



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

**A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO PRÉ-ESCOLAR
*PORQUÊ BRINCAR?***

Lara Carrondo Oliveira Horta da Silva

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

2019



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

**A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO PRÉ-ESCOLAR
*PORQUÊ BRINCAR?***

Lara Carrondo Oliveira Horta da Silva

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

Orientadora: Professora Especialista Ana Simões

2019

“Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.”

Andrade (2015)

Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero agradecer ao meu Marido, pelo apoio incondicional. Obrigada por nunca me deixares desistir, por toda a ajuda, paciência, preocupação e carinho. És a melhor pessoa que poderia ter encontrado na minha vida. Obrigada por me maneres sã nos momentos de maior stress, pela compreensão e por todo o amor demonstrado todos os dias. Mesmo sem tempo um para o outro, mesmo estando ausente não deixaste de acreditar em mim!!!

Aos meus filhos um obrigado muito especial pelos dias em que não pude proporcionar-lhes a atenção devida e solicitada, pelos passeios que não pudemos dar, pela minha ausência, o meu agradecimento especial e de coração. Este esforço é também por vós...

Aos meus pais, pela educação que me deram, pelos valores que sempre me transmitiram. À minha mãe por nunca me deixar desistir, pela sua ajuda, por me ter criado de uma forma tão altruísta e por ter feito de mim a pessoa que sou hoje. É esse apoio que me faz acreditar e viver querendo conquistar todos os meus sonhos.

À minha irmã Joana pela inspiração que me proporcionou e pela disponibilidade que sempre teve para comigo, um obrigada muito especial.

Ao meu amigo Carlos por acreditar e por me fazer acreditar em mim. Obrigada pela amizade, pelas conversas, pela compreensão, pela disponibilidade e pela ajuda preciosa. És daquelas pessoas que espero levar pela vida fora e espero que alcances todos os teus sonhos, mas também que sejas reconhecido pelo teu valor.

À Professora Ana Simões orientadora da Prática Profissional Supervisionada, o meu muito obrigada pelo apoio e saberes científicos que me transmitiu ao longo do Estágio. O seu apoio e palavras de incentivo contribuíram, em grande parte, para que pudesse confirmar que escolhi a mais gratificante das profissões.

Obrigada a todos os professores e professoras que se cruzaram comigo ao longo do meu percurso.

À minha Educadora Cooperante Anabela Homem um agradecimento especial pelo apoio, por ter acreditado em mim e pelo carinho não só como estagiária, mas como profissional.

Um agradecimento especial à Andreia e à Rita pela paciência e pela ajuda durante o meu estágio.

Às 17 crianças e respetivas famílias que fizeram parte desta viagem de aprendizagem e desenvolvimento profissional um enorme bem-haja e um muito obrigado, não só por terem confiado os seus bens mais preciosos (os/as seus/suas filhos/as) como também pelo facto de terem sempre mostrado disponibilidade na participação deste processo. Obrigada pela vossa unicidade.

Também à minha colega e amiga Fátima, um obrigada especial pela preciosa ajuda e partilha de saberes imprescindíveis para a realização deste trabalho.

À Joana, à Inês, à Catarina e à Mónica pelo companheirismo, pelos risos, pelos choros nas horas de maior desespero, pelas noitadas a terminar trabalhos, pelas partilhas e pela amizade que se criou.

Obrigada a todos do fundo do coração!

RESUMO

Este relatório foi elaborado no âmbito da Prática Supervisionada, em contexto de jardim de infância, inserida no 1º semestre do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. O objetivo principal deste relatório é exprimir, registar e refletir, de forma sistemática e fundamentada, as motivações, intenções e processos vividos no estágio que decorreu de 1 de outubro de 2018 a 21 de janeiro de 2019.

Durante a Prática Profissional Supervisionada, surgiu a problemática mais significativa que dá nome a este relatório: “**A importância de brincar no pré-escolar - Porquê brincar?**”. Para abordar o tema em questão, foi realizada uma investigação sobre a prática, através de uma abordagem mista. Esta investigação contemplou, para além da revisão de literatura sobre a referida problemática, a aplicação de inquéritos por questionário às famílias das crianças e a realização de uma entrevista à educadora cooperante. A presente investigação seguiu um roteiro ético, de forma a realizar a prática com o máximo rigor e responsabilidade. Para chegar a algumas conclusões sobre o tema escolhido, optou-se por uma metodologia qualitativa, recorrendo a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados: a observação participante, que decorreu durante todo o estágio, a consulta documental, a entrevista à educadora cooperante, as questões colocadas às crianças, os inquéritos por questionário aplicados aos encarregados de educação e registos escritos e fotográficos. Os referidos dados foram recolhidos e analisados a partir de um ponto de vista sociológico e pedagógico do que é relativo à infância. Importa ainda referir que foram utilizados os princípios da investigação-ação como método.

No que diz respeito aos resultados obtidos, foi possível verificar, através dos inquéritos por questionário aplicados às famílias, que estas se encontram sensibilizadas para a importância de brincar e para as aprendizagens que daí podem advir. Os adultos têm também um papel determinante, na medida em que depende deles a quantidade e qualidade de experiências que as crianças têm para brincar, bem como da instituição pré-escolar e de outros contextos – não formais e informais, fora da instituição.

Palavras-chave: Criança, brincadeiras, aprendizagem, jardim de infância.

ABSTRACT

This report was prepared within the scope of Supervised Practice, in the context of kindergarten, as a part of the 1st semester of the 2nd year of the Master's Degree in Pre-School Education. The main purpose of this report is to express, record and reflect in a systematic and substantiated manner the motivations, intentions and processes experienced during the period from October 1, 2018 to January 21, 2019.

During the Supervised Professional Practice, the most significant issue that gave rise to this report was: "**The importance of playing in preschool - Why play?**". To address the issue in question, an investigation of the practice was conducted through a mixed approach. In addition to reviewing the literature on this issue, this research included the application of questionnaire surveys to the families of the children and an interview with the cooperating educator. The present investigation followed an ethical guide, in order to carry out the practice with the utmost rigor and responsibility. In order to arrive at some conclusions about the chosen topic, a qualitative methodology was chosen, using different techniques and instruments of data collection: participant observation, which took place during the entire stage, documentary consultation, interview with the cooperating educator, the questions asked to the children, the questionnaires applied to the caretakers and written and photographic records. These data were collected and analyzed from a sociological and pedagogical point of view of what concerns childhood. It should also be mentioned that the principles of action research were used as a method.

With regard to the results obtained, it was possible to verify, through the questionnaire surveys applied to the families, that they are sensitized to the importance of playing and the learning that can come from it. Adults also play a key role in this process, for the quantity and quality of playing experiences children have depend on the meaningful adults in their lives, in every context they are part of – formal or informal, whether in or outside the kindergarten.

Keywords: Children, play, learning, kindergarten.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Introdução..... | 1 |
| 1. Caracterização para a ação educativa..... | 3 |
| 1.1. Meio envolvente | 3 |
| 1.2. Contexto socioeducativo..... | 4 |
| 1.3. Equipa educativa..... | 4 |
| 1.3.1. Equipa educativa da instituição..... | 4 |
| 1.3.2. Equipa educativa da Sala | 5 |
| 1.4. O ambiente educativo | 6 |
| 1.4.1. Espaço e materiais..... | 7 |
| 1.4.2. Tempo/rotina..... | 7 |
| 1.5. Grupo de crianças | 9 |
| 1.6. Famílias das crianças | 11 |
| 2. Análise reflexiva da intervenção em JI | 13 |
| 2.1. Intenções para a ação..... | 13 |
| 2.2. Processo de Intervenção da PPS em JI..... | 17 |
| 2.3. Avaliação..... | 22 |
| 3. Investigação em JI..... | 25 |
| 3.1. Identificação da Problemática | 25 |
| 3.2. Revisão da Literatura..... | 29 |
| 3.3. Roteiro ético e metodológico | 32 |
| 3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados | 33 |
| 3.5. Apresentação e Discussão dos Dados..... | 36 |
| 4. Construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto . | 40 |
| Considerações finais..... | 44 |
| Referências | 46 |
| Anexos..... | 51 |

| | |
|---|-----|
| Anexo A. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada | 52 |
| Anexo B. Descrição de um dia tipo | 282 |
| Anexo C. Idades e percursos institucionais do grupo de crianças | 288 |
| Anexo D. Entrevista às Crianças | 288 |
| Anexo E. Inquérito por questionário às famílias | 292 |
| Anexo F. Formulários de consentimento | 296 |
| Anexo G. Consentimento das crianças | 299 |
| Anexo H. Triangulação dos dados | 301 |
| Anexo I. Dados obtidos dos inquéritos por questionário | 303 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1. Elementos que compõem a equipa pedagógica. | 5 |
| Tabela 2. Quadro das rotinas da sala dos 3 anos. | 8 |
| Tabela 3. Plano de ação da intervenção e investigação. | 35 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|-----|-------------------------------------|
| JI | Jardim de Infância |
| PPS | Prática Profissional Supervisionada |

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) em contexto de jardim de infância e visa ser uma análise reflexiva e fundamentada da intervenção da discente durante todo o período de estágio, entre 1 de outubro de 2018 e 21 de janeiro de 2019, com um grupo de dezassete crianças. Durante todo este percurso vivido com as crianças e a equipa educativa no referido contexto, identifiquei as minhas motivações e intenções da minha ação educativa e evidenciei, através de registos, as competências adquiridas.

Para concretizar este trabalho, mostrou-se crucial consultar e analisar o Regulamento Interno (RI), o Projeto Educativo (PE) e o Projeto Pedagógico de Sala, com o objetivo de considerar estes documentos na prática desenvolvida. Para o desenvolvimento do relatório, foi utilizada uma abordagem mista, a partir de uma investigação sobre a prática, tendo eu sido regida por princípios éticos e deontológicos que considero essenciais na prática dos/as educadores/as de infância.

Enumero, enquanto objetivos do presente relatório, numa primeira fase: (i) caracterizar o contexto socioeducativo, relacionando essa caracterização com o meio envolvente e a equipa educativa da instituição e da sala; (ii) refletir sobre a ação pedagógica, investigando-o a importância dos espaços para as brincadeiras e aprendizagens das crianças e; (iii) avaliar, reflexivamente, o trabalho desenvolvido.

Numa segunda fase, após a caracterização do contexto, identifiquei algumas questões pertinentes, com o intuito de intervir sobre as mesmas, colmatando-as. Foram estas questões que conduziram à formulação da problemática trabalhada na intervenção e exposta no relatório. Assim, decidi refletir, de forma aprofundada, sobre o brincar, pela sua importância no desenvolvimento holístico da criança (Kishimoto, 2010). Esta questão foi abordada na perspetiva das crianças e dos adultos que interagem com elas, através de entrevista à educadora e inquérito por questionário às famílias.

O relatório encontra-se, então, dividido em cinco capítulos. No primeiro, é feita a caracterização para a ação educativa, nomeadamente o meio envolvente, o contexto socioeducativo da instituição, a equipa e o ambiente educativo, as crianças e as suas

famílias. Ainda neste capítulo, apresenta-se uma reflexão sobre as intenções da equipa educativa.

No segundo capítulo, é realizada uma análise reflexiva sobre a intervenção, considerando as planificações geral e semanal, em que são expostas as minhas intenções para a ação pedagógica. É, portanto, explanado como operacionalizei essas intenções, através das planificações, visando as fragilidades observadas. Todas as atividades foram desenvolvidas dando continuidade à ação da educadora.

No terceiro capítulo, é identificada e fundamentada a problemática, acerca da importância do brincar para as crianças, com apresentação das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados e análises dos mesmos.

No quarto capítulo, referem-se os processos de avaliação, apresentando-se o portefólio de evidências do desenvolvimento e das aprendizagens do caso de estudo, e a avaliação global das intenções identificadas.

Por fim, são apresentadas as considerações finais a todo o trabalho desenvolvido, abordando o impacto da intervenção na construção da minha identidade profissional.

1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA

A caracterização do meio, do contexto e dos intervenientes do processo educativo onde decorreu a minha intervenção é um processo essencial, visto que me permite adaptar a prática educativa e organizar a minha intervenção.

1.1. Meio envolvente

A instituição onde decorreu a Prática Profissional Supervisionada em contexto de pré-escolar é administrada por uma Junta de Freguesia, sendo uma das seis freguesias que compõem o concelho da Amadora.

A zona exclusiva em que se insere a organização educativa aqui caracterizada, e de acordo com informação patente no Projeto Educativo, é descrita como uma zona essencialmente residencial de famílias favorecidas a nível socioeconómico e cultural, com alguns espaços verdes, estando disponíveis muitos serviços incluindo uma Escola de 1.º Ciclo e diversos Jardins de Infância. Esta freguesia engloba ainda duas áreas industriais (pequena indústria) e serviços com alguns estabelecimentos que se estendem junto da EN 117. Entre muitos serviços sediados na freguesia, destacam-se as instalações do Estado-Maior da Força Aérea e do Instituto de Informática do Ministério das Finanças.

De acordo com o Projeto Educativo, na freguesia, a população é diversa, dominando os jovens e a população de meia-idade. Com uma área de 134,9ha e cerca de 9000 habitantes, tem apenas 6030 recenseados. Os atuais limites - exceto o que é estabelecido pelo eixo da estrada - são definidos por extremas de prédios rústicos e por traçados de antigos caminhos adjacentes que os serviam. A delimitação é uma linha quebrada, confusa e contraditória, apresentando múltiplas variações, saliências e depressões, sendo difícil uma definição objetiva dos limites da freguesia. Existem também dois moinhos totalmente reconstruídos, porém não estão em funcionamento por não estarem recuperados totalmente, existindo apenas como uma representação das dezenas de moinhos que em tempos serviam a região da Amadora.

1.2. Contexto socioeducativo

O estabelecimento educativo Creche e JI é uma organização público-privada, administrada por uma Junta de Freguesia. A sua atividade teve início em março de 2006 e tem como principais objetivos, segundo o Regulamento Interno (2016), acolher, integrar e proporcionar um ambiente seguro, alegre, afetuoso, propiciando relações afetivas, protegendo assegurando e prestando todos os cuidados necessários para o desenvolvimento da criança, através de um atendimento individualizado e de qualidade. A ação educativa visa promover o desenvolvimento pessoal e social de cada criança, fomentar a inserção da criança na sociedade, contribuir para que todas tenham igualdade de direitos, estimulando o desenvolvimento global da criança.

Os projetos curriculares de sala são construídos de acordo com o projeto pedagógico do estabelecimento educativo.

1.3. Equipa educativa

1.3.1. Equipa educativa da instituição

A equipa educativa da Creche e JI é constituída por vinte e três funcionárias efetivas, uma contratada e duas ao abrigo de uma parceria com o Centro de Emprego, todas do sexo feminino, dezasseis não docentes e sete docentes, como se constata na tabela 1 (cf. página seguinte). Existe também uma coordenadora pedagógica licenciada em Educação de Infância, do sexo feminino, informação que consta do Projeto Educativo do jardim de infância.

Ocorrem, frequentemente, reuniões entre a direção e a equipa educativa para discutir assuntos de interesse geral. As educadoras reúnem-se, regularmente, com a coordenadora pedagógica do jardim de infância, de modo a falar sobre as planificações, dias festivos e alguns assuntos internos que precisem ser discutidos ou resolvidos.

De forma a reforçar a ligação entre os membros da equipa educativa, realiza-se uma reunião com toda a equipa no início e no final do ano letivo para discutir assuntos de interesse geral. A primeira reunião tem o objetivo de preparar o Plano Anual de Atividades (PAA) e a reunião final serve para fazer um balanço desse ano letivo. Estas

reuniões promovem momentos de partilha, ampliando as competências de toda a equipa, permitindo fortificar a relação entre todos.

O jardim de infância beneficia de um ambiente familiar onde todas as crianças se conhecem, existe trabalho de equipa entre os colaboradores, algo que posso atestar, pois laboro nesta organização há 11 anos. Todas se entreadjudam e existe confiança e empatia entre adultos, crianças e também com as famílias.

Tabela 1
Elementos que compõem a equipa pedagógica.

| Equipa pedagógica | N.º de elementos |
|-------------------------------|-------------------------|
| Coordenadora pedagógica | 1 |
| Educadora de Infância | 6 |
| Assistente técnica | 6 |
| Assistente operacional | 7 |
| Assistente de serviços gerais | 3 |
| Auxiliar contratada | 1 |
| Auxiliar de Educação IFPP | 2 |

1.3.2. Equipa educativa da Sala

A equipa pedagógica da sala do grupo de 3 anos onde se realizou o estágio da PPS, é formada pela educadora cooperante e pela auxiliar de ação educativa. A auxiliar de ação educativa já acompanha as crianças desta sala desde a sala de berçário, e a educadora está a acompanhar o grupo pelo segundo ano. A organização prioriza o bem-estar da criança e, assim sendo, existe a preocupação da existência de um adulto de referência que siga o grupo na transição de salas, transmitindo-lhes estabilidade e segurança. Cada criança tem as suas necessidades e estas devem ser respeitadas, por isso é essencial que esta adaptação seja feita num ambiente seguro, tranquilo e acolhedor, pois, segundo Formosinho, Katz, McClellan e Lino (2006), “há crianças que demoram mais tempo do que outras a desenvolver a confiança nos adultos fora da família”, logo é fundamental “dar-lhes tempo para observarem e para se acomodarem à participação em grupo” (p.34).

Os adultos responsáveis pelas crianças são um elemento imprescindível e de grande relevância no planeamento da ação pedagógica. Desse modo, os distintos elementos devem trabalhar em equipa, visto que possibilita “um serviço educativo, com uma abordagem consistente, porque definem juntos os objetivos e planeiam em conjunto quais as estratégias para os concretizar” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 132).

A educadora cooperante e a auxiliar têm uma boa relação profissional o que facilita o trabalho de equipa, além de que a interação e partilha são relevantes para o bom ambiente. De igual modo, para o bom funcionamento e para a estabilidade das rotinas da sala, há também o cuidado de debater preocupações e conceitos relativamente às atividades a desenvolver, da qual a educadora pede sempre o parecer à auxiliar.

1.4. O ambiente educativo

A ligação existente entre os elementos da equipa educativa da sala, como referido em cima, é um aspeto fundamental para que exista um bom ambiente educativo, pois tal como afirma Portugal (2008), o “bem-estar emocional, o desenvolvimento e aprendizagem da criança têm lugar no contexto de importantes relações interpessoais” (p.62). As crianças sentem-se tranquilas e protegidas quando lhes é transmitido bem-estar, confiança e segurança no ambiente educativo.

Edwards, Gandini e Forman (2008) defendem que o ambiente educativo é encarado como o “terceiro/a educador/a”, o que significa que este deve ser estruturado e pensado, tendo como foco principal as necessidades individuais e as diferenças de cada criança, uma vez que “o reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõem encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9)).

O espaço da sala é amplo, tem áreas de interesse fixas, a sala está organizada em sete áreas: a área da leitura, a área das construções, a área da garagem, a área da expressão plástica e a área da casa, área do faz de conta e área da escrita. A educadora tem alguns brinquedos guardados para ir trocando, de maneira a que as crianças possam ter sempre brinquedos “novos” na sala. Tal como referem Formosinho et al. (2006), os interesses das crianças são sempre diversos e mutáveis, requerendo uma variedade de materiais. As

crianças têm acesso fácil a todos os brinquedos, sendo que se encontram todos ao nível das mesmas. Em cada área só podem estar quatro crianças e podem ir trocando, para que todas possam brincar em todas as áreas da sala.

1.4.1. Espaço e materiais

Na instituição existem diversos espaços para que as crianças possam desfrutar, nomeadamente três parques exteriores, o refeitório, as casas-de-banho, o ginásio, a sala polivalente, a ludoteca (sala com televisão), uma sala de berçário, cinco salas de creche e quatro salas de jardim de infância.

No que diz respeito ao **refeitório e casas de banho**, são espaços comuns, mas enquanto no refeitório conjunto existe espaço suficiente para todas as crianças nas mesmas horas, nas casas de banho existem espaços diferentes para a valência de creche e de pré-escolar nos momentos de higiene.

Os **parques**, são espaços amplos, o parque pertencente à valência da creche beneficia de alguns triciclos, cavalinhos, uma casinha, bolas e dois escorregas. Os outros parques pertencem à valência do pré-escolar e um não tem qualquer tipo de equipamento, outro beneficia um escorrega, dois cavalos de mola e alguns brinquedos.

O **ginásio**, é onde as crianças podem ter as sessões de ginástica, é um espaço amplo, o que permite às crianças movimentarem-se livremente pelo mesmo, é um espaço muito grande e as crianças têm bastante espaço para realizar percursos, saltar, correr, rolar, etc.

1.4.2. Tempo/rotina

A rotina é um aspeto fulcral para o grupo de crianças, pois permite-lhes sentir que estão num ambiente securizante, onde sabem o que é suposto acontecer durante o dia. Segundo Hohmann e Weikart (2011):

ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao relembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a refletir sobre as suas ações. Também começam a perceber que têm boas capacidades para pensar, tomar decisões e resolver problemas. (p.247)

Tabela 2

Quadro das rotinas da sala dos 3 anos.

| Horas | Atividades |
|-----------------|---|
| 07:30h – 08:30h | Acolhimento na sala polivalente |
| 09:00h | Acolhimento na sala dos 3 anos |
| 09:30h | Início das atividades pedagógicas - Atividades / Brincadeira livre - Histórias / poemas / lengalengas |
| 10:30h | Arrumação da sala |
| 10:45h | Higiene |
| 11:00h | Almoço |
| 11:45h | Higiene |
| 12:00h | Sesta |
| 15:00h | Acordar / Higiene |
| 15:20h | Lanche |
| 16:00h | Higiene |
| 16:15h | Brincadeira livre |
| 18:00h – 19:30h | Saída |

As atividades organizadas e desenvolvidas durante o período de intervenção tinham como objetivo dar continuidade às rotinas e aos temas abordados pela educadora cooperante, seguindo uma planificação, uma vez que:

Planear permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas. Planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem.

(Lopes da Silva et al., 2016, p.15)

Com efeito, o objetivo do/a educador/a ao realizar as planificações é “dar um rumo

às suas atividades pedagógicas e gerir eficazmente o seu tempo de interação com os alunos.” (Tavares & Alarcão, 1999, p. 159).

As planificações são uma espécie de documento orientador que nos auxilia na nossa prática, pelo que o objetivo das minhas planificações era orientar todas as atividades que propunha ao grupo de crianças, auxiliando-me na sequência dos vários momentos da atividade, de modo a que tudo corresse da melhor forma no decorrer da atividade.

Apesar de as atividades serem planificadas para um dia, nem sempre eram concluídas no próprio dia, tendo de passar para o dia seguinte, uma vez que cada criança necessitava do seu próprio tempo para a elaboração de uma mesma atividade.

1.5. Grupo de crianças

Para a caracterização do grupo de crianças, recorri ao conhecimento prévio que tenho deste grupo de crianças, uma vez que sou a auxiliar de educação da sala, complementado pelas diferentes observações que me permitiram uma visão mais vasta acerca do que são os interesses e necessidades das crianças. Na prática profissional, é essencial assumir uma atitude de observação, dado que permite ao/à educador/a uma “intervenção pedagógica: sólida e estruturante, adequada às necessidades do formando, adaptável, mas sempre ponto de partida para ajudar a “ir mais longe”” (Vasconcelos, 1999, p.8).

O grupo com o qual decorreu a minha PPS II é constituído por 17 crianças (8 meninas e 9 meninos), com três anos de idade. Das 17 crianças, 14 transitaram da sala de 2 anos (9 destas crianças frequentam a instituição desde o berçário) e 3 entraram de novo para a Instituição, (cf. Anexo C).

No que concerne às características de desenvolvimento, o grupo mostra um desenvolvimento adequado à idade. É de extrema importância conhecer, observar e avaliar o grupo com quem estamos a estagiar e/ou trabalhar, só deste modo é possível chegar às necessidades individuais de cada criança, tendo sempre presente que cada uma delas é um ser individual e único tendo o seu próprio ritmo de desenvolvimento, cabendo ao/a educador/a estar atento ao seu grupo como um todo mas também ao nível individual como por exemplo, no caso das crianças com um ritmo de desenvolvimento mais lento e para as crianças que possam ter necessidades educativas especiais.

É também necessário conhecer as perspectivas teóricas acerca da faixa etária em questão; deste modo, é possível ao/a educador/a perceber quais as suas dimensões e perspectivas em relação à sua prática pedagógica, caracterizando o grupo de criança de forma mais rigorosa.

De uma forma geral, é um grupo que aprecia ouvir histórias, mantendo a concentração e atenção necessárias durante a maior parte do tempo; mostram-se envolvidos nas atividades propostas e revelam interesse em aprender. Gostam de partilhar vivências e estão sempre dispostos a comunicar as mesmas ao grupo e aos adultos. Mantêm uma boa relação entre os pares e os adultos, quer da sala quer da Instituição. Apesar de algumas crianças se mostrarem um pouco tímidas e reservadas, é possível, com a ajuda de todos (colegas e adultos), ultrapassar esse aspeto quando por exemplo, partilham as experiências e o que fizeram no fim-de-semana. É um grupo que tem preferência pela área da casa e do faz de conta; este é um espaço muito requisitado e como tal, por vezes a intervenção do adulto é necessária, lembrando que existem outras áreas na sala possíveis de serem ocupadas e que se deve dar lugar e oportunidade a todos para usufruir desse espaço. Como só podem estar quatro crianças de cada vez, é preciso apelar ao bom senso do grupo para que sejam eles próprios a tomar consciência que a sala é um espaço de todos e, como tal, todos devem usufruir dele de igual modo. A maioria das crianças conhece e cumpre as regras básicas de cidadania.

Fazendo referência às características da faixa etária em questão, é de salientar que ao nível motor, nomeadamente na questão da autonomia, a maioria das crianças já é capaz de realizar algumas competências tais como: vestir-se e calçar-se sem muita ajuda, tratar da sua higiene, subir e descer sem grande dificuldade, saltar sobre um pé e segurar no lápis em pinça.

Ao nível cognitivo, a maioria das crianças tem um vocabulário fluente, utilizando com frases completas. São capazes de reconhecer algumas cores e reconhecem três formas geométricas diferentes. Contudo, importa salientar que cada criança é um ser individual, único e, como tal, age e sente de forma diferente relativamente ao mundo que a rodeia.

Quanto ao desenvolvimento social, de um modo geral, as crianças estão mais independentes do adulto; na maioria das vezes, já são capazes de partilhar com os pares

e organizar brincadeiras em conjunto.

1.6. Famílias das crianças

É essencial realçar que cada criança é um ser único, pertence a uma família única e tem as suas particularidades. Deste modo, o/a educador/a deve considerar que a criança não aprende e progride apenas no contexto educativo, mas sim em outros contextos, em que a criança “viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9). Assim sendo, é indispensável que o/a educador/a conheça o contexto familiar de cada criança, assim como as suas características.

A caracterização das famílias foi feita através da análise da informação disponível nas fichas individuais de cada criança e organizada numa tabela (cf. anexo AA).

A análise da tabela permite verificar que as famílias destas crianças têm uma estrutura biparental e que se inserem numa condição social média-alta. Através de uma análise dos dados, podemos verificar que a maioria das mães se encontra na faixa etária dos 31 aos 43 anos e os pais entre os 30 e os 52 anos. Podemos então concluir que a média de idades das mães é inferior à média de idades dos pais. A maior parte das famílias vive na área circundante ao jardim de infância.

No que se refere ao envolvimento das mesmas no dia-a-dia do grupo, este é frequente, uma vez que eu e a educadora falamos com as famílias regularmente, de modo a envolver as famílias na rotina do grupo. O momento de acolhimento das crianças é vantajoso para a troca de informações.

Geralmente, as famílias demonstram interesse pelas atividades que ocorrem na sala, nas festas organizadas pela equipa pedagógica, como por exemplo, a festa de natal (feita pelos pais e mães para os filhos/as), a festa do dia da família e a festa de final do ano letivo, bem como na disponibilização de materiais que sejam úteis para a realização das mesmas. Lopes da Silva et al. (2016) afirmam que é importante que haja uma boa relação entre os adultos cuidadores do contexto educativo e os familiares, potenciando segurança e conforto ao deixarem o/a filho/a na escola. Ainda de acordo com os mesmos autores as “relações de confiança mútua permite aos pais/familiares expor as suas

opiniões, expectativas e dúvidas e ser esclarecidos sobre as opções tomadas pelo/a educador/a” (p. 19).

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

2.1. Intenções para a ação

No que diz respeito à minha intencionalidade para a ação enquanto futura educadora, é de destacar que tentei criar as condições necessárias para que o grupo de crianças se envolvesse em todas as atividades e situações, de maneira a que aprendessem e se desenvolvessem. Assim, desenvolvi estratégias que me ajudassem na realização das minhas intenções, permitindo que as mesmas fossem adequadas e de forma diferenciada, tendo em conta a individualidade de cada criança, pois “cada criança [é] um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p.8).

Após a realização do meu estágio em contexto de pré-escolar, começo a identificar as minhas intenções para com o grupo de crianças, uma vez que, de acordo com Lopes da Silva et al. (2016),

a intencionalidade do/a educador/a, caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática . . . Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar (p. 13).

Assim sendo, o ato de refletir é essencial, uma vez que através da reflexão é possível melhorar a prática, visto que é “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p.44). Assim, o/a educador/a deve refletir sobre a sua prática, pois ao fazê-lo toma consciência do que necessita ser melhorado, escutando opiniões e críticas construtivas.

Desta forma, é de referir que estabeleci algumas intenções e finalidades educativas que influenciaram e vão continuar a influenciar a minha prática educativa determinando a minha ação profissional, no que respeita ao grupo de crianças, às famílias e à equipa educativa, tendo sempre em conta as particularidades e necessidades de cada um.

Neste sentido, a primeira estratégia que concretizei foi a (i) **promoção de um espaço harmonioso** onde o grupo se sentisse aconchegado, num (ii) **ambiente onde todos se possam expressar livremente e democraticamente**.

As crianças pedem para eu cantar a canção de Outono (Cai uma folhinha) que lhes ensinei anteriormente e repetem-na comigo.

L X – *“Lara canta a música da folhinha”*

S C- *“Canta, por favor”*

D M – *“Canta outra vez!”*

Fiquei muito satisfeita com o pedido das crianças, pois faz-me perceber que consigo ir ao encontro dos seus interesses. [Nota de campo do dia 26 de outubro de 2018, sala de atividades]

A C N e a M M estavam na área da casa a brincar. Puseram a loiça na mesa e enquanto a M M estava a colocar o bebé no seu colo, a C N estava a fingir que lhe estava a servir um chá com biscoitos. [Nota de campo do dia 19 de dezembro de 2018, sala de atividades]

Um ambiente agradável é essencial, uma vez que vai permitir que todas as crianças se sintam disponíveis a novas experiências, de modo a (iii) **promover os seus progressos tanto a nível físico como emocional** e, a posteriori, obter (iv) **outros conhecimentos**. Segundo Portugal (2012) “A organização do espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas.” (p.12).

Visita ao museu do azulejo – Concerto de Piano. O grupo de crianças interagiu com a pianista, dançou, tocou outros instrumentos musicais ao mesmo tempo que a pianista tocava algumas composições ao piano.

As crianças estiveram envolvidas e atentas em todos os momentos da visita. [Nota de campo do dia 23 de novembro de 2018]

(v) **Reconhecer a individualidade de cada criança**, identificando-a como agente da sua própria aprendizagem, tendo em conta que esta é um ser “único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.8). Cada criança deve ser vista pela sua unicidade; por essa razão, tive como intenção, durante toda a minha prática, promover esta individualidade em todos os momentos, tendo por base que “as experiências da criança determinam em grande parte o que ela aprende . . . [uma vez que] as experiências devem ser adaptadas aos «diferentes» sistemas nervosos” (Brazelton & Greenspan, 2006, p.125).

Após o acolhimento dei continuidade à leitura da história Matilde descobre a arte. Durante este momento apercebi-me que todo o grupo estava muito participativo e bastante entusiasmado, exceto a D M, que não estava a interagir como os colegas, a criança está a frequentar o jardim de infância pela primeira vez. Perante esta situação, tentei falar com a Diana para perceber se estava tudo bem e o porquê de não interagir.

Eu- “D, o que se passa? Está tudo bem?”

D M- “Sim, eu só quero ouvir a história!”

Esta situação fez-me pensar na importância que o adulto deve ter em identificar os sentimentos, assim como o temperamento de cada criança, é igualmente importante compreender o conflito interno de cada uma, ponderando que a criança é um ser humano com capacidades de escolha e que as mesmas, devem ser valorizadas e respeitadas. [Nota de campo do dia 23 de outubro de 2018, sala de atividades].

No que concerne à interação entre o grupo de crianças, posso realçar que estas já começavam a interagir com os pares e a ter pequenos momentos de brincadeira em pequenos grupos. Por vezes, convidavam os adultos presentes na sala para participarem nas suas brincadeiras. De modo a promover estas interações, durante a PPS II, tentei **proporcionar mais momentos de brincadeira livre**, oferecendo diversos recursos

educativos, possibilitando assim a escolha da criança relativamente com quem e com o que queriam brincar.

A educadora, neste dia, esteve ausente, pelo que o acolhimento foi feito por mim. Assim sendo, a atividade realizada neste dia foi de brincadeira livre e realização de vários jogos de grupo escolhidos pelas crianças. [Nota de campo do dia 2 de novembro de 2018].

Neste dia, durante a manhã, aproveitámos o facto de estar bom tempo para ir brincar no recreio até à hora da sessão de ginástica. [Nota de campo do dia 6 de novembro de 2018]

A sala de atividades foi organizada por áreas de interesse do grupo e a maioria dos materiais estava acessível de forma a promover a autonomia pois, segundo Hohmann e Weikart (2011), as crianças nesta idade necessitam “simultâneamente de desenvolver um sentido de identidade própria enquanto pessoas autónomas e independentes, com capacidade para efectuar escolhas e tomar decisões” (p.66). Para manter o interesse e atenção das crianças, ia trocando os materiais ao final de algum tempo para promover a rotatividade e despertar o interesse das crianças por novos materiais com o intuito de desafiá-las para novas brincadeiras.

Sempre que possível, utilizávamos o espaço exterior, já que este é promotor de aprendizagens lúdicas e do interesse do grupo, pois demonstravam sempre uma grande curiosidade pela realidade que os rodeia, utilizando as suas capacidades sensoriais na exploração pelo espaço, revelando um desenvolvimento na consciência das suas capacidades e limites.

Apesar de existir uma relação de afeto entre mim e as crianças com quem intervim ainda anteriormente à PPS II, dado que já as conhecia devido ao facto de a instituição cooperante ser o meu local de trabalho, tive como intenção promover a interação adulto-criança, estabelecendo medidas que permitissem à criança sentir-se protegida e segura, assumindo naquela interação um papel central. Tal como defendem Post e Hohmann “em todas as interações, estas crianças precisam de ser tratadas com muito cuidado e um

profundo respeito” (2007, p.61), estabelecendo relações de confiança e segurança que possibilitem o desenvolvimento físico e equilíbrio emocional das mesmas, uma vez que “interações emocionais com bebês e crianças baseadas no apoio, carinho e afecto contribuem para o desenvolvimento adequado do sistema nervoso central” (Brazelton & Greenspan, 2006, p.27). Considerei, ainda, fundamental escutar e observar as crianças de forma a responder adequadamente aos interesses e necessidades das mesmas, visto que “observar e escutar a criança torna-se, assim, essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças.” (Parente, 2012, p. 5).

Em relação às famílias, a ligação estabelecida caracterizou-se por ser de *confiança*, partilha e empatia. A relação existente é bastante positiva, existe diálogo e há um cuidado de ambas as partes na transmissão dos acontecimentos ocorridos em casa ou no jardim de infância. Sempre que possível, os pais são envolvidos nas atividades, de modo a reforçar as relações entre pais e filhos, uma vez que “trabalhar com os pais parece ser a melhor estratégia para a promoção do bem-estar e desenvolvimento da criança” (Portugal 1997, p. 27).

As relações que se constroem com as famílias das crianças apoiam o/a educador/a, ajudando a conhecer as vivências, as experiências das crianças, o que permite um maior conhecimento da criança, em relação ao seu todo, e não somente em contexto institucional. Para que tal aconteça, é importante que “o/a educador/a promova a comunicação, utilize uma linguagem adequada, promova uma boa relação pedagógica, dê apoio e tenha disponibilidade.” (Lopes, 2012, p. 20).

Por fim, é de mencionar a boa relação existente entre a equipa educativa, da qual faço parte, tendo por base o diálogo, a confiança, o trabalho em equipa, estabelecendo uma relação de parceria e de cooperação.

2.2. Processo de Intervenção da PPS em JI

Durante o estágio em jardim de infância, planeei e realizei algumas atividades com o grupo de crianças, tendo em conta os seus interesses e necessidades a nível linguístico, cognitivo, físico, social e emocional, podendo contar com o apoio da

educadora cooperante. As planificações foram sempre desenvolvidas e pensadas dando continuidade ao plano de atividades elaborado pela educadora cooperante.

As planificações semanais (cf. Anexo AC) foram planeadas em conjunto com a educadora cooperante e, sempre que havia necessidade, eram feitas alterações, como forma de melhorar e adequar ao grupo de crianças. As atividades foram planificadas dependendo das semanas - uma ou duas atividades – e a planificação elaborada foi ao encontro da que é utilizada pela instituição.

Antes de fazer a planificação, partilhava as minhas ideias com a educadora cooperante que, por sua vez, dava as suas opiniões e sugestões que, a meu ver, foram essenciais para proporcionar momentos enriquecedores, quer para mim, quer para o grupo de crianças.

Ao longo da PPS II, planifiquei atividades que fossem ao encontro das minhas intenções e dos interesses das crianças; com a ajuda da educadora cooperante, consegui realizar atividades adequadas ao grupo, de forma a manter o interesse do mesmo. Porém, é de salientar que, por vezes, o tempo era insuficiente para apreciar o processo de exploração, devido às rotinas do grupo. Assim, e segundo Formosinho et al. (2006) “. . . um currículo para a educação de infância deve procurar atingir o equilíbrio entre actividades [sic] dirigidas ao esforço individual e actividades [sic] que exigem ou convidam a esforços de cooperação de grupo”. Também “o tempo destinado a vários tipos de actividades [sic] deve ser equilibrado, de forma a que se disponha diariamente de oportunidades de interacção [sic] cooperativa e de jogo espontâneo” (p.44).

Durante o estágio, foi também desenvolvido um projeto, no âmbito da unidade curricular de Conhecimentos e Docência em Educação de Infância (CDEI), com o grupo de crianças. Este projeto surgiu de um momento de grande grupo, após a leitura de uma história – *Matilde descobre a Arte* –, que faz parte da rotina normal no jardim de infância, no início do dia. O grupo de crianças manifestou grande curiosidade sobre o tema que foi referido ao longo da mesma – a Arte.

Após a leitura da história, surgiu a seguinte conversa:

P G: “*As obras de arte são só pinturas?*”

Eu: “*Não, existem muitas formas de fazer arte*”

M B: “*Então o que é mesmo a Arte?*”

Educadora: “*A arte é música, escultura, teatro e muito mais!*”

A partir deste momento a educadora perguntou ao grupo de crianças se gostariam de descobrir mais coisas sobre as diferentes formas de fazer arte e todos se mostraram bastante interessados e curiosos.

[Nota de campo do dia 17 de outubro de 2018, sala de atividades]

Ao realizar este trabalho de projeto, foi importante ter em conta algumas intenções, nomeadamente (i) dar um tempo específico para a investigação e o trabalho em grupo, (ii) proporcionar à criança a oportunidade de experienciar valores para a cidadania, (iii) desenvolver o espírito crítico e democrático, (iv) desenvolver a criatividade face às interrogações do mundo de hoje e às complexidades da sociedade do futuro.

Trabalhar por Projetos em educação pré-escolar torna-se essencial para que desta forma exista, por parte dos educadores, uma reflexão acerca dos modelos curriculares e de toda a prática educativa, devendo **ser estimulada e valorizada a ação da criança como observador, investigador e agente ativo do seu processo de aprendizagem.** É igualmente essencial elogiar a criança, colocando em prática os valores da colaboração e cooperação, transpondo desta forma um *forte* sentido social, sendo esta uma grande característica da MTP.

Segundo Vasconcelos (2011), o trabalho realizado segundo a Metodologia do Trabalho de Projeto é baseado na problematização em que a criança deve ser envolvida no problema ao mesmo tempo que deve poder investigar, registar dados, formular hipóteses, tomar decisões, resolver problemas, tornando-se sujeito do seu próprio conhecimento (p.16). Assim sendo, o/a educador/a deixa de ser o único responsável pela aprendizagem da criança, sendo orientador/mediador do interesse do seu grupo de crianças, levantando questões e tornando-se um parceiro na procura das soluções para os problemas.

De acordo com Lopes da Silva et al. (2016) a ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como este organiza a sua ação (p.5).

Deste modo, considero que a ação profissional de um educador não é um período estagnado, mas sim um período em constante aprendizagem e adaptação, logo cabe ao/a educador/a, reformular e adaptar a sua ação profissional, tendo em conta o grupo e a sala de atividades pelo qual é responsável. Portanto, em primeiro lugar, uma das intencionalidades do/a educador/a deve consistir na observação do grupo e, de acordo com as suas características, necessidades e interesses, planear a intervenção, pois, “planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.15). É preponderante que o/a educador/a tenha a intencionalidade de desenvolver atividades que surjam dos interesses das crianças, mas que, contudo, sejam adequadas às suas características e ao seu desenvolvimento, visto que, de acordo com Lopes da Silva et al. (2016), e em consonância com os seus fundamentos e princípios, este deve adotar práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada criança e atendam às suas diferenças (p.12).

A implementação deste projeto foi de extrema importância, dando maior enfoque às artes plásticas, uma vez que Leite e Malpique (1986) acreditam que esta é a forma que, desde muito cedo, as crianças encontram para libertarem as suas energias e expressar as suas emoções. Contudo, é importante referir que a criança desenvolve competências artísticas através da educação não formal, que tem um papel fundamental na apropriação que estas fazem do mundo através da Arte. Este consiste em dar a conhecer “o património artístico a todas as crianças, para que estas possam usufruir de uma cultura visual e reconhecer a sua importância na vida e na história do indivíduo (...) [não restando] dúvidas de que a arte é algo educável” (Oliveira, 2007, p.62-63). Desta forma, a educação artística na educação pré-escolar permite que a criança se exprima “livremente, de forma a exteriorizar os seus sentimentos, ideias e emoções” (Rodrigues, 2002, p.14). Esta expressão é essencialmente uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obra de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades. Na Expressão Plástica, abordam-se dois aspetos fundamentais: o aspeto cognitivo da arte, associado ao saber; e o aspeto produtivo, associado ao fazer, ambos essenciais em todo o processo criativo (Sousa, 2003). A arte deve ser interpretada, visualizada, comentada e sentida, já que através de alguns elementos visuais, é possível

perceber as manifestações artísticas de cada artista, sem esquecer que a arte combina um aspecto racional e um aspecto emocional – não é só razão, nem é só coração. Por este motivo, as atividades de expressão plástica, em contexto de jardim de infância, tornam-se fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Por um lado, ajudam-na a integrar-se no mundo em que vive e, por outro, permitem consciencializá-la para a exploração de materiais, ou para a análise e interpretação de obras. Além disso, promove e contribui para o desenvolvimento da sensibilidade e o desenvolvimento da criatividade, permitindo possibilidades cognitivas, afetivas e expressivas, bem como de criação, reflexão e compreensão que favorecem a construção da identidade pessoal e social (Fróis, 2011).

Como meio de explorar todas as potencialidades da expressão plástica, definem-se três subdomínios que se complementam e que concorrem para uma abordagem completa e adequada no domínio das Artes Plásticas. Estes subdomínios devem ser tidos em conta em todas as propostas apresentadas, sendo que o subdomínio da Fruição e Contemplação, que Oliveira (2007) designa por “atividades de expressão e comunicação”, dando oportunidade à criança de observar diferentes esculturas de diferentes artistas, descrevendo-as e comparando-as; o subdomínio da Produção e Criação, que se desenvolve através de “atividades manipulativas e de experimentação” (Oliveira, 2007), surge na Composição Livre, onde as crianças podem, em pequenos grupos, criar a sua própria escultura. Esta produção e criação estimula a imaginação das crianças exigindo-lhes que usem habilidades criativas e artísticas para construir um objeto tridimensional explorando materiais diversificados. Por fim, o subdomínio Reflexão e Interpretação, baseando-se na observação de obras de arte e na sua apreciação artística, onde se pretende que a criança emita a sua opinião relativamente às produções dos colegas.

No que diz respeito aos espaços e materiais, tentei apresentar propostas diversificadas que fossem ao encontro das necessidades e interesses das crianças. A maioria das atividades foram realizadas na sala de atividades. Contudo, durante o meu estágio, realizámos uma visita ao Museu do Azulejo para assistir a um concerto de piano, atividade realizada no âmbito do projeto da unidade curricular de CDEI.

Os materiais utilizados para a realização das atividades foram, na sua maioria, disponibilizados pela instituição, embora alguns materiais tenham sido trazidos por mim e pela educadora cooperante.

As planificações foram preparadas por mim e pela educadora cooperante, tendo sempre em conta as opiniões das crianças, sendo estas agentes ativos do seu processo educativo, uma vez que de acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), este tipo de oportunidade, “confere-lhe um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem” (p.16).

2.3. Avaliação

Ao longo da PPS II passei por diversos momentos de reflexão com a elaboração das reflexões semanais (cf. Anexo A, capítulo 4), que permitiram ganhar consciência de que as ações e as reflexões consolidam o que se aprende na teoria e as experiências que se vivem durante a prática. No entanto, apesar de já trabalhar como auxiliar há alguns anos, considero que, de uma forma geral, evoluí e cresci bastante, tanto a nível pessoal como profissional, tendo realizado várias aprendizagens com a educadora cooperante e com o grupo de crianças com as quais tive a oportunidade de trabalhar e interagir, ficando, então, com a certeza de que irei utilizar essas mesmas aprendizagens em práticas futuras, com vista a ser a melhor profissional possível.

O ato de refletir é essencial, uma vez que através da reflexão posso melhorar a minha prática, visto que “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p.44). Em suma, o/a educador/a deve refletir sobre a sua prática pois, ao fazê-lo, toma consciência do que necessita ser melhorado, escutando opiniões e críticas construtivas.

Todas as experiências e aprendizagens realizadas durante a PPS foram uma mais valia para a minha evolução e para definir a minha identidade profissional; a construção do portefólio e do relatório tornaram-se uma ferramenta bastante útil e importante para a minha prática, não esquecendo que existem sempre aspetos a melhorar. A reflexão tem um papel fulcral nesta parte, tendo em conta que o/a educador/a passa por um processo contínuo e está sempre em construção. Como referem Basford e Bath (citados por Parente, 2014), o processo de avaliação “é uma componente central em qualquer etapa

educativa. A avaliação e a documentação da aprendizagem na educação de infância são uma questão pertinente e discutida a nível internacional” (p.169). A avaliação torna-se assim, um recurso essencial na educação de infância, visto que esta auxilia o/a educador/a a analisar o seu grupo de crianças, assim como a fazer uma diferenciação pedagógica, reconhecendo a unicidade de cada criança, promovendo o seu desenvolvimento pleno e integral. Os registos e a observação possibilitam recolher informações importantes para fazer uma avaliação, pelo que o/a educador/a deve estar sempre disponível e atento a tudo o que se passa à sua volta, respeitando o espaço e as escolhas das crianças. Todo o processo é fundamental para a avaliação, sendo que esta assessoria na tomada de “decisões educativas em relação à criança, ao currículo e à intervenção educativa” (Parente, 2001, p.26).

É de evidenciar que o processo de avaliação na educação de infância deve ser considerado como “o processo de observar, registar e outros modelos de documentar o trabalho que a criança faz e como o faz como base para a variedade de decisões educacionais que afectam a criança” (Bredenkamp e Rosengrant, citados por Parente, 2001, p. 26).

Ainda assim, o/a educador/a deve ter em conta alguns aspetos neste processo já que as planificações e o modo de intervir do educador podem passar por algumas alterações, sendo que é indispensável respeitar os interesses e necessidades das crianças. Contudo, é importante referir que

não avaliar a criança, de uma forma compreensiva e sistemática significa limitar o potencial de desenvolvimento de cada criança (Hills, 1993), não valorizar o trabalho profissional da educadora de infância, restringir o potencial de comunicação com os pais e com a comunidade educativa (Hills, 1993) e, deste modo, contribuir para uma menor valorização da educação (Parente, 2004, p.1).

Assim sendo, a ação profissional, de acordo com Lopes da Silva et al. (2016), determina que o mesmo “reflita sobre as finalidades da sua prática, as suas conceções e valores: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem” (p. 14).

No âmbito da UC de PPS II, foi solicitada a realização do portfólio de uma criança, apresentando a avaliação da mesma. Nesse sentido, escolhi a CN, conseguindo compreendê-la enquanto criança e reconhecer os seus contextos e experiências particulares. Desta forma, os registos fotográficos, as notas de campo e a observação permitiram-me ter uma perceção da criança a partir de diversas perspetivas, organizando-as no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. O planeamento e a avaliação foram interdependentes e cíclicos, funcionando numa lógica de retroalimentação positiva, promotora de desenvolvimento do conhecimento (Lopes da Silva et al., 2016) sobre a CN, em particular, e as crianças da sua faixa etária, no geral.

No que diz respeito ao domínio cognitivo, em relação à linguagem, a CN apresentava um forte *input* linguístico, era muito *expressiva, curiosa*, gostava de novos desafios e participava em todas as atividades.

Após a realização de algumas atividades, foi possível verificar que a CN já identificava e reconhecia várias cores: vermelho, verde, amarelo, azul, laranja, rosa. Quanto à matemática e após a realização da atividade presente no seu portfólio, foi possível perceber que já tinha adquirido algumas noções matemáticas.

No que concerne ao domínio motor e após a realização de algumas atividades com a criança, foi possível verificar que a CN desenhava a figura humana e apresentava uma noção das diferentes partes do corpo que constituem um ser humano. Durante o meu estágio, a criança escolheu os trabalhos que queria colocar no seu portfólio e, para além da escolha, especificou o que fez, tendo em cada fotografia uma frase sua, evidenciando o reconhecimento dos seus trabalhos.

Relativamente à interação com as outras crianças e com os adultos, demonstrava interesse em interagir de forma positiva com os pares. Para além disso, é possível verificar que estabelecia, também, relações de afetividade e proximidade com os adultos da sala.

3. INVESTIGAÇÃO EM JI

3.1. Identificação da Problemática

No que diz respeito à Prática Profissional Supervisionada (PPS) – Módulo II, em pré-escolar, apercebi-me que o grupo de crianças tinha pouco tempo para brincar livremente, tanto no espaço interior como no espaço exterior, isto porque duas, vezes por semana, tinham lugar atividades de expressão motora e inglês e, um dia por semana, expressão musical, sendo estas atividades ministradas por outro docente que não a educadora cooperante. Nos outros dois dias, a educadora desenvolvia com as crianças as atividades que tinha previamente planificadas.

... a rotina encontra-se organizada da seguinte forma: Das nove horas e trinta minutos às dez horas e quarenta e cinco minutos começam as atividades propostas pela educadora e outros momentos, como o de brincadeira livre, expressão motora (3ª e 5ª feira), com um professor específico para este domínio. Terminadas as atividades, as crianças vão à casa de banho e são encaminhadas ao refeitório para almoçar. Assim que terminam a refeição, vão novamente à casa de banho para lavar as mãos, dirigem-se à sala e preparam-se para a sesta que decorre entre as doze horas e as quinze horas, num período de três horas. Seguidamente, existe uma preparação para o lanche, onde as crianças vão à casa de banho e se arrumam as camas. Por volta das quinze horas e quinze minutos as crianças vão para o refeitório lanchar. O período da tarde é ocupado por duas atividades extracurriculares Inglês e Expressão musical (3ª, 4ª e 5ª feira) ministradas por outros professores e também por brincadeiras livres, no recreio ou na sala, até à chegada dos familiares. [Excerto da 1ª reflexão semanal]

Relativamente ao espaço exterior, este é um espaço ao ar livre onde é permitido que as crianças tenham contacto direto com a natureza, assim como com os seus elementos. Os espaços no exterior são ricos em explorações e possibilitam diversos momentos de brincadeiras e aprendizagens. Assim sendo, as brincadeiras em locais diversificados devem ser proporcionadas às crianças, uma vez que o recreio é o “mais

mágico, desafiador e educacional dos espaços: a Natureza.” (Duffy, 2013, p. 18), tal como ilustra a seguinte nota de campo:

O entusiasmo do grupo de crianças enquanto brincavam no recreio de manhã, algo que raramente acontece. Penso que, é realmente importante desfrutar daquilo que a natureza nos oferece, tendo a instituição um espaço exterior bastante apelativo. Desta forma, completando a oferta desse espaço com a temperatura atmosférica que ainda se faz sentir nesta altura do ano, é mesmo de aproveitar ao máximo todos os momentos que possamos estar no recreio. [Nota de campo do dia 25 de outubro, espaço exterior]

Esta situação criou em mim a necessidade de refletir, de forma mais aprofundada, sobre o crescente processo de escolarização do jardim de infância e consequente alunização das crianças em idade pré-escolar em detrimento do brincar, uma atividade intrinsecamente infantil. De facto, “brincar apresenta-se como a atividade por excelência, que permite à criança tomar decisões próprias, expressar a sua individualidade e identidade, usar as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar conflitos e criar” (Kishimoto, 2010, p. 4).

A pressão exercida pelo sistema escolar e pelos seus métodos levou à institucionalização de orientações curriculares e tem vindo a transformar o jardim de infância, essa “espécie de grande brinquedo educativo” Chamboredon e Prévot (citados por Ferreira & Tomás, 2016), numa verdadeira pré-escola, onde as ações pedagógicas focadas nas crianças e nos seus contextos de vida não são privilegiadas no quotidiano e o brincar é desvalorizado enquanto forma de expressão e de formação, que proporciona aprendizagens significativas e tem um papel fundamental para o desenvolvimento das crianças.

Os processos de escolarização do JI e de alunização das crianças, analisando o modo como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) são traduzidas na prática pedagógica das educadoras e na organização e gestão do espaço e

do tempo no jardim de infância que resultam numa diferenciação crescente entre o “ofício de aluno” e o “ofício da criança”.

A escolha da minha problemática prende-se com a minha perceção do pouco tempo que as crianças têm para brincar livremente no contexto da educação pré-escolar e da minha crença na importância do brincar, bem como da necessidade de se valorizarem os tempos de brincadeira no período da infância.

De acordo com Brougère (citado por Ferreira & Tomás, 2016), a diferenciação entre trabalhar e brincar, a oposição entre as aprendizagens úteis e propedêuticas e as atividades “lúdico-pedagógicas” é cada vez mais visível nas práticas das educadoras, acompanhando uma mudança no conceito de criança e no conceito de educação de crianças. Trabalhar e brincar tornam-se antónimos e o brincar, que é um “elemento central nas culturas infantis e um direito, de facto, das crianças, a ser salvaguardado e promovido” (Ferreira & Tomás, 2016, p. 453), transforma-se em atividade marginal e sem utilidade social e cultural para a educação de crianças, chegando até a ser instrumentalizada como aviso ou sanção.

A criança aprende a brincar através da interação com o meio envolvente, com os objetos, com os brinquedos e através da interação com os adultos e com os pares. Nesse sentido, a equipa educativa deve proporcionar a exploração dos espaços de forma rica, extraindo dos mesmos as suas potencialidades.

Além dos espaços, a equipa educativa tem um papel indispensável na seleção e na apresentação de brinquedos passíveis de contribuir para desenvolver o interesse da criança, salvaguardando a isenção de preconceitos relativamente à classe social, à etnia, ao género. Considerando que os adultos só valorizam o brincar quando este “pode ser utilizado como uma estratégia didático-pedagógica, com vistas a possibilitar ao adulto o controle da brincadeira” (Ferreira & Tomás, 2016, p. 458), é importante que a criança tenha a oportunidade de brincar livremente, com recurso a materiais diversificados, sejam eles comprados ou criados pelas próprias crianças, famílias e/ou educadores(as). Exposto isto, é de salientar as interações presentes no ato de brincar, referenciadas por Kishimoto (2010), nomeadamente: (i) interações criança-educador – essenciais para valorizar e (re)conhecer o meio social; (ii) interações criança-criança – fulcrais para o desenvolvimento da cultura infantil; (iii) interações criança-meio – indispensáveis para a

adaptação ao espaço e para o desenvolvimento da autonomia da criança: (iv) interações institucionais e familiares – capazes de dar a conhecer os brinquedos, jogos e brincadeiras que a criança privilegia.

O ato de brincar surge, então, como forma de a criança explorar o mundo que a rodeia e o seu cérebro vai colecionando novos dados e conectando-os com antigos. As crianças constroem-se, assim, no seu conhecimento da realidade e são estimuladas a desenvolver, num processo lento, mas profícuo, as suas capacidades e competências. Com a brincadeira, a criança sente-se valorizada, no sentido em que o brincar é encarado, pela criança, como um ato de seriedade e importância extremas.

A brincadeira é, então, a chave da pedagogia educacional, já que esta contribui para a aquisição e construção de conceitos pela criança, como evidencia Vigotsky (2004) ao afirmar que a criança não faz uma mera reprodução do que experiencia, mas antes uma reconstrução do que adquire. Posteriormente, as várias aquisições são combinadas pela criança para a construção de uma nova realidade.

Relativamente ao/a educador/a, este tem como função orientar o grupo de crianças, não devendo, no entanto, agir de forma limitadora no desenvolvimento dos momentos de brincadeira livre das crianças.

É de salientar que ao longo da minha experiência enquanto profissional de educação, tenho percebido que a educação pré-escolar é vista como a preparação para o 1.º ciclo e esta visão está diretamente ligada à sua crescente «curricularização», desde o aparecimento das OCEPE em 1997 até à definição das *Metas de Aprendizagem da Educação Pré-Escolar* em 2010. Esta questão da alunização das crianças em idade pré-escolar é transversal e está presente não só na visão dos próprios educadores, mas também na influência das famílias, uma vez que fazem bastante pressão – nomeadamente sobre os educadores - para que as crianças aprendam a ler e a escrever no jardim de infância, principalmente na sala dos 5 anos, descredibilizando o brincar como forma de aprendizagem.

Neste paradigma, uma das aprendizagens realizadas no JI é a da compatibilização do “ofício de aluno” e do “ofício de criança”, através da apreensão dos conteúdos formais valorizados pelos adultos e ajustamento aos códigos implícitos nas práticas e no currículo ocultos do jardim de infância em simultâneo com a participação nas culturas infantis

enquanto membro de um grupo de pares, nomeadamente através do brincar.

A meu ver, o desenvolvimento só é possível se estiver aliado a uma mudança tanto nas intenções da criança, como do adulto que consegue passar essa mesma intenção, compreendendo e respeitando a individualidade de cada criança, possibilitando que esta tenha estímulos adequados para o seu desenvolvimento e aprendizagem, proporcionando a maior diversidade possível desses estímulos.

No entanto, a realidade contemporânea é a realidade de um espaço educativo cada vez mais «invadido» por lógicas escolares, tornando-se progressivamente uniforme, repetitivo e monótono e operando a precoce construção social do aluno. Nesse sentido, é importante ressaltar que “as diferenças metodológicas existentes entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB... podem trazer mais-valias ao desenvolvimento global das crianças”, como refere Serra (2004, p. 77). Ainda de acordo com o mesmo autor, é relevante que, entre o pré-escolar e o 1.º ciclo, se mantenha o diálogo, compreendendo as diferenças e semelhanças entre os dois contextos, de forma a promover o sucesso das crianças.

Afigura-se, assim, a necessidade premente de, por um lado, repensar as práticas com base na escolarização e na alunização e, por outro, reconhecer a importância do brincar, por parte das crianças enquanto atores sociais e produtores de cultura. O primeiro passo é a abordagem crítica de documentos orientadores como as OCEPE e do próprio processo de escolarização do JI, de forma a reconsiderar o papel do brincar, assumindo-o como fulcral e não como algo marginal, “social e culturalmente inútil do ponto educativo” (Ferreira & Tomás, 2016, p. 449).

Assim, deve contrariar-se a crescente escolarização que se vive no JI e a excessiva instrumentalização da ludicidade, e evidenciar o papel do(a) educador(a) e da sua cultura profissional, não confundindo esse papel com o do professor, através da antecipação dos conteúdos curriculares formais do 1.º ciclo. A criança tem, então, de ser encarada enquanto ser participante e ativo, considerando a sua subjetividade, através do brincar e das atividades lúdicas, ao invés da uniformização do pré-escolar.

3.2. Revisão da Literatura

Considerando que as brincadeiras são fulcrais para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, é de destacar que o brincar se apresenta como “elemento

central nas culturas infantis e um direito, de facto, das crianças, a ser salvaguardado e promovido” (Ferreira & Tomás, 2016, p. 453), havendo, portanto, a necessidade de se valorizarem os tempos de brincadeira no período da infância. Constatando que, no início da PPS, as crianças tinham o seu tempo de brincadeira limitado, considerei fundamental conduzir um trabalho investigativo sobre a prática, em que essa limitação foi gradualmente substituída por um maior número de momentos de brincadeira. É nestes momentos que a criança começa a fazer as suas próprias escolhas, através do brincar, com a imaginação à solta, atribuindo significado a brinquedos ou objetos. Contudo, o seu conceito de brincar também se vai modificar, uma vez que “vão construindo novas e diferentes competências, no contexto das práticas sociais, que irão lhes permitir compreender e atuar de forma mais ampla no mundo” (Queiroz, Maciel & Branco, 2006, p.170).

O artigo 24.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos defende “o direito ao repouso e aos lazeres”, além da oportunidade à brincadeira e à diversão.

Com jogos e brincadeiras, promovem-se “os interesses, necessidades e desejos particulares [das crianças], sendo um meio privilegiado de inserção na realidade, pois expressa a maneira como a criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo” (Dallabona & Mendes, 2004, p. 107). Nesse sentido, é crucial fomentar os tempos de brincadeira, pela sua importância no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças, tendo em conta, também, que brincar é um direito da criança e deve ser levado a sério.

O ato de brincar deve ser entendido como uma ação livre, que, ao ser guiada pela criança, não tem um momento certo para começar e acabar, nem, tão pouco, um produto final como condicionante, como defende Kishimoto (2010). Ainda de acordo com este autor, é a brincadeira que “relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades” (p.4). Frequentemente, o brincar é “remetido para as margens do trabalho escolar e, por esse motivo, considerado como social e culturalmente inútil do ponto educativo” (Ferreira & Tomás, 2016, p. 449), pelo que é fulcral desconstruir essa ideia, valorizando as suas potencialidades e características formadoras. Dessarte, é essencial considerar os diferentes espaços da sala e o espaço exterior na promoção de estímulos sensoriais para as crianças. O papel do/a educador/a deve, portanto, passar por garantir a

segurança através da observação, não impedindo a criança de explorar livremente o espaço bem como a sua brincadeira.

É durante a progressão da criança que ela aprende a brincar, pela interação com o meio envolvente, com o contacto com os objetos, com os brinquedos e através da interação com os adultos e com os pares. Nesse sentido, o jardim de infância e a sua equipa educativa devem proporcionar a exploração dos espaços de forma rica, extraindo dos mesmos as suas potencialidades. O espaço exterior, pela sua libertação, é preferido por muitas crianças para a concretização das suas brincadeiras. Não obstante, os espaços interiores oferecem também características exploratórias que oferecem inúmeras experiências, conhecimentos e aprendizagens. Por esta razão, o espaço interior deve ser encarado com o mesmo poder libertador que o espaço exterior, pois ambos trazem diversas vantagens para as aprendizagens das crianças.

Neste âmbito, Vygotsky (1991) refere que o brincar é considerado uma “atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos” (p.35).

A meu ver, todos estes conceitos explicam o significado e importância do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Como tal, a educação de infância deve ser promotora de espaços e tempos para brincar, tendo em conta que os tempos de brincadeira estão pouco presentes no quotidiano das crianças, esquecendo que estes momentos trazem diversos benefícios para a aprendizagem e desenvolvimento das mesmas. Os momentos disponibilizados para brincar são, normalmente, preenchidos por atividades curriculares e extracurriculares estruturadas e orientadas pelo adulto e que ocorrem em espaços fechados, não permitindo que a criança faça as suas próprias escolhas, no que se refere à sua aprendizagem (cf. Bento, 2015). Assim sendo, é responsabilidade dos profissionais de educação de infância oporem-se a esta situação, criando espaços e tempos próprios para as crianças fazerem as suas escolhas livremente e proporcionando um ambiente estimulante e promotor de aprendizagens, ambiente este que

envolve todos os ingredientes da aprendizagem activa - materiais

para brincar e manipular; escolhas acerca do que, onde, como, e com quem brincar; linguagem da criança enquanto brinca; e apoio do adulto durante a brincadeira, apoio esse que vai desde a preparação de um contexto em que seja possível brincar, até à participação real nessa brincadeira (Hohmann & Weikart, 2011, p. 87).

Em suma, e como refere Crawford (2004), o brincar é uma atividade na qual o trabalho do cérebro continua, as conexões neuronais acontecem tanto ou mais do que no decorrer de uma atividade estruturada de âmbito curricular, porque fatores como o entusiasmo ou o prazer estão presentes nas brincadeiras livres das crianças.

3.3. Roteiro ético e metodológico

É essencial que se conheçam os princípios éticos evidenciados no roteiro de forma a conduzir o trabalho de investigação e a minha intervenção (Soares, citado por Tomás, 2011). Nesse sentido, de forma a garantir o seguimento de um protocolo de segurança e clareza da informação, considere alguns pressupostos éticos, que regeram a minha investigação e prática profissional, que exponho seguidamente. Esses princípios coadunam-se com os compromissos e princípios mencionados na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011), relativamente à integridade, à responsabilidade, à competência, e ao respeito para com todos os atores.

Relativamente aos objetivos da investigação, estes foram definidos a partir de discussões diárias com a educadora cooperante acerca dos benefícios que esta investigação pode trazer para implementar mudanças significativas nas rotinas das crianças. As famílias foram informadas da realização do meu estágio, tendo em conta que exerço funções de assistente técnica na sala em questão, uma vez que estas foram incluídas enquanto participantes no estudo, através dos inquéritos por questionário aplicados.

Foi dado conhecimento às crianças sobre a investigação, já que também elas são perspetivadas enquanto participantes/intervenientes da investigação. No que se refere ao respeito pela privacidade e confidencialidade dos dados, garanti o sigilo profissional,

através do respeito pela privacidade das crianças, das famílias e da educadora cooperante, todos eles “atores” na investigação. Os inquéritos por questionário foram anónimos e confidenciais, sendo as informações aí presentes apenas acessíveis para fins académicos. Foi pedido consentimento das famílias e das crianças para fazer registos fotográficos. Nestas, a face das crianças é ocultada e, apesar de nas notas de campo estarem mencionados os nomes das crianças, estes ficam salvaguardados pelo facto de não existir informação que permita identificar a instituição, não sendo, assim, possível associar os nomes às crianças em questão. Nenhuma criança foi excluída da investigação, porque brincar é um direito de todas as crianças. A minha ação foi, desta forma, ao encontro dos objetivos da investigação. Pretendi que, no decorrer do estágio, os resultados fossem relatados à educadora cooperante, bem como às crianças e às famílias, de forma a perceber o impacto da investigação nos seus intervenientes (Soares, citado por Tomás, 2011).

3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

O ambiente natural é contemplado como a fonte principal para obtenção de dados na investigação qualitativa e o investigador, munido de diversos instrumentos e técnicas, como ator principal (Bogdan & Biklen, 1994). É de salientar que a observação direta participante permitiu conhecer melhor cada criança, no que refere, especialmente, às suas necessidades, considerando o tempo de brincar, de forma a obter, a partir da interpretação dos dados recolhidos, respostas passíveis de se coadunarem com a investigação pretendida. A observação participante permite, portanto, o relato, de forma escrita e sucinta, do que observo e uma reflexão acerca dessas observações. A análise documental dos documentos normativos oficiais permite uma compreensão contextualizada e fundamentada não só da PPS II, como também dos princípios orientadores da ação educativa desenvolvida pela educadora cooperante. A entrevista que realizei à educadora permitiu obter informações importantes para a adaptação da minha prática ao contexto onde me insiro. Para ilustrar os registos escritos, utilizaram-se os registos fotográficos – dos espaços, das atividades e dos materiais – de extrema importância para uma análise retrospectiva do percurso realizado.

Além das técnicas mencionadas, elaborei inquéritos por questionário, aplicados

às famílias das crianças (cf. Anexo E) para compreender a sua participação nas brincadeiras das crianças. A tabela 5, com o plano de intervenção da investigação-ação, esclarece, de acordo com as fases definidas por Kuhne e Quingley (1997), os passos necessários para a construção da investigação de forma a dar resposta às questões levantadas pela problemática.

De acordo com Estrela (2015), o investigador “deverá ser capaz de recolher e organizar criteriosamente a informação e dessa adaptar continuamente aos elementos da situação” (p.28). No âmbito da investigação qualitativa, a análise dos dados caracteriza-se indutivamente, considerando que essa análise é feita pelo investigador, tendo por base a sua interpretação e a revisão de literatura por ele levada a cabo sobre o tema.

Com o objetivo de proceder à uma interpretação, organização e apresentação dos dados (e respetivas conclusões) de forma mais pertinente, utilizei processos de condensação e categorização (Máximo-Esteves, 2008). Estes processos permitem tornar mais sintético e categórico os conteúdos das notas de campo, das entrevistas, dos questionários e dos documentos oficiais. A triangulação de dados (Denzin, 1989) permitiu agrupá-los. Foram entregues 17 inquéritos por questionário e recebidos 11.

Tal como refere Coutinho (2013), “através da observação o investigador consegue documentar atividades, comportamentos e características físicas (p.126), uma vez ser esta uma “estratégia privilegiada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação” (p.56). Através da observação, tive como objetivo observar os comportamentos das crianças. A entrevista realizada à educadora cooperante possibilitou investigar os dados recolhidos e ajudou a chegar a algumas questões relacionadas com o tema de investigação. Many e Guimarães (2006) referem que, “o entrevistado irá possivelmente dar esclarecimentos sobre a temática, verbalizando o seu ponto de vista ou expondo dados relacionados com a problemática” (p.50). Através das perguntas que realizei a algumas crianças, foi possível recolher informações respeitantes à problemática. Utilizei, também, o registo fotográfico, pois segundo Bogdan e Biklen (1994), concede-nos “fortes dados descritivos, [que] são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (p.183). Os registos diários (notas de campo), são fundamentais, uma vez nos permitem relembrar memórias, tendo em conta que, como

refere Máximo-Esteves (2008), "registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas . . . , suas acções e interacções . . . incluem, ainda . . . material reflexivo" (p. 88). Por fim, a aplicação de inquéritos por questionário às famílias das crianças possibilitou a recolha de informações quantitativas (gráficos e percentagens) sobre o brincar. As respostas foram analisadas com o objetivo de encontrar pontos comuns e diferenças relativamente à participação das famílias nos momentos de brincadeira dos filhos. Neste sentido, pretendo perceber quanto tempo dedicam a esses momentos, que brincadeiras realizam com as crianças, que importância atribuem a esses momentos, e quais as suas considerações relativamente à dinamização de momentos de brincadeira livre em ambiente de pré-escolar.

Face ao exposto, toda informação obtida e conhecimentos prévios, permitiram conhecer e compreender os interesses, necessidades, fragilidades e potencialidades do grupo de crianças e da instituição, estabelecendo desta forma os objetivos estipulados, bem como a possibilidade de maior tempo de brincadeira, tanto no espaço interior como exterior.

Tabela 3

Plano de ação da intervenção e investigação (a partir de Kuhne & Quingley, 1997).

| Datas | Plano de ação | Fases |
|---------------------------------|---|--------------|
| 5 de novembro a 16 de novembro | Identificação da problemática “A importância de brincar no pré-escolar- Porquê brincar?” Formulação dos objetivos da investigação Observação e registos diários (estratégias da educadora cooperante) | Planificação |
| 12 de novembro a 16 de novembro | Observação e registos diários (estratégias da educadora cooperante) Realização de entrevista à educadora cooperante | Ação |
| 26 de novembro a 30 de novembro | Realização de questionários para as famílias | |
| 3 de dezembro a 7 de dezembro | Entrega de questionários às famílias Realização de entrevista às crianças | |
| 17 de dezembro | Organização dos dados | |

| Datas | Plano de ação | Fases |
|----------------------------------|---|--------------|
| a 21 de dezembro | Implementação de novas rotinas | |
| 14 de janeiro a 18 de janeiro | Análise dos dados: questionários, entrevista, registros de observação Reflexão sobre a investigação | Reflexão |

3.5. Apresentação e Discussão dos Dados

A partir desta análise, pretendo discutir as rotinas implementadas pela educadora cooperante e a possibilidade de adotar novas estratégias para permitir que as crianças tenham mais momentos de brincadeira. Apresentam-se para tal algumas evidências, como registros fotográficos, excertos de notas de campo e de reflexões.

O tema escolhido para a realização da investigação – **A Importância de Brincar no Pré-escolar - *Porquê Brincar?*** – é justificado por me ter apercebido, no decorrer do estágio, que o tempo cedido para brincar era muito reduzido. De seguida, apresentarei todos os dados recolhidos no âmbito da minha investigação.

Relativamente às repostas adquiridas através dos inquiridos por questionário realizado às famílias (cf. Anexo E), todos os inquiridos, onze, afirmaram que costumam brincar com os seus filhos, dos quais sete revelaram brincar com os mesmos todos os dias, três afirmaram brincar 5-6 dias por semana e, apenas, um disse que brinca 3-4 dias por semana. Em relação ao tipo de brincadeiras, as respostas foram diferentes, sendo que aquela que apresentou maior frequência foi contar histórias, com oito respostas, seguindo-se as idas ao parque infantil, com seis respostas. À questão “*Considera que o adulto deve participar nas brincadeiras das crianças?*”, dez responderam que sim, sendo que apenas um referiu que apenas quando solicitado. Para a maioria das famílias, o brincar é visto como algo indispensável, com seis respostas, seguindo de educativo, com três respostas e, um inquirido respondeu coisa de criança e outro respondeu diversão. Estas respostas vão encontro do que é defendido por Kishimoto e Freyberger (2012), onde referem que brincar é “repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se, e participar da cultura lúdica

para compreender seu universo” (p.11). As duas questões “*Acha que o brincar é importante para o desenvolvimento infantil?*” e “*Considera a brincadeira como uma forma de aprendizagem?*”, as respostas foram uníssonas, uma vez todos os inquiridos responderam afirmativamente às duas questões, tal como Rolim, Guerra e Tassigny (2008), afirmam: “o lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento de dificuldade no processo de ensino-aprendizagem” (p. 177).

Através dos resultados e de conversas informais com algumas famílias, foi possível verificar que o brincar é considerado como algo indispensável para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Com base na entrevista realizada à educadora cooperante (cf. anexos AE e AF), nas conversas informais e pela observação da sua ação, posso referir que apesar de ter inúmeros conceitos sobre o brincar, a sua prática não vai ao encontro do que refere, devido a questões institucionais. Para esta, “*Brincar é dar asas à imaginação. Eu posso ser e fazer o que quiser. É partilhar com os outros as minhas vivências – interagir e cooperar*” (educadora cooperante, anexo AF, p. 280); a mesma opinião tem Vygotsky (1991), que destaca: o brincar é a “atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos” (p.35). Assim como os autores, a educadora defende que o brincar é “*muito importante, pois socializam e partilham. Ao brincarem elas aprendem umas com as outras, para que isso aconteça é necessário ter as condições estimulantes na sala para que todas se sintam seguras e amadas*”. (educadora cooperante, anexo AF, p. 280). A educadora refere que o adulto deve dar tempo para as crianças brincarem, porque “*é uma forma de se prepararem para as diversas situações que vão acontecendo no dia a dia*” (educadora cooperante, anexo AF, p. 280); contudo, tal não acontece com muita frequência.

No que diz respeito às respostas das crianças (cf. Anexo D), embora as respostas não sejam muito concretas, após conversar com nove crianças do grupo, tornou-se, a meu ver, indispensável ouvir o que para estas era brincar, de forma a envolvê-las, ainda mais, no processo de investigação. Deste modo e, analisando as suas respostas, as conceções destas crianças sobre “*O que é brincar?*” são bastante diferentes. Se para duas das

crianças é “*Brincar na garagem com os carros*” (S C e Lx), outras duas responderam que “*É fazer jogos*” (C T e M M), “*casinha*” (M M, C N e D M), “*É partilhar*” (C X), “*Brincar na areia*” (C F) entre outras, estas respostas correspondem ao que Queiroz, Maciel e Branco (2006) referem, pois cada criança tem a sua conceção sobre o brincar, uma vez que “vão construindo novas e diferentes competências, no contexto das práticas sociais, que irão lhes permitir compreender e atuar de forma mais ampla no mundo” (p.170). Após estas respostas, julgo que as crianças consideram que o brincar é algo prazeroso e que gostam de fazer, tendo em conta que todas responderam que gostam de brincar, segundo Moyles (2002) brincar “é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem” (p.21). À questão “*Como costumam brincar?*”, as respostas de cinco meninas são parecidas, pois (a C N, a D M, a C T, C F e C X) referem que é na “*Casinha*” o S C “*nos legos*”, o Lx e a M M “*com os carros*”, já o M L diz que “*gosto de brincar com muitas coisas*”. Já no que diz respeito à questão “*Quais são os teus brinquedos preferidos?*”, as respostas são todas bastante diferentes, uma vez que depende das preferências de cada criança. Perguntei também se gostam de brincar sozinhos, ao que todos responderam que sim, exceto a C N e a C X; em relação à questão sobre se gostam de brincar com companhia, apenas duas crianças responderam negativamente. A questão seguinte está relacionada com a questão anterior - “*Gostas de brincar com colegas ou adultos?*”. Cinco crianças responderam que preferem brincar com adultos (L X, D M, C T, S C e C F), as outras quatro responderam com os colegas (M M, C X, C N e M L). Relativamente à questão “*Com quem brincas em casa?*”, a maioria das crianças respondeu com os irmãos ou com o pai e mãe, à exceção de uma criança que referiu que brinca sozinha. Por fim, quando lhes perguntei “*Qual o sítio onde mais gostas de brincar?*”, sete crianças responderam que gostavam de brincar em áreas existentes na sala do JI, apenas duas (M L e D M) responderam: “*No meu quarto*” e “*Em casa*”.

Em suma, é de salientar que um dos meus objetivos foi dar prioridade a um maior tempo de brincadeira, estimulando o brincar das crianças, sendo que esta é uma atividade que valorizo bastante, como é possível verificar nos exemplos dos registos diários (cf. Anexo AD). Contudo, é importante referir que tive sempre como intenção respeitar o ritmo e unicidade de cada criança.

Depois da brincadeira e do pouco tempo que tiveram para brincar, uma vez que às 10h30, as crianças arrumaram a sala para irem para a sessão de expressão motora [Excerto de Registo Diário, 18 de outubro de 2018].

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO

De acordo com Lopes da Silva et al. (2016) a ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como este organiza a sua ação (p.5). Deste modo, considero que a ação profissional de um educador não é um período estagnado, mas sim um período de constante aprendizagem e adaptação, logo cabe ao/a educador/a reformular e adaptar a sua ação profissional, tendo em conta o grupo e a sala de atividades pelo qual é responsável. Portanto, em primeiro lugar, uma das intencionalidades do/a educador/a deve consistir na observação do grupo e, de acordo com as suas características, necessidades e interesses, planear a intervenção, pois, “planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.15). É preponderante que o/a educador/a tenha a intencionalidade de desenvolver atividades que surjam dos interesses das crianças, mas que, contudo, sejam adequadas às suas características e ao seu desenvolvimento, visto que, de acordo com Lopes da Silva et al. (2016), e em consonância com os seus fundamentos e princípios, este deve adotar práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada criança e atendam às suas diferenças (p.12).

A reflexão é um instrumento fundamental, uma vez que se relaciona com a avaliação, pois esta permite a recolha de dados sobre as crianças e as aprendizagens por elas realizadas (Pacheco, 1998; Santos, 2001). Tendo em consideração que é difícil elaborar uma avaliação concreta (Hadjin, 1994; Méndez, 2002; Pacheco, 1998), a avaliação deve ser considerada como tendo uma componente formativa e formadora, através do feedback no decorrer das atividades, já que esta componente “ultrapassa a perspectiva [sic] da medição para propor a da descrição e compreensão” (Pacheco, 1998, p. 116).

A observação é também um processo fundamental para a avaliação, pois através desta é possível registar a evolução da criança e avaliar se as intenções e estratégias de estimulação realizadas foram apropriadas e se foram positivas e responsivas, dando prioridade às necessidades e interesses do grupo, respeitando a singularidade e o potencial

de cada criança. Assim sendo, é de referir que a concretização de todos estes fundamentos e princípios educativos no dia-a-dia do grupo de crianças necessita de um educador cuidadoso que reflita sobre a sua prática, com um interesse contínuo em melhorar a qualidade da resposta educativa, tal como defendem Lopes da Silva et al. (2016):

Através de uma avaliação reflexiva e sensível, o/a educador/a recolhe informações para adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução, falar com as famílias sobre a aprendizagem dos seus/suas filhos/as e tomar consciência da sua ação e do progresso das crianças, para decidir como apoiar melhor o seu processo de aprendizagem (p.13)

Com isto, a intencionalidade da ação do/a educador/a deve resultar de um processo reflexivo que contempla a observação, o planeamento, a ação/interação e a avaliação, visto que é essencial que procure adequar a prática aos interesses, capacidades e necessidades do grupo de crianças no geral e a cada criança em particular (Portugal, 2008).

Assim, de maneira a desenvolver globalmente o grupo de crianças, quer a nível social e emocional, quer a nível linguístico e cognitivo, criei momentos de interação entre pares em pequeno e grande grupo.

Terminado o estágio da valência de pré-escolar, saliento que passei por diversos momentos de reflexão, em que as ações e as reflexões consolidaram o que se aprende na teoria e as experiências que se vivem durante a prática. No entanto, apesar de já trabalhar como auxiliar há alguns anos, considero que, de uma forma geral, continuo a evoluir e a crescer, tanto a nível pessoal como profissional, tendo adquirido várias aprendizagens com a educadora cooperante e com o grupo de crianças com as quais tive a oportunidade de trabalhar e interagir, tendo, então, a certeza de que irei utilizar essas mesmas aprendizagens em práticas futuras, com vista a ser a melhor profissional possível, uma vez que a minha identidade profissional

“será construída na interação que cada actor social estabelece com outros actores sociais e com a especificidade das suas práticas pedagógicas”, afirmando-se assim a identidade através da diferenciação. (Sarmiento, 2002, p.117). Apesar dos conhecimentos adquiridos ao longo do meu percurso académico, nada se assemelha ao que se adquire com a prática

profissional. Após esta experiência e depois de vários momentos de reflexão, gostaria também de referir que, o educador deve ter a capacidade de praticar a inclusão através da diferenciação pedagógica, onde “se educam os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças” (Rodrigues (2003) citado por Sousa, 2007, p.11). Contudo, é de salientar que a identidade de cada educador está sempre a ser reconstruída, face às situações que vão surgindo no quotidiano, embora se inicie no momento do nascimento do Ser humano, tal como refere Dubar (1991, citado por Sarmiento, 2012).

Segundo Nóvoa (1992, citado por Sarmiento, 2012, p.28), “a formação dos professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”, tendo em conta que este é o momento em que o mesmo se foca num objetivo próprio, o de ser educador de infância.

O facto de ser introduzida a Metodologia de Trabalho de Projeto promoveu a existência de um ambiente democrático onde se pretende “dar voz” às crianças de maneira que estas se possam expressar, dando as suas opiniões, desenvolvendo o sentido de responsabilidade e autonomia, já que a criança tem “o direito de ser ouvida nas decisões que lhes dizem respeito” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.16). Nesse sentido, de forma a garantir o seguimento de um protocolo de segurança e clareza da informação, considere alguns pressupostos éticos, que regeram a minha prática profissional, que exponho seguidamente. Esses princípios coadunam-se com os compromissos e princípios mencionados na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011), relativamente à integridade, à responsabilidade, à competência, e ao respeito para com todas as pessoas, especialmente com as crianças. Os princípios que foram colocados em prática quer na implementação do projeto, quer durante o estágio, são: (i) ouvir e respeitar as opiniões e sugestões das crianças (ii) garantir o sigilo profissional, protegendo a identidade de cada criança (iii) dar a conhecer as minhas intenções ao grupo e à equipa educativa.

Devo destacar que o relacionamento afetivo que já existia entre mim e este grupo de crianças foi benéfico, pois “aprendemos mais e melhor quando o fazemos num clima de confiança, de incentivo; quando estabelecemos relações cordiais com os alunos,

quando nos mostramos pessoas abertas, afetivas, carinhosas, tolerantes e flexíveis, dentro das regras organizacionais” (Moran, 2012, p. 1). No entanto, após a PPS comecei a ter uma atenção diferente com as crianças, respeitando o tempo de cada uma e a sua individualidade, tendo sempre em conta o que é melhor para elas, o que mais gostam de fazer aquando da planificação e da realização das atividades. Evoluí muito enquanto pessoa e enquanto profissional e as mudanças que ocorreram durante o estágio transformaram a relação que tinha com estas crianças, fazendo com que se tornasse uma relação mais sólida.

Em conclusão, considero que este foi um período recheado de aprendizagens significativas. De hoje em diante pretendo utilizar todos os conhecimentos que fui adquirindo ao longo do meu percurso académico e que certamente me serão muito úteis, para todo o trabalho desenvolvido com crianças, seja ele durante a Prática Profissional Supervisionada ou mesmo enquanto Educadora, pois “a forma como cada um vive a sua profissão, considerando o processo evolutivo que vai decorrendo ao longo da carreira, pode ser definida como desenvolvimento profissional” (Cardona, 2001, p. 45). Foi uma experiência *incrível* e ficará para sempre na minha memória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o término da PPS II e depois da descrição de toda a prática profissional supervisionada, é importante realizar uma análise do processo de planificação, assim como da implementação de atividades e da gestão do grupo de crianças e refletir sobre o impacto da intervenção, assim como da construção da minha identidade profissional enquanto/a educador/aa de infância.

O estágio em contexto de pré-escolar foi fundamental, uma vez que se estabelece, ao mesmo tempo, um percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, já que, durante estes meses, me foi permitido ampliar e consolidar conhecimentos por intermédio das experiências proporcionadas. Tais experiências tornam-se fulcrais na construção da minha identidade profissional, visto que esta

corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar. (Sarmiento, 2012, p. 25)

É essencial que o/a educador/a procure e reflita sobre a sua intencionalidade de forma a adequar as práticas aos interesses e necessidades das crianças, do grupo em geral e de cada uma em particular (Portugal, 2008). Tal demonstra ser crucial já que os saberes das crianças derivam das suas experiências e dos estímulos a que são submetidas.

Demonstra-se fundamental dar “voz” às crianças (Sarmiento, 2006) e às suas inquietações e curiosidades (saberes, emoções, motivações, desejos, vontades...), pela interpretação atenta e precisa das comunicações verbais e não verbais, contextualizando e compreendendo a diversidade de culturas, desenvolvimentos e vivências, enquanto se procura a articulação e integração das mesmas no espaço educativo e no ambiente coletivo (Portugal, 2008).

Acresce a importância das partilhas feitas entre profissionais, como a educadora evidenciou na entrevista, capazes de promover novos significados, baseados no discurso pedagógico e no conhecimento profissional, substanciados pela “interação solidária de

colegas que, livremente e em movimento fraterno, trocam as experiências de cada um” (Serralha, 2009, p. 5).

A observação direta participante, permitindo relatar o que foi observado, fornece também a possibilidade de desenvolver o pensamento crítico e reflexivo acerca da minha prática enquanto futura educadora de infância. Da mesma forma, a contraposição do observado com os documentos normativos oficiais permite verificar se o observado se coaduna com as práticas defendidas atualmente.

A realização das planificações semanais, das atividades e do portefólio contribuem também para o ato reflexivo e para o desenvolvimento do autoconhecimento acerca das minhas práticas e da necessidade de adequação das mesmas às crianças com quem estagiei, com a consciência de que, no futuro, novas questões se levantarão aquando do trabalho com outros grupos de crianças.

A realização do portefólio da criança permitiu uma melhor compreensão da sua essência, a partir de diversas perspetivas, organizando-as no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

É de salientar que, no decorrer de toda a intervenção, e devido ao facto da educadora cooperante estar a substituir a coordenadora pedagógica, tive a oportunidade de gerir autonomamente o grupo de crianças, dissipando algumas das minhas inseguranças, tornando-me mais tranquila e fortalecendo, ainda mais, a relação com o grupo. Estas conquistas devem-se às estratégias que implementei e encontrei e que me auxiliaram durante toda a prática.

Em jeito de conclusão, importa referir que os estágios realizados em contexto de creche e de pré-escolar foram fundamentais para o desenvolvimento da minha identidade profissional, permitindo-me reconhecer algumas das minhas fragilidades, assim como encontrar estratégias para contorná-las, apesar de toda a experiência que tenho na área da educação, pois que estamos sempre em constante aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultada a 8/5/2018 em apei.pt/associacao/cartaetica.pdf.
- Bento, G. (2015). Infância e Espaços Exteriores – Perspetivas Sociais e Educativas na Atualidade. In *A Infância na Educação, Investigar em Educação*, 4, 127-140.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2006). *A criança e o seu mundo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cardona, M. J. (2001). Modelos de formação inicial e desenvolvimento profissional: um estudo sobre os educadores de infância portugueses. *Revista Infância Educação e Práticas*, (5), pp. 43-62.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina, S.A. Coimbra.
- Crawford, L. (2004). *Lively Learning: Using the Arts to Teach the K-8 Curriculum*. Montague: Center for Responsive Schools, Inc.
- Dallabona, S. & Mendes, S. (2004, janeiro-março). O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 1(4), 107-112.
- Denzin, N. K. (1989). *The Research Act*. Englewood Cliffs, N. J. - Prentice Hall.
- Duffy, C. (2013). A viagem de Isabelle – Um estudo de caso sobre desenvolvimento sensorio-motor de um bebé no seu primeiro ano de vida através da observação das suas experiências e jogo ao ar livre. *Cadernos de educação de infância*, 100, 12-18.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (2008). *As cem linguagens da criança*. São Paulo: Arted Editora.

- Estrela, A. (2015). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!», *relações sociais entre crianças no Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2016). "Já podemos ir brincar?" – A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância. In I. Cortesão, L. Dornelles, N. Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (2006). *Educação Pré-escolar: A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fróis, J. (2011). *Educação Estética e Artística – Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de educação de infância*, 90, 4-7.
- Kishimoto, T & Freyberger, A (Org.) (2012). *Brinquedos e Brincadeiras de Creches: Manual de Orientação Pedagógicas*. Brasília: Ministério da Educação.
- Kuhne, G. W. & Quigley, B.A. (1997). Understanding and Using Action Research in Practice Settings. In. B.A. Quigley & G.W. Kuhne (Eds.). *Creating Practical Knowledge Through Action Research: Posing Problems, Solving Problems and Improving Daily Practice* (pp. 23-40). São Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Leite, E., & Malpique, M. (1986). *Espaços de Criatividade - A Criança que Fomos/A Criança que Somos...Através da Expressão Plástica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lopes, A. (2012). *Na creche tudo acontece! Famílias envolvidas com práticas enriquecidas*. (Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa). Consultado em: <http://hdl.handle.net/10400.26/3569>

- Many, E. & Guimarães, S. (2006) Como Abordar... *A metodologia de Trabalho de Projecto*. Lisboa: Areal Editores.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Moyles, J. R. (2002). *Só Brincar? – O Papel do Brincar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira, M. (2007). *A Expressão Plástica para a compreensão da cultura visual*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- ONU. (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Consultada a 10 de junho de 2018, em <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- Pacheco, J. A. (1998). A avaliação da aprendizagem. In L. Almeida & J. Tavares (Orgs.). *Conhecer, aprender, avaliar* (pp. 111-132). Porto: Porto Editora.
- Parente, M. C. (2001). A avaliação Leitmotiv da interação e colaboração entre a escola e a família. In M. C. Parente, *Encontros Internacionais “Portfólios: uma estratégia de avaliação alternativa”*. Braga: Universidade do Minho.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS.
- Parente, M. C. (2014) Avaliação na Educação de Infância: Itinerários de uma Viagem de Educadores de Infância na Formação Inicial. *Interacções*, 32, 168-182.
- Portugal, G. (1997). *Crianças, famílias e Creches- Uma abordagem ecológica da adaptação aos bebés à creche*. Lisboa: Porto Editora.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância, In.CNE (Ed.), *Relatório do estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33-67). Lisboa: CNE.
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Queiroz, N. L, Maciel, D. A. & Branco, A. U. (2006). Brincadeira e Desenvolvimento Infantil: Um Olhar Sociocultural Construtivista. *Paidéia*, 16(34), 169-179.

- Rodrigues, D. (2002). *A Infância da Arte, a Arte da Infância*. Porto: Edições Asa.
- Rolim, A. A., Guerra, S. S. & Tassigny, M. M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista de Humanidades*, 3(2), 176-180.
- Sarmiento, T. (2002). *Histórias de vida de educadoras de infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sarmiento, M. J. (2006). *Conhecer a infância: Os desenhos das crianças como produções simbólicas*. Braga: IEC, UMINHO.
- Sarmiento, T. (2009) As Identidades Profissionais em Educação de Infância. *Locus SOCI@L*, 2, pp. 46–64.
- Sarmiento, T. (2012). Narrativas de professoras-estagiárias sobre os contributos da formação em análise organizacional para a construção de uma identidade profissional. In *XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino* (pp. 24-36). Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Movimento Escola Moderna*, (35), 5.ª, 5-51.
- Silva I., L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Sousa, F. (2007). Uma diferenciação curricular inclusiva é possível? Procurando oportunidades numa escola açoriana. In David Rodrigues (org.) *Investigação em Educação Inclusiva*, Vol. II, pp. 93-119. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, FMH.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1999). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Tomás, C. (2011). *“Há muitos mundos no mundo” – Cosmopolitismo, participação e direitos das crianças*. Porto: Edições Afrontamento.

- Vasconcelos, T. (1999). Encontrar as formas de ajuda necessária: O conceito de “scaffolding” (pôr, colocar andaimes), a sua aplicação em educação pré-escolar. *Inovação*, 12(2), 7-24.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". In T. Vasconcelos (Ed.), *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20. Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vygotsky, L. S. (1991). *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2004, janeiro-fevereiro). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7-97.
- Würdig, R. C. (2010). Recreio: os sentidos do brincar do ponto de vista das crianças. *InterMeio*, (32), 90-105.

Documentos consultados:

- Projeto Educativo* (2016)
- Projeto de Sala* (2018-2019)
- Regulamento interno* (2016)

ANEXOS

Anexo A. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada

Por questões éticas e de confidencialidade o presente documento (da página 52 à página 281), não se encontra presente.

Anexo B. Descrição de um dia tipo

Anexo B. Descrição de um dia tipo

7h30': A instituição abre portas e uma auxiliar de serviços gerais prepara a instituição para receber as crianças, abre as salas e coloca os papeis de presença que todos os dias têm de ser assinados, quando a criança entra e sai do jardim de infância. Dirige-se para a sala polivalente para receber as crianças que vão chegando.

7h45': A M M chega, acompanhada pela sua mãe. Apesar de estar com ar ensonado, despede-se da mãe e vem para o meu colo facilmente.

8h00': A C F chega, acompanhada pelo pai, este dá-lhe a boneca, só para prevenir uma crise de choro. A C F vai a correr para a sala polivalente e vai buscar uma boneca que se encontra dentro de um armário. A esta hora entram as duas educadoras das duas salas de 1 ano.

8h10': A C N chega ao jardim de infância, acompanhada pela sua mãe e pela irmã, chora um pouco porque não vê nenhum colega da sua sala. A irmã da C N é bebé e é recebida por uma das educadoras da sala de 1 ano, na sala do berçário. A C N vai primeiro levar a irmã com a mãe e depois vai para a sala polivalente, assim que chega vai buscar um livro e senta-se numa cadeira.

8h15': O P G e o G C chegam, acompanhados pelos seus pais e vão para a sala polivalente, onde vão logo brincar na garagem.

8h30': Uma educadora da sala dos dois anos chega e pede à M M para chamar os colegas e irem arrumar a sala polivalente. Entretanto, a C T e a D M chegam e eu recebo-as. A C T tem alguma dificuldade em se separar da sua mãe, chorando muito e eu pego nela ao colo, tentando acalmá-la. A D M corre para a sala de acolhimento e pega numa boneca que encontra no chão, brincando com ela. Chega a educadora da sala do berçário.

8h35': A D M chega e junta-se à C N na brincadeira com a boneca, falando entre si e correndo de um lado para o outro na sala polivalente.

8h45': O H M e o L M chegam. O H M vai a correr para a sala polivalente, brincando na casinha e o L M vai brincar com o seu irmão H M.

9h00': As restantes educadoras, a auxiliar da sala do berçário e a auxiliar de uma das salas de 1 ano chegam, e começa-se a arrumar os brinquedos e as cadeiras na sala polivalente, para cada grupo ir para a sua sala. A C N, a C T, a D M, o H M e o L M

ajudam a arrumar os brinquedos quando digo “ajudem a arrumar os brinquedos” e colocam-se logo na fila para irem para a sala.

9h05’: Quando se chega à sala, a M M e o P G ajudam a arrumar as cadeiras, o G C vai a correr em direção à janela e diz “abre” para ir abrir o estore. A C N vai buscar um jogo e senta-se a jogar. A C X chega, acompanhada pela sua mãe e pede uma bolacha à educadora, esta dá uma bolacha à criança e diz às outras crianças “se querem uma bolacha têm que se ir sentar no lugar” e quando as crianças estão todas sentadas, dá uma bolacha a cada uma. O G C não aceita a bolacha Maria, gesticulando quando vê as bolachas de milho. A educadora dá-lhe uma dessas. Entretanto, eu levo o G C à casa de banho que me pede para fazer cocó. A educadora dá jogos para as crianças fazerem no lugar.

9h10’: Chega o S C, acompanhado pelo seu pai e vai a correr sentar-se no lugar, pedindo uma bolacha de seguida. O pai despede-se dele acenando e o S C vai a correr para a porta da sala, querendo despedir-se do pai com um beijo. O pai beija-o e ele corre de volta para o lugar, sentando-se a comer a bolacha. A A E, a M B e o M F chegam, a A E e a M B vêm acompanhadas pelas suas mães e vão para a sala satisfeitas; já o M F fica a chorar, a educadora dá-lhe a chucha e eu pego-lhe ao colo para que este se acalme.

9h20’: O J P chega, acompanhada pelo seu pai, o menino diz ao pai “Não quero ficar na escola”. A educadora diz-lhe “Queres uma bolacha?” e este abre os braços para passar para o colo da educadora. O pai diz “até logo” e vai-se embora depressa, para que o filho não o veja. Assim que o pai se vai embora o J P senta-se no lugar a comer a bolacha. O M L chega com o seu pai e despede-se a sorrir, cumprimenta a educadora e vem ter comigo para me cumprimentar e para lhe dar uma bolacha.

9h30’: O L X, o F S e o M I F chegam. O F S vem acompanhado pelo seu pai, que fala um pouco com a educadora. O L X entra na sala, dá-me um beijinho e pede-me uma bolacha. O menino senta-se no lugar a comer a bolacha. O M I F entra na sala, dá-me um beijinho, dou-lhes uma bolacha e estes sentam-se no lugar.

9h35’: A Educadora Cooperante faz uma roda com as crianças e canta a canção do “Bom dia” As crianças encontram-se sentadas e em roda no chão da sala, a Educadora tem uma conversa com as crianças sobre a calçada portuguesa.

Após esta conversa, pergunta a cada se já alguém havia visto a calçada quando passeiam com os pais em Lisboa. A M B responde afirmativamente, mas as outras crianças dizem que não.

9h45': Em seguida, a Educadora cooperante começa por mostrar imagens da calçada portuguesa e da sua composição.

10h00': Quando termina de mostrar as imagens, a Educadora pede que cada criança faça uma composição com quadrados – brancos e pretos, ao mesmo tempo que ouvem uma composição musical – *Amanhecer, de Edvard Grieg*.



Placar exterior com as composições - Calçada Portuguesa - elaborado pelas crianças

10h30': Chega a professora de expressão musical para levar as crianças para a ludoteca, local onde realiza as sessões de expressão musical.

11h15': A sessão de Música acaba e a professora leva as crianças para a sala. De seguida, despedem-se da professora e a educadora pede para se sentarem para beberem água. Entretanto, dirigimo-nos com as crianças à casa de banho para que façam as necessidades, bem como a higiene antes do almoço.

10h30': Depois de fazerem a higiene e colocarem os babetes a educadora cooperante diz "Vamos almoçar!" As crianças correm em direção à porta e formam um comboio dois a dois para irem para o refeitório. Quando chegam ao refeitório as crianças sentam-se nos lugares, coloco as sopas à frente de cada criança, pois já se encontram servidas nos tabuleiros. Conforme acabam de comer a sopa, é distribuído o segundo prato e de seguida a fruta. Entretanto, eu ajudo o M F e o P G a comer a sopa. A educadora vai dando a fruta e à medida que terminam de comer a fruta vou dando um copo com água a cada criança. Limpa-se as mesas e retira-se os babetes e a educadora chama o grupo de crianças para formarem o comboio e voltarmos à casa de banho para fazerem a higiene antes da sesta.

11h45': Vão em comboio para a casa de banho e depois de estarem todos lá dentro, fecha-se a porta. Coloco as fraldas às crianças que ainda a usam na sesta. Entretanto, lavam as mãos e a boca e seguidamente a educadora vai com as crianças para a sala. Já na sala, a educadora põe a tocar música com sons da natureza e ajuda as crianças a tirar os sapatos, deitando-as e tapando-as. De seguida, ficamos junto das crianças a aconchegá-las e a ajudá-las a adormecer. O M I F e o P G demoram algum tempo a adormecer.

15h00': As crianças começam a acordar. Enquanto estas dormiam, eu coloquei os bibes em cima do catre para que os vistam assim que acordem, depois de se calçarem. O L X, a C X, o M I F, a M B, a M M, a C N e a C T vão à casa de banho fazer as necessidades. As restantes crianças ainda utilizam fralda para dormir, por isso retiramos as fraldas e pedimos que se dirijam à casa de banho.

15h30': A educadora chama as crianças para fazerem um comboio para irem para o refeitório lanchar. As crianças sentam-se à mesa e lancham iogurte de aromas e pão com queijo. A M M e o J P comem iogurte sem lactose, trazem de casa, porque são alérgicos à lactose. Entretanto, a mãe do M I F chega para o vir buscar e a educadora conversa um pouco com ela, enquanto lava as mãos e a boca do menino.

16h00': A avó e o avô do G C chegam e este vai ter com eles a correr. A educadora conversa um pouco com eles, enquanto eu lavo as mãos e a boca às crianças na casa de banho que existe ao pé do refeitório. Entretanto, o pai do F S e o pai do J P chegam e estes vão-se embora.

16h10': Voltamos para a sala e a educadora abre a porta para as crianças irem ao recreio, estes vão a correr lá para fora, onde ficam a brincar com as crianças da outra sala de 3 anos. Entretanto, a mãe da M B chega e esta corre para o seu colo. A educadora fala um pouco com a mãe, contando-lhe como é que a sua filha passou o dia. As mães da C X, do P G, da C T e do S C chegam e estes também se vão embora.

16h30': A educadora vai-se embora e as crianças continuam a brincar lá fora. Entretanto, o pai da C N chega e esta corre em direção ao colo do pai, gesticulando sobre o que estava a fazer. O resto das crianças continuam a brincar lá fora. A C F vê a avó através da janela e corre lá para dentro, pedindo à avó o bebé que esta tem dentro da mala. A M M vê a irmã à porta do recreio e corre em direção a ela gritando "Mana!"

18h00': As crianças que ainda estão no JI são trazidas para a ludoteca e uma das auxiliares que faz o fecho, liga a televisão e vai buscar brinquedos para entreter as crianças. Ainda estão presentes o L X, o M L e o M F.

18h10': A mãe do L X chega e este vai-se embora.

18h30': Chega o pai do M L, este corre para o pai com uma bola ao colo, mostrando-lha. Eu entrego o menino ao pai, dizendo-lhe como correu o dia, e este vai-se embora. Ainda se encontra o M F no JI.

19h15': O pai do M F chega para o levar, este corre em direção ao pai pedindo-lhe logo a chucha.

19h30': Não se encontram mais crianças no jardim de infância, pelo que uma auxiliar de educação e uma auxiliar de serviços gerais fecham a instituição.

Anexo C. Idades e percursos institucionais do grupo de crianças

Por questões éticas e de confidencialidade o presente documento (da página 288 à página 289), não se encontra presente.

Anexo D. Entrevista às Crianças

Anexo D. Entrevista às Crianças

- 1.** O que é brincar?
- 2.** Gostas de brincar?
- 3.** Como costumavas brincar?
- 4.** Quais são os teus brinquedos preferidos?
- 5.** Gostas de brincar sozinho?
- 6.** E com companhia?
- 7.** Com colegas ou adultos?
- 8.** Com quem brincas em casa?
- 9.** E no jardim de infância?
- 10.** Qual o sítio onde mais gostas de brincar?

Anexo E. Inquérito por questionário às famílias

Anexo E. Inquérito por questionário às famílias



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

ANO LETIVO 2018/2019

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA II

1. Inquérito por Questionário – Famílias

O presente inquérito por questionário surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa e tem como principal objetivo compreender qual "**A Importância de Brincar no Pré-escolar - Porquê brincar?**". Pretende-se, assim, recolher informações sobre o que as famílias das crianças pensam sobre o tema.

Peço assim a sua colaboração para o preenchimento deste inquérito por questionário, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos dados, que serão exclusivamente utilizados para fins académicos.

Assinale, com um X, as respostas adequadas ao seu caso.

1. **Género:** Masculino Feminino

2. **Idade**

| 20-30 anos | 31-40 anos | 41-50 anos | 51-60 anos |
|------------|------------|------------|------------|
| | | | |

3. Número de filhos

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|-----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Mais de 5 |
| | | | | | |

4. Costuma brincar com o(s) seu(s) filho(s)? Sim Não

4.1 Se respondeu "Sim" à questão anterior, com que regularidade brinca com o(s) seu(s) filho(s)?

| | | | |
|---------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Todos os dias | 5 – 6 dias por semana | 3 – 4 dias por semana | 1 – 2 dias por semana |
| | | | |

5. Que brincadeiras realiza com o(s) seu(s) filho(s)? (assinale com X as suas respostas, num máximo de três respostas)

| | |
|---|--|
| Jogos de encaixe e/ou puzzles | |
| Jogos de faz de conta (Jogo Simbólico) | |
| Contar histórias | |
| Idas ao parque infantil | |
| Desenhos e/ou pinturas | |
| Jogos Tradicionais (ex.: <i>apanhada, escondidas, o rei manda, macaquinho do chinês, entre outros</i>) | |
| Jogos em formato tecnológico (ex.: <i>tablet, computador, telemóvel, entre outros</i>) | |

6. Acha que o adulto deve participar nas brincadeiras das crianças?

Sim

Não

Quando Solicitado

7. O que significa brincar? (Escolha apenas uma opção)

| | |
|------------------|--|
| Coisa de Criança | |
| Diversão | |
| Dispensável | |
| Indispensável | |
| Educativo | |

8. Acha que deve existir tempo de brincadeira livre durante o tempo passado na creche?

Sim Não

9. Acha brincar é importante para o desenvolvimento infantil?

Sim Não Não sei Às vezes

10. Considera a brincadeira como uma forma de aprendizagem?

Sim Não Não sei Às vezes

Muito obrigada pela sua colaboração.

(A estagiária)

Lisboa, 3 de dezembro de 2018

Anexo F. Formulários de consentimento

Caros Pais de _____

Sou aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa e frequento o Mestrado em Educação Pré-Escolar. Encontro-me a realizar o estágio profissionalizante (Prática Profissional Supervisionada, Módulo II). Durante o estágio, que decorrerá entre o dia 1 de outubro de 2018 e o dia 21 de janeiro de 2019, irei realizar um Portefólio de Desenvolvimento de uma criança específica do grupo.

Este portefólio apresentará uma panóplia organizada de demonstrações e manifestações, recolhidas através de fotografias, das produções, comentários da criança e dos adultos de referência, de modo a que o educador, a família e a criança possam observar e compreender o desenvolvimento e as diversas aquisições nos vários domínios.

Por motivos éticos, todas as informações recolhidas durante esta investigação, serão exclusivamente usados para fins académicos, sendo estes protegidos de forma a respeitar todas as questões de confidencialidade, sendo que, quando a sua elaboração estiver concluída, o presente portefólio será entregue aos pais.

Por ter optado por desenvolver este portefólio de desenvolvimento sobre o/a vosso/a filho/a, serve o presente requerimento, para solicitar a vossa autorização para a realização do mesmo.

Grata pela vossa atenção, compreensão e disponibilidade,

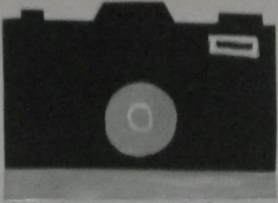

A Estagiária: _____

Encarregdo/a de Educação: _____

Data: _____

Anexo G. Consentimento das crianças

Anexo G. Consentimento das crianças

| Nomes |  Autorizo ser fotografado |  Não Autorizo |
|------------|---|--|
| [Redacted] | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| [Redacted] | <input type="checkbox"/> | |
| [Redacted] | <input type="checkbox"/> | |
| [Redacted] | <input type="checkbox"/> | |
| [Redacted] | <input type="checkbox"/> | |
| [Redacted] | <input type="checkbox"/> | |
| [Redacted] | <input type="checkbox"/> | |
| [Redacted] | <input type="checkbox"/> | |
| [Redacted] | <input type="checkbox"/> | |
| [Redacted] | <input type="checkbox"/> | |
| [Redacted] | <input type="checkbox"/> | |
| [Redacted] | <input type="checkbox"/> | |
| [Redacted] | <input type="checkbox"/> | |
| [Redacted] | <input type="checkbox"/> | |
| [Redacted] | <input type="checkbox"/> | |
| [Redacted] | <input type="checkbox"/> | |

Anexo H. Triangulação dos dados

Anexo H. Triangulação dos dados

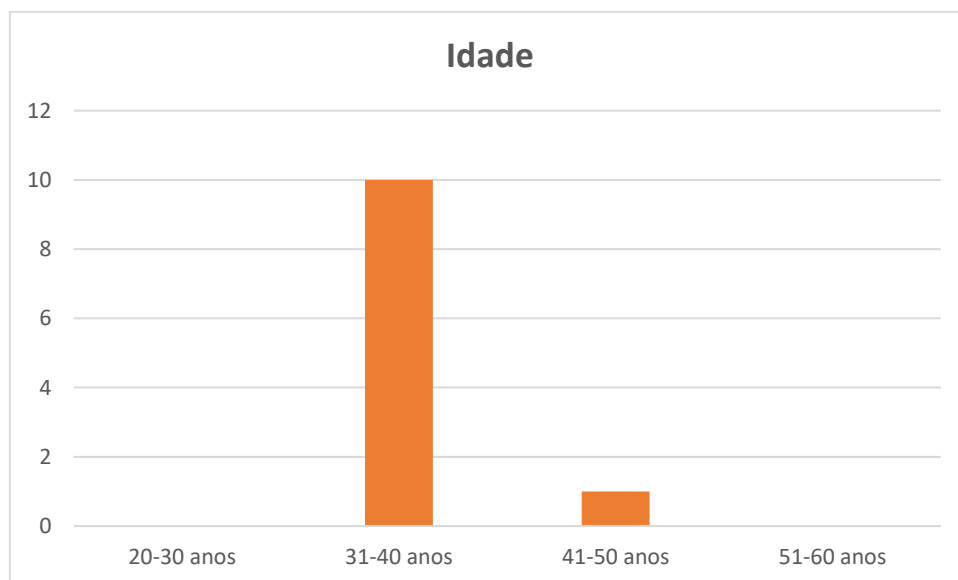
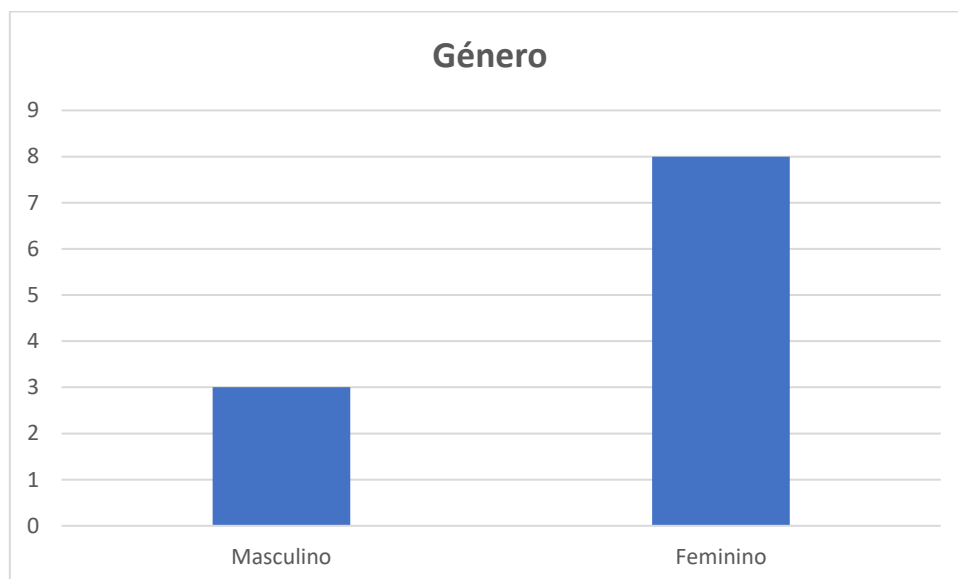
Tabela

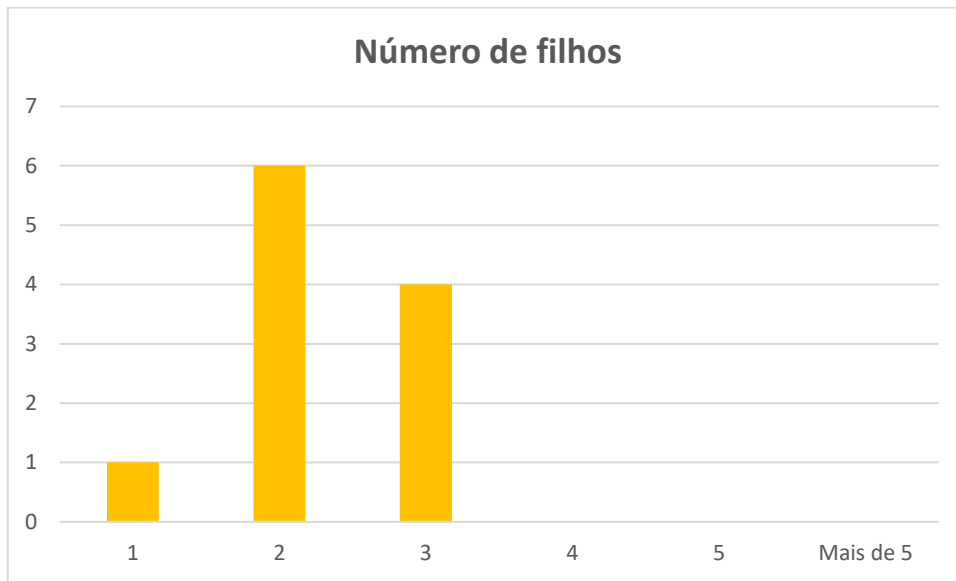
Matriz de triangulação dos dados (a partir de Denzin, 1989).

| Questões da investigação | Fonte de recolha de dados | |
|--|---|---|
| | Técnica | Instrumento |
| Perceber que estratégias é que a educadora cooperante utiliza para promover esses momentos | <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta sistemática • Análise documental | <ul style="list-style-type: none"> • Notas de campo • Entrevista à educadora cooperante |
| Convidar as famílias a participar num momento de brincadeira com as crianças. | <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta sistemática • Análise de dados | <ul style="list-style-type: none"> • Notas de campo • Inquérito por questionário realizado às famílias • Questões realizadas a nove crianças |
| Implementar estratégias que promovam mais tempo de brincadeira livre | <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta sistemática | <ul style="list-style-type: none"> • Notas de campo |

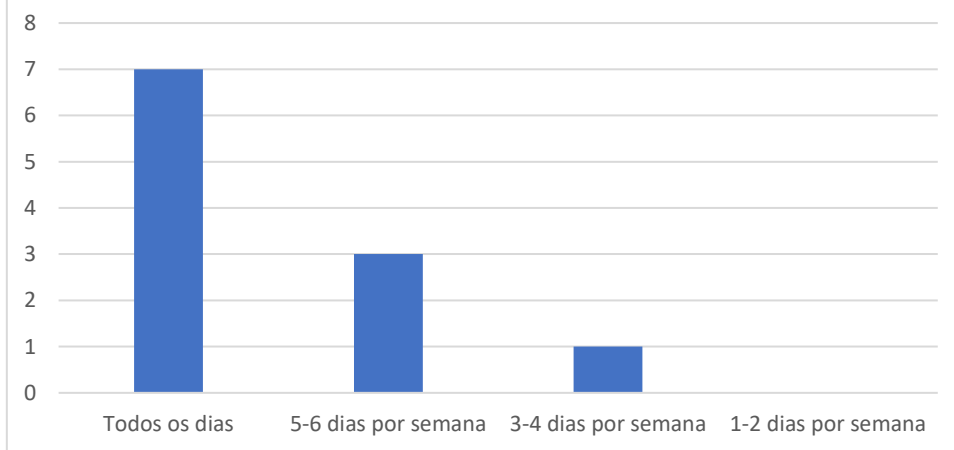
Anexo I. Dados obtidos dos inquéritos por questionário

Anexo I. Dados obtidos dos inquéritos por questionário

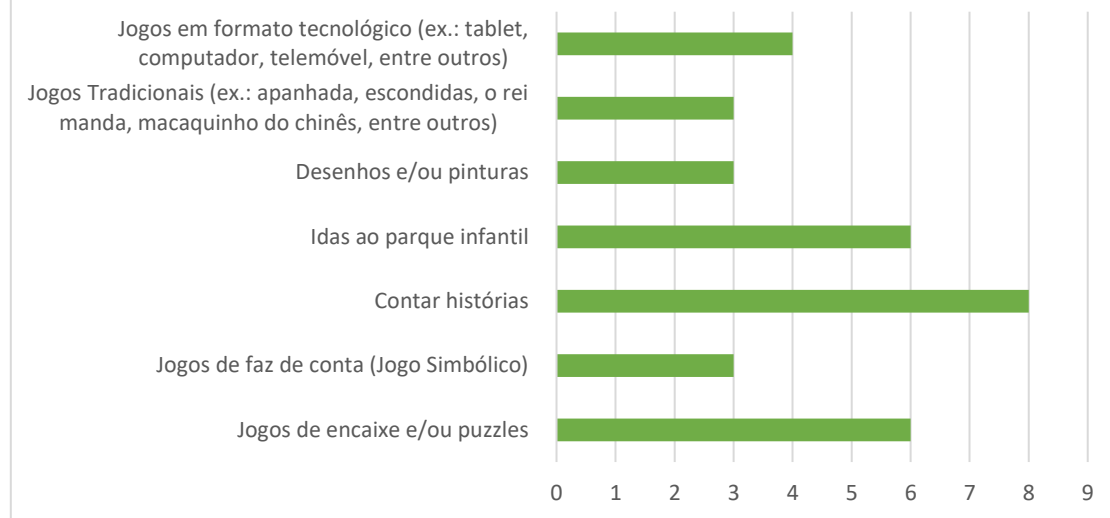


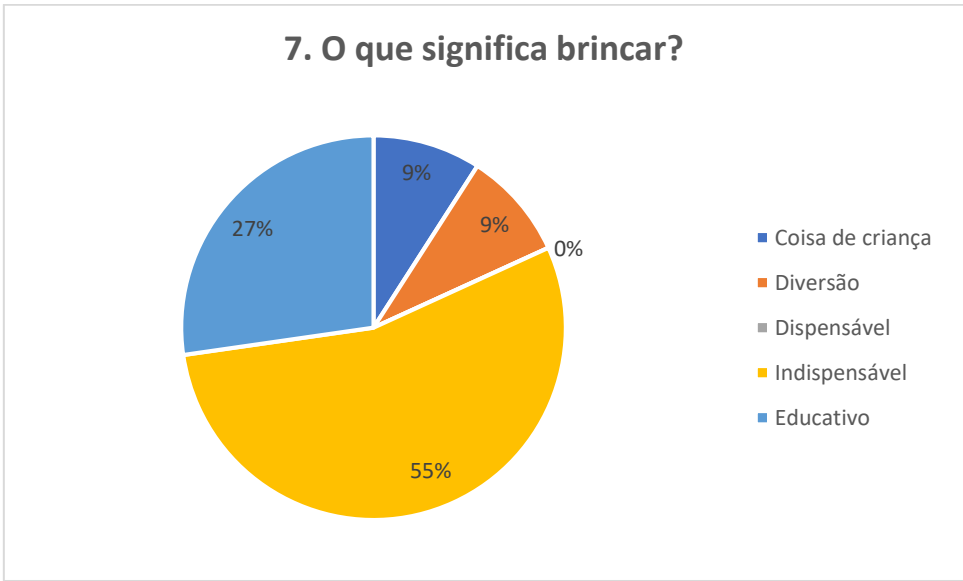
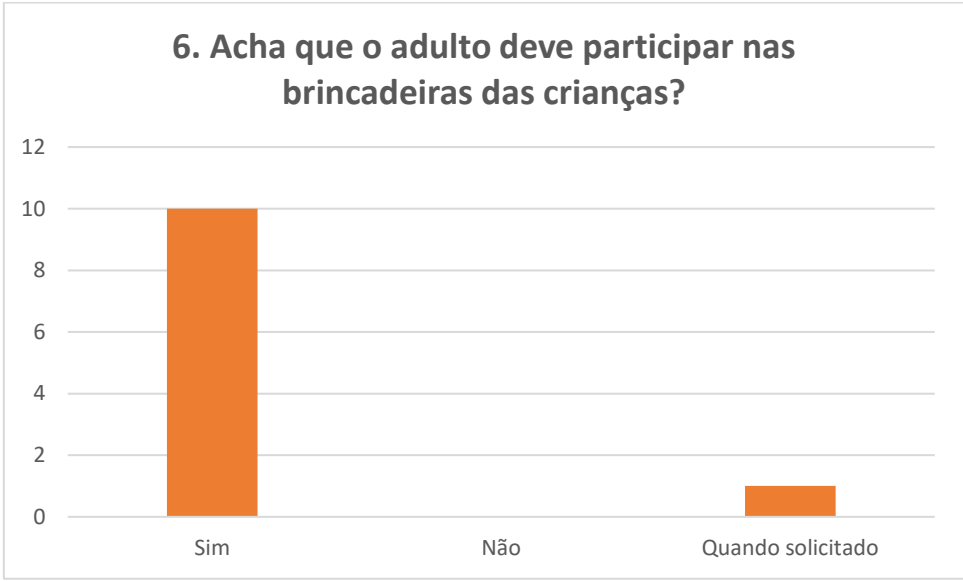


4.1 Se respondeu "Sim" à questão anterior, com que regularidade brinca com o(s) seu(s) filho(s)?

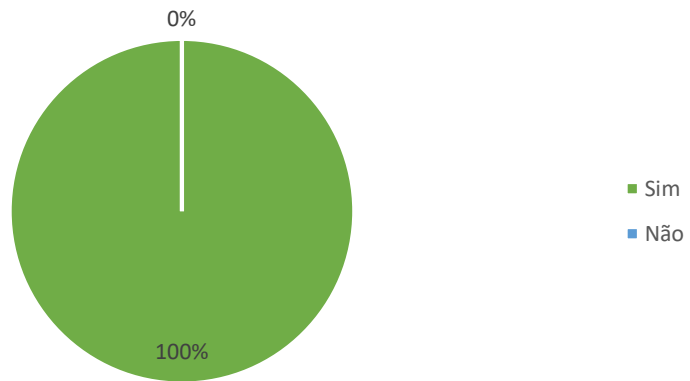


5. Que brincadeiras realiza com o(s) seu(s) filho(s)?

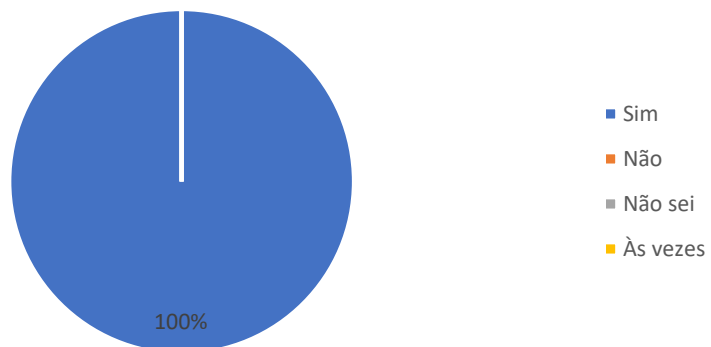




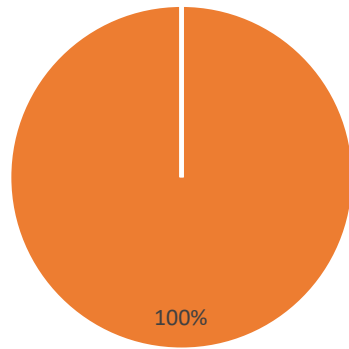
8. Acha que deve existir tempo de brincadeira livre durante o tempo passado no JI?



9. Acha que brincar é importante para o desenvolvimento infantil?



10. Considera a brincadeira como uma forma de aprendizagem?



- Sim
- Não
- Não sei
- Às vezes