, colocam sempre o interesse das crianças em primeiro lugar. Este compromisso é o que nos mantém aqui e é o nosso maior ponto forte.

[Filipa]

Concordo. Agora gostava que me desses dois pontos fortes e dois pontos fracos em relação à sala de atividades. Se calhar podes falar um bocadinho sobre a Silvana, porque foi a auxiliar com quem iniciei este percurso na PPS II e também a referi na caracterização.

[Educadora Cooperante]

Em termos de equipa na sala, dois pontos fortes... A relação da educadora com a auxiliar deve ser de cumplicidade e consistência. O que uma defende, a outra deve defender também. Devem estar alinhadas. Não sinto que isso tenha acontecido sempre. No entanto, uma mais-valia da Silvana era a relação que tinha com as crianças, sem dúvida. Esse é um ponto forte.

Um ponto fraco foi o desalinhamento entre nós as duas. Mas também compreendo que eu trago uma bagagem de experiência com uma auxiliar que esteve sempre comigo. Ela era excepcional e, inevitavelmente, acabei por comparar. Isso pode ter sido injusto para a Silvana, mas a verdade é que ela tinha uma relação fantástica com as crianças, o que é algo muito valioso.

[Filipa]

E em relação às famílias, qual é o seu nível de envolvimento e participação no Jardim de Infância?

[Educadora Cooperante]

Procuramos sempre envolver as famílias através de diversas iniciativas. Além da presença física na escola, incentivamos a partilha de ideias. Nas reuniões individuais, gosto de ouvir os pais e perceber como a escola pode melhorar para apoiar o desenvolvimento das crianças. Sinto que algumas famílias participam bastante, enquanto outras são mais distantes. No entanto, ferramentas como o Instagram ajudaram a aproximar as famílias, dando-lhes um maior conhecimento sobre o nosso trabalho e aumentando a sua confiança na escola.

[Filipa]

Sinto que há escolas que não incentivam tanto a participação das famílias, e por isso muitas acabam por achar que não devem envolver-se.

[Educadora Cooperante]

Sim, concordo. Eu gosto que as famílias venham à escola, mas não sou apologista de eventos específicos para isso. Acho que devem vir sempre que faça sentido para o grupo. Se uma família tem algo interessante para partilhar, são bem-vindos para o fazer.

[Filipa]

E na tua perspetiva, qual é a maior dificuldade no envolvimento das famílias?

[Educadora Cooperante]

A maior dificuldade é o reconhecimento, por parte dos pais, das dificuldades dos filhos. Muitas vezes, somos nós que damos essas notícias, e nem sempre confiam totalmente na nossa avaliação.

[Filipa]

Mudando agora um pouco de tema, como caracterizas o grupo de crianças com quem trabalhas atualmente? Como fazes esse diagnóstico?

[Educadora Cooperante]

A avaliação é feita através da observação diária e das oportunidades que lhes dou para se expressarem. A forma como brincam, as suas interações, os materiais que trazem de casa... Tudo isso ajuda a conhecê-los melhor. Este grupo é muito interessado, tem muita energia e uma grande vontade de aprender. Têm feito uma evolução incrível desde setembro. São desafiantes, mas muito participativos e curiosos.

[Filipa]

Sinto que os elementos mais fracos muitas vezes são puxados pelos mais fortes.

[Educadora Cooperante]

Sim, sem dúvida. E agora vejo que vivem uma verdadeira comunidade de aprendizagem. Estão muito mais atentos uns aos outros e percebem que podem ajudar. Sinto que estão a sair do "eu" para o "nós", o que é muito gratificante.

[Filipa]

Quais são os teus princípios pedagógicos?

[Educadora Cooperante]

A participação, a liberdade, o sentido democrático, a convivência e a preparação para uma cidadania plena. Além disso, dou grande importância à criatividade e imaginação.

[Filipa]

Adotas algum modelo pedagógico?

[Educadora Cooperante]

Sim, sigo o Movimento da Escola Moderna (MEM), mas não é algo que se implemente, é algo que se vive. A participação e a autonomia das crianças são a base de tudo.

[Filipa]

E como implementas o MEM na tua prática pedagógica?

[Educadora Cooperante]

O MEM não é algo que se implementa de um dia para o outro, é algo que se vive. Se acreditarmos nos princípios da liberdade e participação, isso reflete-se logo desde o início do ano. Começamos com pequenos passos, como dar-lhes liberdade para escolher as áreas onde querem trabalhar, criar espaço para planearem o seu dia e serem responsabilizados pela gestão da sala. Os instrumentos como o “*Quero Contar...*”, o diário e o planeamento são fundamentais para clarificar estes valores e reconhecer as características únicas de cada criança. Tudo isto acontece de forma progressiva e adaptada ao grupo.

[Filipa]

A parte da caracterização do grupo, como os aniversários e a forma como se representam plasticamente, consideras isso um instrumento de cooperação?

[Educadora Cooperante]

Não, não considero um instrumento. É uma estratégia, uma forma de criar identidade e sentido de pertença ao grupo. Assim como, quando entramos em casa, vemos fotografias de família, na sala as crianças devem sentir que aquele é o seu espaço. Por isso, gosto de

trabalhar a história de quem "mora" ali, quantos meninos há, quem são eles... É uma maneira de dar visibilidade ao grupo e fortalecer o sentimento de pertença.

[Filipa]

Faz todo o sentido. Agora, pegando no tema do meu relatório final, qual é o lugar do jogo na sala do jogo dramático?

[Educadora Cooperante]

O jogo aqui não é apenas um momento lúdico, mas sim um meio para a aprendizagem. É através do brincar que chegamos à aprendizagem. A frase "a brincar também se aprende" é absolutamente verdadeira. Todas as salas deveriam ter o jogo como ponto de partida para o conhecimento.

[Filipa]

Sim, eu também acho isso muito importante. Mas conheço educadoras que usam o jogo apenas como forma de entretenimento, sem intencionalidade pedagógica.

[Educadora Cooperante]

Sim, mas o jogo deve ter uma intencionalidade. A organização da sala e a forma como escolhemos os materiais refletem isso. Eu não quero que o jogo seja apenas entretenimento, quero que seja uma ferramenta de aprendizagem.

[Filipa]

Quais são as estratégias que utilizas para promover aprendizagens, tanto formais como informais, através do jogo?

[Educadora Cooperante]

Acho que isso passa muito pela observação do grupo e pelo apoio que lhes damos durante o jogo. Muitas vezes, basta um deles começar para que os outros queiram fazer também.

Quando comunicamos sobre uma determinada atividade, ela ganha um sentido social e isso impulsiona o interesse do grupo. O meu papel é potenciar isso. Por exemplo, se uma criança faz um jogo e comunica a sua experiência ao grupo, de repente, todos querem experimentar. Outro exemplo são os livros: quando surge uma história nova, em vez de obrigar a turma inteira a fazer um livro, deixo que o entusiasmo surja naturalmente.

[Filipa]

E quais são, para ti, as principais potencialidades do jogo?

[Educadora Cooperante]

O jogo desenvolve competências sociais e de interação. Além disso, permite a aquisição de aprendizagens mais formais, como o raciocínio lógico-matemático, a linguagem, a motricidade fina... Mas, acima de tudo, desenvolve a autonomia e a cooperação.

[Filipa]

E como organizas o ambiente educativo da tua sala?

[Educadora Cooperante]

A sala está organizada por áreas para permitir uma escolha mais estruturada e intencional da parte das crianças. Dessa forma, conseguem planear o que querem fazer e gerir melhor o seu tempo. A categorização dos jogos também é pensada para lhes dar autonomia. Se querem um puzzle, sabem que está na área de jogos de mesa. Se querem um jogo de palavras, sabem que está na área da arte escrita. Isto facilita a seleção dos materiais e promove a organização.

Além disso, os materiais estão sempre acessíveis para que possam recorrer a eles quando quiserem. Não há áreas "proibidas", tal como em casa não há armários que não podemos abrir. O objetivo é que se sintam donos do espaço e se apropriem dele.

[Filipa]

E a categorização dos jogos de mesa? Como pensaste nessa organização?

[Educadora Cooperante]

A categorização foi feita para tornar os jogos mais conscientes para as crianças. Assim, conseguem perceber melhor o que estão a trabalhar. Muitas vezes, pergunto-lhes: "Isto é o quê? Matemática? Escrita?" e agora já vão diretamente à resposta correta.

Os inventários também ajudam. Quando fazemos um inventário dos jogos, as crianças descobrem materiais que nem sabiam que existiam. Assim, o grupo percebe que há muito mais recursos na sala do que aqueles que utilizam habitualmente.

[Filipa]

Reparei que fazes alterações nos materiais disponíveis ao longo do ano.

[Educadora Cooperante]

Sim, troco alguns jogos em alturas estratégicas, como no Natal, para trazer novidades e estimular novas aprendizagens. Às vezes, as crianças estão tão focadas num tipo de jogo que deixam de explorar outros, por isso retiro alguns e introduzo novos.

[Filipa]

E a questão dos jogos que criaste? Como surgiu essa necessidade?

[Educadora Cooperante]

Muitos dos jogos e materiais foram construídos por mim, porque percebi que o grupo precisava deles. Sempre que encontro uma necessidade específica, tento criar um recurso adequado.

[Filipa]

E os jogos estruturados, como o das sílabas? Como percebes se estão a aprender ou apenas a entreter-se?

[Educadora Cooperante]

A exploração livre é essencial. Mas o nosso papel é observar e intervir quando necessário. Se vejo que um jogo pode ter um impacto maior, faço perguntas e estímulo a criança a refletir sobre o que está a fazer. Por exemplo, no jogo das sílabas, há crianças que registam espontaneamente as palavras que formam. Esse registo amplia a aprendizagem e permite que a criança vá além do momento do jogo. Mas cada criança retira algo diferente da mesma atividade, e temos de respeitar esses diferentes ritmos.

[Filipa]

E há crianças que desistem rapidamente dos desafios?

[Educadora Cooperante]

Sim, e isso é algo que temos vindo a trabalhar. No início do ano, havia muitas crianças que desistiam ao primeiro obstáculo. Agora já dizem "não vou desistir" e mostram mais resiliência.

[Filipa]

Concordo, noto essa evolução.

[Educadora Cooperante]

Sim, têm feito um caminho nesse sentido.

ANEXO D – ANÁLISE DE CONTEÚDO
DA ENTREVISTA À EDUCADORA
COOPERANTE

| " | | " |

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Perfil Profissional	Formação Académica	Licenciatura e Formação Inicial	<i>“Fiz a licenciatura em Educação de Infância. É o pré-Bolonha, sim. São os 4 anos.”</i>
	Experiência Profissional	Percurso na instituição	<i>“Desde que terminei o curso, que vim logo para cá. Estou cá desde 2010.”</i>
		Papel na instituição	<i>“Sempre trabalhei na sala do jogo dramático. Iniciei em Tires. E depois vim abrir aqui em outeiro.”</i>
	Desafios Profissionais	Adaptação às mudanças	<i>“Temos muitos elementos novos. Esta instabilidade dificulta o trabalho de equipa e exige mais de todas nós.”</i>
Importância do Pré-escolar	Para as crianças	Formação integral	<i>“É onde estão todos os alicerces e as bases para a formação do ser.”</i>
		Desenvolvimento de competências	<i>“Esta etapa é fundamental para promover a autonomia, a socialização e o pensamento crítico.”</i>
	Para as famílias	Suporte educativo	<i>“Procuramos que as famílias participem, em termos de ideias e atividades, para potenciar o desenvolvimento da criança.”</i>
		Parceria escola-família	<i>“As famílias são outro elemento da equipa... gosto muito de ouvir os pais e perceber o que a escola pode fazer para melhorar.”</i>
Trabalho em Equipa	Pontos fortes	Cooperação e compromisso	<i>“Quatro educadoras que, de algum modo, têm sentido de missão neste projeto... o principal interesse são as crianças.”</i>
		Sentimento de pertença	<i>“Sempre trabalhei com a mesma equipa, desde Tires até aqui.”</i>
	Pontos fracos	Instabilidade e adaptação	<i>“Temos muitos elementos novos. Esta instabilidade dificulta o trabalho de equipa e exige mais de todas nós.”</i>
		Complementaridade de competências	<i>“Somos pessoas muito diferentes, tentamos ajudar-nos e complementar-nos, mas penso que é um aspeto a melhorar.”</i>
Relação com as Famílias	Participação	Envolvimento ativo	<i>“As famílias são outro elemento da equipa educativa.”</i>
		Comunicação e colaboração	<i>“Gostamos de ouvir os pais e perceber o que a escola pode fazer para melhorar.”</i>

	Dificuldades	Comunicação de desafios	<i>“A maior dificuldade é quando as crianças têm dificuldades. É ingrato sermos nós a dar essas notícias.”</i>
		Níveis de participação	<i>“Algumas famílias participam bastante, outras são muito distantes.”</i>
Ambiente Educativo	Organização da sala	Áreas temáticas	<i>“A sala está organizada por áreas... isso permite uma escolha intencional por parte do grupo, de acordo com os interesses que querem desenvolver.”</i>
		Gestão do espaço	<i>“A organização da sala é pensada para facilitar a circulação e promover a autonomia.”</i>
	Materiais	Acessibilidade e autonomia	<i>“Os materiais estão acessíveis e categorizados, para que possam ser utilizados autonomamente pelas crianças.”</i>
		Intencionalidade pedagógica	<i>“A seleção dos jogos é feita para que haja coerência com os objetivos de aprendizagem.”</i>
Prática Pedagógica	Princípios pedagógicos	Participação e liberdade	<i>“Os meus princípios são participação, liberdade, sentido democrático, convivência e preparação para uma cidadania plena.”</i>
	Modelo adotado	Movimento da Escola Moderna	<i>“O MEME não é algo que se implementa, é algo que se vive... dou espaço para que escolham áreas, planeiem o que querem fazer e assumam responsabilidades.”</i>
	Planeamento	Flexibilidade e adaptação	<i>“O que se vai incluindo ou transformando nas áreas é feito com o grupo. Faço inventários dos jogos para clarificar o que é que podem aprender com eles.”</i>
Atividades Lúdicas	Papel do jogo	Aprendizagem significativa	<i>“A aprendizagem lúdica surge naturalmente... a brincar estamos a aprender, e efetivamente eles aprendem mesmo a brincar.”</i>
		Desenvolvimento socioemocional	<i>“O jogo permite que as crianças interajam, colaborem e desenvolvam competências sociais.”</i>
	Registos	Consolidação de aprendizagens	<i>“Os registos ajudam a ampliar as aprendizagens. As crianças podem representar o que fizeram, seja através de desenhos, escrita ou outras formas.”</i>

		Reflexão e autonomia	<i>“Ao registrar as suas experiências, as crianças tornam-se mais conscientes do seu processo de aprendizagem.”</i>
Avaliação	Métodos	Observação direta	<i>“A avaliação é feita com base na observação diária e nas oportunidades que lhes dou para se mostrarem.”</i>
	Foco na individualidade	Respeito pelos ritmos	<i>“Respeito os ritmos delas. Algumas crianças precisam de mais tempo para se interessarem, mas acabam por querer participar ao verem os colegas envolvidos.”</i>
		Planeamento individualizado	<i>“Cada criança tem necessidades diferentes, e a avaliação ajuda-nos a ajustar as propostas pedagógicas.”</i>

A educadora cooperante possui uma vasta experiência na área da educação pré-escolar, acumulando 13 anos de serviço na mesma instituição. A sua formação inclui uma licenciatura em Educação de Infância no sistema pré-Bolonha, um percurso que considera fundamental para o desenvolvimento da sua prática profissional: *"Fiz a licenciatura em Educação de Infância. É o pré-Bolonha, sim. São os quatro anos."* Desde 2010, tem desempenhado um papel ativo na instituição, trabalhando essencialmente na sala de jogo dramático: *"Sempre trabalhei na sala do jogo dramático. Iniciei em Tires e depois vim abrir aqui o Teiro"*. A sua experiência reflete um forte compromisso com o desenvolvimento das crianças, promovendo uma abordagem educativa centrada na autonomia e participação ativa dos alunos.

A educadora destaca a educação pré-escolar como um pilar essencial para o desenvolvimento global da criança e a sua preparação para o futuro: *"A educação de infância é super importante, que é onde estão todos os alicerces e as bases para a formação do ser."* Este pensamento encontra suporte nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016), que enfatizam o papel estruturante desta fase na promoção do desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Cardona et al. (2021) reforçam esta ideia, considerando a educação pré-escolar a base da educação básica, essencial para uma transição bem-sucedida para o ensino primário. Além do impacto nas crianças, a educadora sublinha o papel da educação pré-escolar no apoio às famílias, facilitando a sua integração no processo educativo: *"Procuramos que as famílias participem, em termos de ideias e atividades, para potenciar o desenvolvimento da criança."* Segundo Oliveira-Formosinho (2008), o envolvimento parental na educação pré-escolar contribui para uma aprendizagem mais significativa, estabelecendo uma ponte entre a escola e o contexto familiar.

A colaboração entre profissionais de educação é um aspeto central na prática da educadora, que destaca tanto os pontos fortes como os desafios desta dinâmica. Entre os aspetos positivos, salienta o compromisso da equipa educativa: *"Quatro educadoras que, de algum modo, têm sentido de missão neste projeto... o principal interesse são as crianças."* Contudo, a instabilidade da equipa e a constante entrada de novos elementos são apontadas como desafios: *"Temos muitos elementos novos. Esta instabilidade dificulta o trabalho de equipa e exige mais de todas nós."* Segundo Amado (2014), o

trabalho colaborativo é essencial para a construção de ambientes educativos coesos e eficazes, promovendo uma complementaridade de competências e um impacto positivo na qualidade pedagógica.

A educadora enfatiza a necessidade de uma forte relação entre a escola e as famílias, considerando-as parte integrante da comunidade educativa: *"As famílias são outro elemento da equipa educativa."* Para promover essa relação, incentiva a participação ativa dos pais, tanto em reuniões como na partilha de ideias para o desenvolvimento do projeto educativo. No entanto, reconhece dificuldades na comunicação, especialmente quando é necessário abordar desafios do desenvolvimento infantil: *"A maior dificuldade é quando as crianças têm dificuldades. Sinto que, por vezes, é ingrato sermos nós a dar essas notícias."* Este aspeto é corroborado por Silva e Craveiro (2014), que destacam a importância de construir canais de comunicação eficazes e transparentes entre educadores e famílias para fomentar um ambiente educativo de confiança e colaboração.

O ambiente educativo é estruturado de forma a promover a autonomia e a participação das crianças. A sala é organizada por áreas temáticas, permitindo que as crianças façam escolhas intencionais e desenvolvam o seu próprio percurso de aprendizagem: *"A sala está organizada por áreas... isso permite uma escolha intencional por parte do grupo, de acordo com os interesses que querem desenvolver."* A acessibilidade dos materiais é outro aspeto central: *"Os materiais estão acessíveis e categorizados, para que possam ser utilizados autonomamente pelas crianças."* Este modelo educativo está em consonância com os princípios defendidos pelo Movimento da Escola Moderna (MEM), que valoriza a autonomia, a criatividade e a participação ativa da criança na sua aprendizagem (Cardona et al., 2021).

A prática da educadora assenta nos princípios da participação, liberdade e cidadania, que orientam a sua abordagem pedagógica: *"Os meus princípios são participação, liberdade, sentido democrático, convivência e preparação para uma cidadania plena."* Esta visão encontra-se alinhada com as abordagens sociointeracionistas da educação, como as de Vygotsky (1978), que defendem que a aprendizagem ocorre através da interação e da participação ativa do sujeito. A educadora segue o modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM): *"O MEM não é algo que se implementa, é algo que se vive... dou espaço para que escolham áreas, planeiem o que querem fazer e assumam*

responsabilidades." Esta abordagem enfatiza a gestão cooperada da aprendizagem, em que as crianças desempenham um papel ativo na organização da sua experiência educativa.

O planeamento das atividades é feito de forma flexível e adaptativa, refletindo as necessidades e interesses do grupo: *"O que se vai incluindo ou transformando nas áreas é feito com o grupo. Faço inventários dos jogos para clarificar o que é que podem aprender com eles."* A avaliação é baseada na observação contínua e na escuta ativa: *"A avaliação é feita com base na observação diária e nas oportunidades que lhes dou para se mostrarem."* Cardona e Guimarães (2014) argumentam que a observação é uma estratégia essencial para a construção de uma prática pedagógica reflexiva e contextualizada.

O jogo é um elemento central na prática pedagógica da educadora, não apenas como entretenimento, mas como uma ferramenta de aprendizagem significativa: *"A aprendizagem lúdica surge naturalmente... a brincar estamos a aprender, e efetivamente eles aprendem mesmo a brincar."* Para consolidar aprendizagens, a educadora incentiva a produção de registos, promovendo a reflexão e a representação gráfica das experiências vividas: *"Os registos ajudam a ampliar as aprendizagens. As crianças podem representar o que fizeram, seja através de desenhos, escrita ou outras formas."* Oliveira-Formosinho (2008) destaca que o jogo, quando orientado pedagogicamente, estimula o pensamento crítico, a criatividade e a interação social.

A análise da entrevista evidencia uma prática pedagógica baseada na observação, participação e envolvimento das crianças e famílias, refletindo um modelo educativo inclusivo e centrado no desenvolvimento integral da criança. A educadora adota estratégias pedagógicas que estimulam a autonomia, a cooperação e a aprendizagem lúdica, alinhando-se com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016). A sua abordagem é sustentada em referenciais teóricos que valorizam a participação ativa da criança no seu processo de aprendizagem e na criação de um ambiente educativo que promova a experimentação, a criatividade e a construção do conhecimento de forma significativa.

ANEXO E – ROTEIRO METODOLÓGICO

| | ' ' | | ' ' |

<p>1. Objetivos do trabalho</p>	<p>É fundamental explicar os objetivos do trabalho a todos os intervenientes, pois é um passo crucial na construção de uma ética democrática (Tomás, 2011). Em primeiro lugar, é importante comprometer-se com as crianças, respeitando-as integralmente, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou necessidades educativas especiais, e promovendo os seus direitos consignados na Convenção Internacional (APEI, 2011).</p> <p>Além disso, é essencial comprometer-se com a equipa educativa, partilhando informações relevantes no seio da equipa, dentro dos limites da confidencialidade (APEI, 2011). É igualmente fundamental comprometer-se com as famílias, respeitando-as e valorizando a sua competência educativa, colaborando para que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo (APEI, 2011).</p> <p>Quando cheguei à sala, a educadora cooperante apresentou-me como mais um adulto na sala. Apresentei-me e expliquei o que estava ali a fazer, ao que as crianças responderam que a educadora cooperante já lhes tinha explicado no dia anterior e que percebiam bem e iriam ajudar-me neste processo. Em relação à equipa educativa, tive conversas informais com a educadora cooperante sobre o tema da investigação, partilhando simultaneamente as minhas ideias e objetivos, bem como partilhei sempre todos os documentos que fui escrevendo via email com a educadora cooperante, por exemplo as notas de campo e reflexões individuais. Já em relação às famílias, a educadora cooperante apresentou-me a elas quando cheguei à instituição, explicando os objetivos da minha presença.</p>
<p>2. Custos e benefícios</p>	<p>Em qualquer investigação, é fundamental identificar e considerar os possíveis benefícios e custos que podem surgir, incluindo o tempo, a inconveniência, o embaraço, a violação da privacidade, ou mesmo sentimentos de coerção, medo ou ansiedade (Tomás, 2011).</p> <p>No que diz respeito ao compromisso com as crianças, é essencial responder às suas necessidades educativas de forma qualidade, criando todas as condições possíveis para o seu desenvolvimento (APEI, 2011). Além disso, é fundamental cuidar da relação educativa, gerindo a proximidade e a distância, respeitando a individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança, e utilizando o poder para promover a autonomia de cada uma (APEI, 2011).</p> <p>Acredito que a presente investigação não teve impacto negativo sobre os intervenientes, incluindo as crianças, a equipa educativa e as famílias, pois não há riscos nem ameaças ao seu bem-estar ou privacidade.</p>

	<p>Em termos de benefícios, considero que, mediante as minhas interações com as crianças e as propostas pedagógicas desenvolvidas e implementadas com elas, proporcionamos oportunidades de desenvolvimento e aprendizagens significativas. Além disso, a presente investigação também trouxe benefícios para a equipa educativa, pois estive sempre disponível para colaborar, ouvir sugestões e aprender, e houve trocas de ideias sobre as minhas intervenções.</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>“Estas questões deverão ser sujeitas a negociação” (Tomás, 2011, p. 161). Em relação ao compromisso com as crianças, é fundamental respeitar a intimidade de cada uma delas e garantir a confidencialidade profissional (APEI, 2011, p. 1). No que diz respeito ao compromisso com a equipa educativa, é essencial partilhar informações relevantes dentro da equipa, respeitando os limites da confidencialidade (APEI, 2011, p. 2). Além disso, é necessário manter sigilo sobre as informações relativas às famílias, exceto em casos que possam pôr em risco a integridade da criança (APEI, 2011, p. 2). Quando cheguei à organização socioeducativa, informei as famílias e a equipa educativa de que as informações que iria recolher seriam utilizadas apenas para fins académicos. Além disso, sempre garanti o anonimato dos dados pessoais dos participantes, pois: (i) utilizei sempre as iniciais dos nomes e apelidos quando os mencionei em registos escritos, à exceção dos nomes da educadora e da auxiliar da sala, tendo um consentimento explícito de ambas em como poderia mencionar os seus nomes próprios; (ii) protegi a identidade da organização socioeducativa; (iii) desfoquei os rostos dos participantes nos registos fotográficos.</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Em vez de tomar decisões arbitrárias sobre quais crianças envolver e quais excluir, é fundamental discutir e justificar os processos de seleção, inclusão e exclusão de crianças na investigação, como defende Tomás (2011).</p> <p>Em termos de compromisso com as crianças, é importante promover um ambiente de aprendizagem e socialização cooperativa, estimulante, lúdica e aberta à comunidade, como propõe a APEI (2011).</p> <p>Além disso, é fundamental abordar as funções educativas de forma ampla e integrada, considerando a criança na sua globalidade e inserida no seu contexto (APEI, 2011).</p> <p>Tendo em conta o tema da investigação, escolhi incluir todas as crianças, contribuindo assim da melhor forma para o seu desenvolvimento.</p>

<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>Para que a investigação seja bem-sucedida, é fundamental informar as crianças e os adultos envolvidos sobre os objetivos e a natureza do estudo, bem como sobre o cronograma e os resultados esperados, detalhando todos os processos realizados ao longo da investigação (Tomás, 2011, p. 163).</p> <p>Em relação ao compromisso com as crianças, é essencial promover a aprendizagem e a socialização num ambiente de grupo cooperativo, estimulante, lúdico e aberto à comunidade (APEI, 2011, p. 1). Além disso, é importante responder às necessidades educativas das crianças de forma qualitativa, criando todas as condições possíveis para isso (APEI, 2011, p. 1).</p> <p>Quanto ao compromisso com a equipa educativa, é fundamental partilhar informações relevantes dentro da equipa, respeitando os limites da confidencialidade (APEI, 2011, p. 2). Além disso, é essencial ser solidário com os colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis (APEI, 2011, p. 2).</p> <p>Em relação ao compromisso com as famílias, é importante respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando para que as famílias se sintam ligadas ao processo educativo (APEI, 2011, p. 2).</p> <p>No que diz respeito às crianças, não lhes foram transmitidos diretamente os objetivos e métodos da investigação, devido à idade das mesmas e à sua imaturidade para perceber o que lhes seria dito acerca deste tema. Contudo, expliquei-lhes qual seria o tema que iria desenvolver e ao longo do estudo, foram salvaguardados os interesses e as necessidades das crianças.</p> <p>Já em relação à equipa educativa, dialoguei e debati com a educadora cooperante sobre a possibilidade de realizar um estudo de caso sobre "Os jogos informais como meio para aprendizagens formais".</p>
<p>6. Consentimento informado</p>	<p>Ao obter o consentimento das crianças e dos seus pais para realizar uma investigação, é fundamental que as crianças compreendam que, se decidirem não participar ou desistir da investigação, isso não lhes causará qualquer prejuízo (Tomás, 2011, p. 164). É essencial respeitar a autonomia das crianças e garantir que elas estejam cientes das suas opções.</p> <p>A integridade é um valor fundamental que se traduz numa conduta honesta, justa e coerente, como define a APEI (2011, p. 1). Além disso, é necessário respeitar a dignidade intrínseca e inalienável da pessoa humana, reconhecendo e defendendo os seus direitos, como exigência do respeito (APEI, 2011, p. 1).</p>

	<p>Quando se trabalha com crianças, é fundamental comprometer-se com elas, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou necessidades educativas especiais, como compromisso com as crianças. Isso implica incluir e promover os seus direitos, consagrados na Convenção Internacional (APEI, 2011, p. 1).</p> <p>Além disso, é importante comprometer-se com as famílias das crianças, respeitando a sua estrutura e competência educativa, como compromisso com as famílias. Isso implica colaborar com as famílias de modo a que elas sejam parceiras no processo educativo. É também fundamental manter a confidencialidade das informações sobre as famílias, salvo em casos que ponham em risco a integridade da criança (APEI, 2011, p. 2).</p> <p>Para garantir o respeito por estes princípios, elaborei um protocolo de consentimento informado para a captação de fotografias, garantindo que a identidade das crianças seria protegida. Salientei que as crianças poderiam alterar o seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para elas.</p> <p>Durante a captação de fotos, observei as reações das crianças e ouvi-as de forma a obter o seu consentimento para garantir que elas estavam de acordo com a gravação.</p>
<p>7. Uso e relato das conclusões</p>	<p>Ao apresentar as conclusões da investigação, é fundamental realizar um resumo final dos resultados obtidos ao longo do processo de trabalho (Tomás, 2011, p. 166). Em relação ao compromisso com as crianças, é essencial promover um ambiente de aprendizagem e socialização cooperativa, estimulante, lúdica e aberta à comunidade (APEI, 2011, p. 1). No que diz respeito ao compromisso com a equipa educativa, é crucial partilhar informações relevantes dentro da equipa, respeitando os limites da confidencialidade (APEI, 2011, p. 2). Já em relação ao compromisso com as famílias, é importante fornecer informações sobre o dia-a-dia das crianças e eventuais situações excepcionais (APEI, 2011, p. 2). Uma vez concluída a investigação, pretendo partilhar os resultados com a equipa educativa e as famílias, visto que o estudo se baseou nas crianças. Além disso, entregarei um exemplar do relatório de investigação à equipa educativa com a qual trabalhei, embora, durante a prática, as mesmas tenham sido informadas de todos os passos.</p>
<p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p>É crucial que o investigador tenha em conta não só o impacto causado nas crianças diretamente envolvidas na investigação, mas também nas comunidades mais alargadas de crianças (Tomás, 2011, p. 166). É fundamental comprometer-se com as crianças, respondendo às suas necessidades educativas de forma qualitativa e criando todas as condições possíveis para o seu bem-estar. Isso</p>

	<p>implica promover a aprendizagem e a socialização num ambiente cooperativo, estimulante, lúdico e aberto à comunidade (APEI, 2011, p. 1).</p> <p>Além disso, é importante comprometer-se com a equipa educativa, demonstrando solidariedade com os colegas de trabalho nas decisões conjuntas e nas situações difíceis (APEI, 2011, p. 2). É igualmente fundamental comprometer-se com as famílias, fornecendo-lhes informações sobre o dia-a-dia das crianças e eventuais situações excepcionais, respeitando a estrutura familiar e valorizando a competência educativa das mesmas, de modo a criar uma parceria entre a família e a instituição no processo educativo (APEI, 2011, p. 2).</p> <p>Acredito que a minha investigação terá um impacto positivo nas crianças, pois, ao longo do estudo, analisei os jogos informais como meio para aprendizagens formais, incluindo os momentos em que ocorrem e quais os mais escolhidos, o seu papel, estratégias de incentivo à participação das crianças, e as suas potencialidades e desafios, propondo diversas atividades e experiências lúdicas e do interesse das crianças.</p>
<p>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</p>	<p>É importante informar às crianças e adultos envolvidos que, segundo O'Kane (2005, citado por Tomás, 2011), o processo de investigação deve ser transparente, com o objetivo de minimizar o efeito do adultocentrismo e promover metodologias participativas e relações horizontais em todo o processo (Tomás, 2011, p. 167).</p> <p>Em relação ao compromisso com as crianças, é fundamental promover a aprendizagem e a socialização num ambiente cooperativo, estimulante, lúdico e aberto à comunidade (APEI, 2011, p. 1).</p> <p>Quanto ao compromisso com a equipa educativa, é essencial partilhar informações relevantes dentro da equipa, respeitando os limites da confidencialidade, como recomenda a APEI (2011, p. 2).</p> <p>Já em relação ao compromisso com as famílias, é importante fornecer informações sobre o dia-a-dia das crianças e eventuais situações excepcionais, respeitando a estrutura familiar e valorizando a competência educativa das mesmas, colaborando para que as famílias sintam que estão ligadas ao processo educativo. (APEI, 2011, p. 2).</p> <p>Durante a minha investigação, pretendo manter todos os intervenientes informados, dentro dos limites da confidencialidade, mediante conversas informais com a equipa educativa, as crianças e as famílias.</p>

10. Tratamento dos dados ¹	Segundo a APEI (2011, p. 1), é fundamental respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional. Além disso, é essencial partilhar informações relevantes com a equipa educativa dentro dos limites da confidencialidade. Em relação às famílias, é necessário manter sigilo relativamente às informações sobre as mesmas, exceto em casos que possam colocar em risco a integridade da criança (APEI, 2011, p. 1). Por fim, quando a investigação for concluída, todos os registos relacionados com as crianças e com a organização socioeducativa serão eliminados.
---------------------------------------	---

¹ “a entidade deverá garantir a recolha do consentimento do titular dos dados - ato positivo claro que indique uma manifestação de vontade livre, específica, informada e inequívoca de que o titular de dados consente no tratamento dos dados que lhe digam respeito – i.e.: declaração escrita que indique claramente que aceita o tratamento proposto dos seus dados pessoais, nesse contexto. O consentimento deverá abranger todas as atividades de tratamento realizadas com a mesma finalidade, indicando quem é o responsável, qual a categoria de dados pessoais tratados, informar o titular sobre o exercício do direito de acesso, retificação, atualização e apagamento dos dados pessoais, existência ou não de comunicações ou interconexões de dados, qual o prazo de conservação dos dados salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento. Nos casos em que o tratamento sirva fins múltiplos, deverá ser dado um consentimento explicitando esses fins. Importa que prevaleçam os interesses, direitos e liberdades do titular dos dados consagrados no RGPD.” In <https://www.dge.mec.pt/inqueritos-em-meio-escolar-0>

ANEXO F – ENTREVISTA REALIZADA ÀS CRIANÇAS DA SALA

| ' ' | | ' ' |

Nome	Qual é o teu jogo preferido aqui na sala? (outubro, 2024)	Qual é o teu jogo preferido aqui na sala? (janeiro, 2025)
FR	Geoplano	Construção com roldanas
LS	“círculos e números”	Agrupar com miniaturas
H	Construção com roldanas	Construção com roldanas
HV	Encaixe por camadas do corpo humano	Puzzle
CM	Pares	Pares
BT	Abatons	Abatons
D	Doble	puzzles
M	Enfiamentos com padrões de cores	Enfiamentos com padrões de cores
MFR	Doble	Abatons
CC	Pares	Blocos lógicos
MT	Doble	Geoplano
AL	Geoplano	Geoplano
LC	Puzzles	Blocos lógicos
V	Mosaicos	Mosaicos
BR	Doble	Puzzles
S	Encaixe com triângulos	Puzzles
LL	Enfiamentos com padrões de letras	Blocos lógicos
FN	Doble	Abatons
MFF	Pares	-
FL	Enfiamentos com padrões de cores	Puzzle de grupo
LA	Mosaicos	Mosaicos
LC	Doble	puzzles
G	Doble	puzzles
LN	Mosaicos	Mosaicos
ML	Pares	Pares

**ANEXO G – CONSENTIMENTO
INFORMADO PARA OS
ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO**

| ' ' | | ' ' |

Consentimento Informado para os/as Encarregos/as de Educação Prática Profissional Supervisionada II e Relatório PPSII

Caras famílias, tal como foi explicado e apresentado pela educadora, encontro-me neste momento a realizar um estágio no âmbito do mestrado em educação pré-escolar, um dos pressupostos deste estágio é a realização de uma investigação com as crianças do grupo da Sala de jogo dramático.

O objetivo da minha investigação é (i) mapear os jogos existentes na sala e aqueles a que as crianças recorrem com maior frequência; (ii) explorar o lugar e o papel que os jogos ocupam no dia a dia do grupo; (iii) identificar potencialidades dos jogos para as interações e para a aprendizagem em contexto de pré-escolar. Assim sendo, gostaria de lhe pedir autorização para a participação do seu educando nesta investigação.

Importa mencionar que, durante a investigação, os interesses das crianças serão tidos em conta através do uso de uma pluralidade de metodologias centradas na criança e adequadas às idades e características das mesmas. As atividades serão sempre realizadas com a presença e sob orientação da educadora cooperante. Esta intervenção não invade a privacidade da criança.

Qualquer informação sobre o seu educando(a) será codificada através de uma letra. Os dados recolhidos não serão partilhados com ninguém, exceto para fins de investigação científica e comunicação científica. No caso de recurso a técnicas visuais como a fotografia, terei especial atenção em proteger a identidade dos/as participantes, desfocando sempre as suas caras ou elementos que os possam identificar.

Peço, então, que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização para a participação do seu educando na investigação:

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação:

ANEXO H – ANÁLISE DAS NOTAS DE CAMPO

| " | | " |

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Frequência
Exploração de Jogos	Interações entre pares e adultos na utilização dos jogos	<p>Na área dos jogos de mesa estive a acompanhar e observar duas meninas que jogavam aos “enfiamentos”.</p> <p>FL “estamos a fazer padrões”</p> <p>“O teu padrão é de quantas cores?”</p> <p>FL “é vermelho e roxo” M “o meu é laranja e amarelo” “posso também fazer um padrão?” FL “sim tens aqui um fio para ti...eii, isso não é um padrão”, “não é?! Então eu tenho aqui verde verde azul verde verde azul, não é um padrão porquê?” M “é sim” FL “pois é” “os padrões têm de se repetir, mas não tem de ser sempre de duas cores nem ser sempre uma cor outra cor...”</p> <p>FL “ah já não há mais roxo, vou fazer verde” M “não tenho mais laranja vou fazer vermelho” “então assim quantos padrões têm? É o mesmo ou já é outro?” M “são dois diferentes no mesmo fio”. A educadora ao ver o que estavam a fazer, propôs que registassem o padrão feito, numa folha branca, desenhou duas linhas afastadas uma da outra uma vez que eram dois padrões diferentes. As duas meninas, desenharam por cima de cada linha o número de bolas correspondentes ao que tinham no colar e correspondente a cada padrão, em seguida pintaram cada bola da cor correspondente. Foram à reta numérica exposta na parede da sala ver como se escrevia o número de bolas que tinha representado e colaram recortes de revista com os números que necessitavam para cada padrão. (nota de campo - 7 de outubro)</p>	8
		<p>MFF “jogas comigo este jogo?” “claro!”</p> <p>AL “também posso jogar?” MFF “podes, mas nós temos uma regra nova tem de ser um de cada vez” “sim cada um joga e espera que a outra acabe de jogar se não tiveres mesmo nenhuma carta, podes dizer para a próxima pessoa jogar por ti” (nota de campo - 8 de novembro)</p>	
		<p>“uau F, escolheste um jogo diferente, está a fazer o que?” F “estou a construir uma casa” “então que peças estás a usar para fazer a casa?” F “os quadrados para a casa e os triângulos para o telhado” (nota de campo - 18 de novembro)</p>	
		<p>H “olha filipa estamos a fazer este jogo” “letras, muito bem” H “anda fazer, fecha os olhos e escolhe uma” (...) “o H!! é do meu nome” LS “agora sou eu” “sim tu és depois de mim” (nota de campo - 18 de novembro)</p>	

		<p>Enquanto isso a C esteve a montar comigo um puzzle que a educadora me emprestou como possível indutor para o início do projeto dos rios. C “este é difícil, mas já consegui duas” “tem dois lados, é mais desafiante realmente, eu também só consegui 3 peças” (nota de campo - 22 de novembro)</p> <p>LS “anda fazer este puzzle comigo, eu não sei” “olha já reparaste que tens aqui a imagem do puzzle montado, talvez te ajude a identificar onde fica cada peça” LS “esta tem o mar” “então e onde é o único sitio aqui na imagem que tem o mar e soldados vermelhos?” (...) “assim é mais fácil estou a conseguir muitas” (nota de campo - 25 de novembro)</p> <p>Quando cheguei à sala, o S estava a montar o puzzle que construímos em grupo. S: “Olha, estou a montar o puzzle e estou a conseguir sozinho!” (nota de campo - 15 de janeiro)</p> <p>A AL e S escolheram O Jogo de pares com ursos no final do jogo a AL encontrou 11 pares e o S encontrou 4. (nota de campo - 20 de janeiro)</p>	
	Registos gráficos	<p>Na área dos jogos de mesa estive a acompanhar e observar três meninas que jogavam aos “enfiamentos”. O padrão feito pelas três era o mesmo, as cores do arco-íris. Propôs que registassem o padrão feito, numa folha branca, desenharam o número de bolas correspondentes ao que tinham no colar e correspondente a cada padrão dentro de um quadriculado, em seguida pintaram cada bola da cor correspondente. Foram à reta numérica exposta na parede da sala ver como se escrevia o número de bolas que tinham representado e colaram recortes de revista com os números que necessitavam para cada padrão. (nota de campo - 14 de outubro)</p> <p>MR “Filipa, quem tem mais peças? Eu tenho 45 e ela tem 22” “o que é que vocês acham? Vão ali há reta numérica e procurem o vosso número, agora digam-me quem chegou primeiro ao número?” M “eu!!” “exato, então o teu número é o mais pequeno, certo?” MR “pois, o meu está mais perto do 100 que é o maior. Podemos registar?” “claro que sim, podem escrever numa folha os dois números e desenhar de cada lado da folha o número de peças de cada uma” MR “e depois tu escreves?” “sim posso escrever o que descobrirem” C “posso desenhar as peças diferentes?” “claro, vocês representam as peças da forma que quiserem” MR “estamos a fazer figuras geométricas” (nota de campo - 4 de novembro)</p> <p>Estive a acompanhar o D na área de arte e escrita a pedido do mesmo pois tinha o texto do fim de semana para terminar e depois queria fazer um jogo de sílabas.</p>	8

		<p>O jogo de silabas contou as silabas das palavras representadas por imagens dos cartões deste jogo e à frente de cada imagem colocou a quantidade correspondente ao número de silabas com botões.</p> <p>De forma registar as suas aprendizagens, dei-lhe uma folha com uma tabela semelhante à dos cartões e pedi-lhe que desenhasse as imagens dos cartões. Em seguida fez a representação gráfica dos botões e ainda escreveu o número de botões que tinha desenhado. Apenas necessitou de copiar o número 4 de outra imagem pois disse não saber fazê-lo sozinho. (nota de campo - 12 de novembro)</p> <p>“porque registaste esse jogo? Aprendeste alguma coisa de novo?” V “eu registei porque eu queria muito registar um jogo, porque eu gosto muito de registar. Aprendi a fazer uma torre com 14 peças e cada linha tem 7. Tem 6 cores diferentes, tenho rosa duas vezes” (registo de uma construção com o jogo dos abatons) (nota de campo - 2 de dezembro)</p>	
		<p>“então já escolheram o jogo de matemática que vão fazer?” MFF “é este” “e vão só estar a fazer enfiamentos aleatórios ou vão seguir alguma regra?” MFF “vou fazer um padrão” S “eu também, vou fazer de duas cores” “eu acho que vocês já conseguem fazer uns padrões mais difíceis. Porque não tentam com 3 cores ou em vez das cores porque não fazer das formas?”</p> <p>S “eu estou a fazer triângulos e quadrados” MFF “o meu é laranja, amarelo e roxo”</p> <p>MFF “como é que eu registo?” “conta la quantas peças tem o tem padrão” MFF “34” “então podes desenhar 34 bolinhas e pintar igual ao padrão que fizeste no colar”</p> <p>“S, tu tens de registar os triângulos e os quadrados, não é igual ao da MFF” (nota de campo - 4 de dezembro)</p> <p>O D escolheu o Jogo geoplano para registar. Tentou construir um cão. (nota de campo - 20 de janeiro)</p> <p>Com os blocos lógicos a CC escolheu construir maioritariamente rosáceas. Já a LC escolheu construir um Coelho, um verniz, um sol e um Pinheiro. No final ambas escolheram registar as suas construções a LC registou cada construção correspondendo corretamente cada cor dos blocos lógicos, mas não definiu bem as formas. A CC não conseguiu terminar o seu registo CC “é muito grande e difícil a minha construção”. (nota de campo - 20 de janeiro)</p> <p>A LL e a LA construíram figuras com o tangram. Um gato e um barco. No registo as formas e as cores correspondiam exatamente a sua construção, tendo as formas bem definidas. (nota de campo - 20 de janeiro).</p>	

Comunicações ao grupo dos registos gráficos	Na hora das comunicações e fruta a M apresentou ao grupo o registo que tinha estado a fazer. (nota de campo - 7 de outubro)	5
	Na hora das comunicações e fruta as três meninas apresentaram em conjunto ao grupo o registo que tinham estado a fazer. (nota de campo - 14 de outubro)	
	Ln “Nós fizemos os mosaicos antes do fim de semana, mas só registamos agora” LA “registámos nestas folhas de quadrados” (...) V “Nós fizemos uma estrada para os carros passarem e os animais estão a ver os carros a passar” D “...aqui os dinossauros a dormir” M “fizemos uma pista com os barcos para os carros quando estacionarem irem para os barcos” D “Estes (dinaussauros) parecem namorados um é fêmea outro é macho parece que são casados. Este preto é o macho, eu já vi num livro. Eles fazem um coração com as caudas para casar.” Educadora “casar ou acasalar?” D “Acasalar! Eles acasalam assim com as caudas e percebi se é macho pelos picos” “porque é que aquele (aponta para um dinossauro) tem aquela coroa?” D “é para se defender dos outros carnívoros porque ele é herbívoro” Educadora “acho que era interessante na próxima vez que estivesses nos jogos de chão organizares os animais por carnívoros e herbívoros e depois mostrasses ao grupo, o que te parece?” D “pode ser!” (nota de campo - 25 de novembro)	
	A AL fez duas construções no geoplano e quis comunicar com o grupo. AL “eu fiz um cão e uma menina e depois (na folha de registo) fiz com o lápis de carvão a forma da menina e do cão. E depois com as canetas eu passei por cima das mesmas cores que estava aqui (aponta para a construção do geoplano)” (nota de campo - 16 de janeiro)	
	O G, o LC e o S montaram o puzzle de grupo. LC: “Faltam peças...” (... alguns minutos depois...)	

		<p>LC: “Ah! Estavam no meu bolso!”</p> <p>G: “Olha, conseguimos acabar!”</p> <p>S: “É mesmo giro!”</p> <p>AL: “Olha tu ali e a FL!” (nota de campo - 17 de janeiro)</p>	
Colaboração e participação	Construção de um puzzle coletivo	<p>E “estamos a precisar de novos puzzles, estas peças já estão todas baralhadas e a faltar algumas” “podíamos fazer um grupo, o que acham?” ML “sim!! Podíamos fazer um desenho e recortar em forma de puzzle” todos em conjunto “siiiiim!!”. (nota de campo - 13 de novembro)</p>	4
		<p>Depois de todas as propostas de atividades para a semana, intervimos e propôs criarmos em conjunto um novo puzzle para a sala, tal como já tínhamos conversado no dia anterior. ML “sim eu lembro-me, podemos tirar uma fotografia” MFF “e depois cortamos” A “de grupo” (...) “como há alguns meninos a faltar por estarem doentes podemos então colar aquelas vossas fotografias das caras dos cadernos e depois desenham o corpo, o que acham?” todos concordaram com a proposta e escolheram logo 7 pessoas que ficariam encarregues de desenhá-los. De forma a que todos participem disse-lhes então que depois tínhamos de fazer um grupo diferente para recortar as peças e outro para construir uma caixa onde possam guardar o puzzle. (nota de campo - 15 de novembro)</p>	
		<p>Com as crianças presentes do pequeno grupo escolhido em conselho para a primeira parte da construção do puzzle, comecei por dar a cada uma 4 fotografias de forma aleatória das crianças do grupo e uma folha A5. Depois de colarem a fotografia na folha, desenhei uma linha mais ou menos a meio da folha “olhem aqui é como se fosse o chão por isso, podem desenhar até aqui o corpo e depois o que toca nesta linha é” MR “os pés!” “exato, aqui tocam os pés por isso, o resto do corpo tem de caber entre a foto e a linha, tem de ser assim mais pequeno para caber bem todos no puzzle.” (nota de campo - 18 de novembro)</p>	
		<p>As crianças que se propuseram a participar na construção do puzzle e que faltaram na segunda-feira, continuaram com a construção do puzzle na sua tarefa de desenhar os corpos para cada criança da sala. (nota de campo - 20 de novembro)</p>	