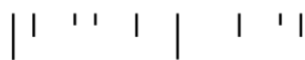


O QUE É BRINCAR? CONCEPÇÕES DA
EDUCADORA, DAS CRIANÇAS E DAS
FAMÍLIAS DE UM JARDIM DE INFÂNCIA

Inês Filipa Antunes Fernandes

Relatório de Prática Profissional Supervisionada II
Mestrado em Educação Pré-Escolar

2022-2023



O QUE É BRINCAR? CONCEPÇÕES DA EDUCADORA, DAS CRIANÇAS E DAS FAMÍLIAS DE UM JARDIM DE INFÂNCIA

Inês Filipa Antunes Fernandes

Relatório de Prática Profissional Supervisionada II
Mestrado em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Professora Doutora Catarina Almeida Tomás

2022-2023

| ' | | ' |

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pela oportunidade que me concederam em prolongar os meus estudos. Pela força que me transmitiram diariamente, e pela vontade em ver-me cada vez mais feliz e concretizada quanto à minha vida profissional, para além da vida pessoal.

À orientadora, Professora Catarina Tomás, por todo a orientação que me permitiu tomar um rumo assertivo e desafiante relativamente à minha ação e pensamento pedagógico. Agradeço pelo seu questionamento, que me possibilitou refletir sobre os mais diversos temas, pertinentes para a construção da minha profissionalidade. Será um exemplo de profissional a seguir.

À educadora Eduarda, por me ter aceitado na sua sala de jardim de infância. Por ter o maior cuidado na minha integração, por me ter acompanhado diariamente e por me ter ajudado no percurso de construção enquanto profissional de educação. O seu apoio fortaleceu, sem dúvida, a confiança que agora tenho.

À Joana, pelo apoio que me deu nos momentos difíceis, em que nem eu acreditava ser capaz de atingir esta meta pessoal, e os objetivos que tinha delineado. Sempre acreditou nas minhas capacidades e me transmitiu a confiança que precisava. Por toda a ajuda, debate e reflexão conjunta sobre os mais diversos temas, a fim de conseguir entregar o melhor de mim na prática, porque as crianças assim o merecem.

Ao meu ciclo de amigas e amigos mais próximos, pelo inquestionável apoio em todos os momentos que dediquei ao futuro e enriquecimento profissional enquanto profissional de educação. Por sempre me apoiarem nas minhas decisões e serem o meu suporte.

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular da Prática Profissional Supervisionada II (PPSII) integrada no 2.º ano do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Nele está espelhado todo o processo reflexivo e investigativo realizado junto de um grupo de crianças, em contexto de Jardim de Infância da rede pública, durante 5 meses.

A prática pedagógica desenvolvida, sustentada por referencial teórico multidisciplinar que, ao longo de cinco meses, sustentou a ação pedagógica, permitiu-me agir em concordância, desenvolvendo uma investigação junto de crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, e dos respetivos agentes educativos.

A partir da caracterização do contexto e dos sujeitos e das intenções educativas e pedagógicas para a ação, colocou-se a questão de partida: O que é brincar? Os objetivos delineados do presente estudo de caso foram: i) analisar as conceções da educadora cooperante, das crianças e das famílias sobre os momentos de brincadeira; ii) identificar as conceções das crianças sobre o que é brincar e o tipo de brincadeiras que estabelecem entre si e com quem partilham esses momentos; e iii) compreender o papel do adulto nos momentos de brincadeira.

A investigação assumiu uma natureza qualitativa, através do recurso às técnicas de recolha de dados: observação e entrevistas. Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo e da sua triangulação.

As conclusões apontam para uma atribuição de importância aos momentos de brincadeira das crianças no contexto de jardim de infância.

No que diz respeito à construção da profissionalidade reflete-se sobre as duas PPS, realizadas em creche e JI, e como foram cruciais para a construção de uma identidade profissional, a de educadora de infância.

Palavras-chave: Brincar; Interações entre crianças; Jardim de Infância; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This report was written within the scope of the Supervised Professional Practice II (SPPII) integrated in the 2nd year of the study plan of the master's degree in Preschool Education in the Lisbon School of Education.

It reflects the whole reflexive and investigative process carried out with a group of children, in a public kindergarten context, for 5 months.

The developed pedagogical practice, supported by a multidisciplinary theoretical framework that, throughout these months, sustained the pedagogical action, allowed me to act accordingly, developing an investigation with children between 3 and 6 years old, and the respective educational agents.

Based on the characterization of the context and the subjects, and the educational and pedagogical intentions for action, the starting question was posed: What is play? The objectives outlined for this case study were: i) to analyse the conceptions of the cooperating educator, children, and families about playtime; ii) to identify the children's conceptions of what play is and the type of play they establish among themselves and with whom they share these moments; and iii) to understand the adult's role in playtime.

The research was qualitative in nature, using data collection techniques: observation, questionnaire survey and interview. Data were analysed based on content analysis and triangulation.

The conclusions point to an attribution of importance to children's play moments in the kindergarten context.

Regarding the construction of professionalism, we reflect on the two SPP, carried out in kindergarten and nursery school, and how they were crucial to the construction of a professional identity as educator.

Keywords: Play; Children's interactions; Kindergarten; Pedagogical Practice.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução	10
2. Caracterização de uma ação contextualizada	12
2.1. Caracterização do meio envolvente	13
2.2. Caracterização do contexto socioeducativo	14
2.3. Caracterização da equipa educativa	16
2.4. Caracterização do ambiente educativo.....	17
2.4.1 Dia tipo.....	21
2.5. Caracterização das famílias.....	26
2.6. Caracterização do grupo de crianças.....	28
3. Intenções para a ação	32
3.1. Intencionalidades	33
3.1.1. Crianças	33
3.1.2. Famílias	39
3.1.3. Equipa Educativa.....	41
4. Enquadramento teórico.....	44
4.1. Identificação da problemática e questão de partida	45
4.2. Estado da arte	46
4.3. Revisão da literatura	51
4.4. Roteiro metodológico.....	56
4.5. Roteiro ético.....	58
5. Análise e discussão dos resultados	59
5.1. Concepções sobre o brincar.....	60
5.1.1. As concepções da educadora cooperante.....	61
5.1.2. As concepções das crianças.....	64
5.1.3. As concepções das famílias das crianças.....	71

5.2. O que é brincar? Que brincadeiras temos: as concepções das crianças.....	73
5.3. O papel do adulto nos momentos de brincadeira.....	74
5.3.1. O papel da educadora.....	74
5.3.2. O papel da família.....	75
6. Construção da profissionalidade.....	77
7. Considerações finais	83
Referências	87
Anexos	93
Anexo A. Planta da sala.....	94
Anexo B. Caracterização da condição social das famílias	96
Anexo C. Caracterização sociográfica das crianças	99
Anexo D. “Pesquisa da pesquisa” sobre brincar na ESELx.....	100
Anexo E. Roteiro ético	114
Anexo F. Árvore categorial das respostas das crianças.....	122
Anexo G. Árvore categorial das respostas da educadora cooperante.....	131
Anexo H. Árvore categorial das respostas das famílias	136
Anexo I. Guião da entrevista à educadora cooperante	143
Anexo J. Guião da entrevista à educadora cooperante – Concepções.....	146
Anexo K. Guião da entrevista às crianças - Concepções	149
Anexo L. Guião da entrevista às famílias.....	151

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Principais conclusões da pesquisa preliminar - síntese.....	52
Tabela 2. Caracterização das crianças que participaram no estudo.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF	Atividades de Animação e de Apoio à Família
CAF	Componente de Apoio à Família
E	Estagiária
EC	Educadora cooperante
JI	Jardim de Infância
NC	Nota de campo
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PPS	Prática Profissional Supervisionada
SP	Sem Página
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' |

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular da Prática Profissional Supervisionada II, integrada no 2.º ano do mestrado em Educação Pré-Escolar e retrata o percurso e prática pedagógica realizada por mim, entre outubro de 2022 e fevereiro de 2023, num Jardim de Infância da rede pública.

Integrei assim, enquanto estagiária, a sala de um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos e a sua respetiva equipa educativa.

Ao longo desse tempo, e de forma a fundamentar a minha prática pedagógica e educativa, refleti sobre a minha ação enquanto futura educadora, a fim de construir a minha profissionalidade fundamentada teoricamente e eticamente situada.

Investiguei sobre a temática: “O que é brincar?” com especial interesse em compreender as conceções do tema por parte das crianças, das suas famílias e da educadora cooperante, uma vez que no contexto no qual estava inserida, e sustentada nas convicções da equipa de sala, era atribuída uma grande importância ao tempo livre das crianças.

A organização do presente relatório remete-se a capítulos. O segundo capítulo denomina-se por **Caracterização de uma ação contextualizada**, no qual apresento detalhadamente o meio envolvente, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, as famílias e o grupo de crianças.

O terceiro capítulo designa-se por **Intenções para a ação**, onde são identificadas as intenções relativas a três agentes educativos: crianças, famílias e equipa educativa, tendo em conta as necessidades e características mencionadas no capítulo anterior.

No quarto capítulo encontra-se o enquadramento teórico, onde identifico a problemática e a questão de partida da presente investigação. Segue-se a apresentação do estado da arte relativa ao tema, assim como a revisão da literatura que o fundamenta. Para mais encontra-se explicitado o roteiro metodológico e ético que indicam a forma como decorreu a investigação.

No quinto capítulo do relatório encontra-se a **construção da profissionalidade**, onde reflito sobre as duas PPS, uma realizada em valência de Creche e outra em Jardim de Infância, tendo sido possível experienciar, caracterizar, analisar e investigar nos dois contextos.

Por fim, e finalizando o relatório, no sexto capítulo apresentam-se as **considerações finais** relativas a todo o percurso vivenciado.

2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

Importa caracterizar o meio envolvente da organização socioeducativa na qual realizei a Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), assim como o contexto socioeducativo no qual decorreu a prática. É ainda crucial caracterizar a equipa educativa que me recebeu, as famílias das crianças e o próprio grupo de crianças, com a sua heterogeneidade e especificidades.

Uma vez que as famílias, equipa educativa e o ambiente influenciam (e são influenciadas) as crianças e a sua formação enquanto seres singulares, importa que a criança interaja com o meio físico e social. Desta forma, segundo Brentani et al. (2014), durante as demais interações, a criança estimula o seu próprio desenvolvimento e decorre uma aprendizagem coesa ao longo das explorações que realizam.

As informações descritas em cada caracterização foram redigidas após a consulta do Projeto Educativo do Agrupamento no qual se insere o Jardim de Infância, assim como a consulta do Projeto Curricular de Grupo e através de conversas informais com a educadora cooperante, e uma entrevista realizada à mesma.

2.1. Caracterização do meio envolvente

O meio envolvente de um Jardim de Infância influencia, em certa medida, a forma como a ação é implementada nesse mesmo contexto. É imprescindível que os profissionais que exercem no local conheçam as características, necessidades e culturas da população que irá beneficiar dos serviços. Deste modo, quanto mais informações os profissionais tiverem relativas às famílias das crianças, melhor conseguem adequar a sua ação, uma vez que “não se pode pensar o contexto sem considerar as pessoas que dele participam e as interações que nele se estabelecem (...) pois não existe contexto sem pessoas e nem pessoas sem contexto, sendo que ambos se constituem reciprocamente.” (Wallon, 1986, citado por Rossetti-Ferreira et al., 2004, p. 29).

A organização socioeducativa na qual realizei a PPS II situa-se numa freguesia do município de Lisboa, que aglomera grande parte de um parque florestal. O meio envolvente caracteriza-se por ser um espaço em que predomina o setor terciário. Nas zonas próximas à organização socioeducativa, é possível encontrar uma oferta extensa de venda de bens e de serviços. O facto de a organização socioeducativa fazer parte de um Agrupamento de Escolas, permite que exista uma cooperação entre as mesmas, dimensão importante quando se considera o sucesso escolar.

2.2. Caracterização do contexto socioeducativo

Segundo o Projeto Educativo, a organização socioeducativa foi construída em 2004, congregada a três Escolas Básicas, que juntas, formaram um Agrupamento de Escolas. Já em 2012, este Agrupamento agregou-se a uma Escola Secundária, formando um Agrupamento caracterizado de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), presente na legislação que o enquadra, nomeadamente pelo Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro.

No que diz respeito à oferta educativa da organização socioeducativa onde a PPS II foi desenvolvida, para além da valência de Jardim de Infância, há Atividades de Animação e de Apoio à Família. As famílias das crianças têm a possibilidade de inscrevê-las em algumas atividades extracurriculares, realizadas na Junta de Freguesia, como a natação e o judo. As inscrições são limitadas e renovam de 4 em 4 meses, de modo que todas as crianças consigam ter acesso às atividades.

A estrutura organizacional do espaço conta com dois pisos. No primeiro piso encontram-se a cozinha, o refeitório, quatro salas de Jardim de Infância, a sala de educadores, a sala de apoio, o espaço exterior, e duas casas de banho de adultos e duas para crianças. O piso superior é composto por uma sala multiusos com biblioteca, a sala da equipa de Componente de Apoio à Família e duas casas de banho. De forma a tornar o piso superior acessível a todos, existe um elevador. O Jardim de Infância dispõe ainda de um espaço exterior relativamente grande, no qual existem elementos naturais como: árvores, terra, areia, entre outros, que em conjunto com baloiços, escorregas e outros equipamentos, dão forma ao recreio.

Relativamente aos recursos existentes em algumas escolas que compõem o Agrupamento, encontra-se uma biblioteca, que pode ser utilizada em qualquer altura, por toda a comunidade educativa, apesar do Jardim de Infância beneficiar de uma biblioteca que se situa no piso superior, na sala multiusos.

A sessão de psicomotricidade é uma atividade que todas as crianças da organização socioeducativa têm à terça-feira, com professores de Educação Física, numa outra escola do Agrupamento. São acompanhados pelas educadoras e auxiliares, e deslocam-se a pé até ao local. No mês de novembro, e durante 4 meses, as crianças receberam todas as quartas-feiras na sala multiusos, estudantes da Escola Superior de Música de Lisboa, que dinamizam uma sessão de música.

O Jardim de Infância em questão e as educadoras que nele exercem, não segue nenhum modelo pedagógico específico, sendo que em conversa informal com a educadora cooperante, a mesma referiu na entrevista que alia a sua ação ao modelo pedagógico Movimento de Escola Moderna: “Sim, eu fiz formação, bastante formação no MEM há uns anos, e gostei muito. Reconheço que utilizo alguns mapas e algumas formas de abordagem do MEM.”

Com o objetivo de proporcionar à comunidade educativa experiências pedagógicas diversificadas, o Agrupamento estabeleceu parcerias com algumas entidades como: a Câmara Municipal de Lisboa, a Cruz Vermelha Portuguesa, Centros de Recurso para a Inclusão, entre outros locais. O Agrupamento defende a importância da abertura para com a comunidade, integrando no Plano Anual de Atividades projeto nacionais e internacionais, como por exemplo: Brincar ao Desporto, Projeto Escola e Saúde, Orquestra Geração, entre outros.

Todo o agrupamento disponibiliza Serviços Especializados como: Educação Especial, Serviço Social e Serviço de Psicologia e Orientação. O Departamento de Educação Especial foca a sua ação no acompanhamento de crianças com necessidades educativas especiais, nomeadamente com problemáticas de foro cognitivo, da linguagem, emocionais, entre outros. Estes são os serviços especializados, técnico-pedagógicos, que têm como fim promover a inclusão das crianças, promovendo a igualdade de oportunidades. O Serviço Social é composto por profissionais especializados que intervêm quando necessário, de forma a tentar colmatar problemas tanto de nível pessoal como escolar, social e familiar. Por fim, o Serviço de Psicologia e Orientação que promove o desenvolvimento de atividades de orientação escolar/profissional, presta apoio psicológico e psicopedagógico tanto a alunos, como aos pais/encarregados de educação e a professores, articulando serviços/instituições na área da educação, saúde, entre outros.

Importa referir os princípios orientadores pelos quais se rege o Agrupamento, nomeadamente definidos pela visão, missão e os valores adotados. A visão do Agrupamento recai sobre a oferta de um serviço educativo de qualidade, assente na interação positiva dos agentes da comunidade. A missão é a de proporcionar uma oferta educativa diversificada e, nesse sentido, formar jovens responsáveis apostando no desenvolvimento pessoal e profissional dos mesmos. Por fim, os valores, de acordo com os documentos estruturantes do Agrupamento, recaem na valorização da cidadania, respeito pela diferença, autonomia, solidariedade, entre outros.

Percebendo e caracterizando o contexto socioeducativo pelo qual as educadoras conduzem a sua ação diária, é possível posicionar-me e compreender as possibilidades que tenho relativas à forma como podia proceder durante a minha intervenção.

2.3. Caracterização da equipa educativa

A equipa educativa do Jardim de Infância era composta por quatro educadoras, sendo que uma delas assumia funções como Coordenadora do Departamento, realizando a ponte entre as outras organizações socioeducativas do Agrupamento. Compõe ainda a equipa educativa, quatro auxiliares de ação educativa, sendo que as equipas de sala eram compostas por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. Existia uma psicóloga que dava apoio às crianças das quatro salas que precisassem de acompanhamento especializado. Os monitores da Componente de Apoio à Família, pertencentes à Junta de Freguesia, que estavam alocados ao Jardim de Infância em questão, acompanhavam as crianças que se encontram na organização socioeducativa entre as 08h e as 09h, durante o almoço, e entre as 15h15 e as 19h. Entre os monitores e as educadoras existe uma relação próxima, no que diz respeito à partilha de informações sobre as crianças, necessária para um bom entendimento, prevalecendo sempre o superior interesse das crianças, de acordo com a observação realizada.

No que se refere à partilha e tomada de decisões, eram realizadas reuniões semanais entre as quatro educadoras, à terça-feira, com intuito de discutir alguns assuntos assim como planificar atividades. Uma vez por mês, decorria ainda a reunião de Departamento. A relação entre a equipa educativa e os encarregados de educação pautou-se, antecedente ao período da PPS II, pelo encontro de uma reunião inicial, com o intuito de ambos se conhecerem, e na qual a educadora expôs as linhas orientadoras da rotina, assim como respondeu a questões dos encarregados de educação.

A equipa de sala era composta, como referido inicialmente, por uma educadora e uma assistente operacional, que não se conheciam previamente. Através das observações diárias, e da entrevista realizada à educadora, foi perceptível a boa relação que ambas mantiveram entre si com as crianças do grupo e comigo. Essa relação esteve pautada pela cooperação e colaboração nos mais variados momentos que compunham a rotina, assim como em momentos ou atividades específicas. À questão colocada na entrevista: “Há tempos em que, trabalha juntamente com a [assistente operacional], a definir por exemplo projetos, atividades?” a educadora respondeu que sim.

A relação da equipa educativa da sala em questão, com as outras equipas educativas pode ser caracterizada de colaboração quando, por exemplo, era necessário acompanhar uma criança de forma mais isolada, ou quando acontecia uma ausência na equipa. Descrito no Projeto Educativo, a visão das organizações socioeducativas pertencentes ao Agrupamento, passa por “oferecer à comunidade um serviço educativo de qualidade, através da interação positiva e colaborativa de todos os agentes da comunidade educativa.” (2017, p.12), e é sob essa visão que se assentava a ação de toda a equipa educativa do Jardim de Infância.

A prática pedagógica da educadora não se encontrava sustentada a um modelo pedagógico. No entanto, e na entrevista realizada, referiu que já realizou algumas formações relativas ao modelo pedagógico Movimento de Escola Moderna (MEM), e segue algumas diretrizes do mesmo como: o calendário, o mapa de presenças, o mapa do tempo, valorização da escrita, entre outros. Também recorre à Metodologia de Trabalho de Projeto, realizando pequenos projetos mediante os interesses demonstrados pelo grupo. A educadora referiu ainda a dificuldade de implementar de forma rotineira estes dois modelos, referindo que “é muito difícil com este grupo onde há tantas crianças de 3 anos por exemplo, e os de 4 estão a fazer agora os 4” (entrevista).

Através de observações diárias, considero que a equipa educativa respeitava as iniciativas das crianças, assim como as atividades isoladas que demonstram interesse em fazer, nomeadamente o projeto desenvolvido em sala, referente ao interesse demonstrado por uma das crianças e, posteriormente, por outras crianças do grupo, de que o seguinte excerto é exemplificativo.

A educadora partilhou comigo que ontem, quinta-feira (o dia em que não vou à organização socioeducativa), durante uma conversa sobre os animais que não têm braços nem pernas, o Pedro disse: “Os peixes andam no mar e depois encontram plástico e engolem e depois morre”. Eu demostrei algum espanto, e a educadora referiu que pensou fazer algum projeto sobre o tema. (NC 71)

2.4. Caracterização do ambiente educativo

O ambiente educativo no qual está inserido um grupo de crianças pode constituir-se como um elemento fulcral no desenvolvimento e aprendizagens holísticas (Nowak-Lojewska et al., 2019) que as mesmas vão adquirindo ao longo do tempo. Rosa e Silva (2010) referem-se “à organização do ambiente educativo, como suporte à acção do

educador.” (p. 44), complementando que o espaço, os materiais e a organização dos mesmos, são motivadores ou inibidores das escolhas e das aprendizagens que as crianças realizam. Neste sentido, a escolha e disposição das áreas da sala, assim como os materiais pertencentes a cada uma, são vistos como estímulos essenciais para as mais diversas explorações das crianças, quer sejam estas individuais ou entre pares, no sentido em que “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2011, p. 101).

No que concerne à organização da sala 2, do Jardim de Infância em questão, esta foi idealizada pela educadora antes das crianças iniciarem a sua frequência na organização socioeducativa. A mesma definiu sete grandes áreas principais, e referiu na entrevista, que a equipa educativa vai adequando a disposição e os materiais da sala, consoante o grupo vai evoluindo e demonstrando outro tipo de interesses. Existiam materiais que a educadora referiu terem sido expostos e ao acesso livre das crianças, mas que no período da PPSII não o conseguia fazer devido a características de algumas crianças do grupo, como por exemplo tesouras e objetos mais pequenos da área das ciências.

A sala encontrava-se organizada por sete áreas: i) casa/faz-de-conta; ii) jogos; iii) computador iv) ciência; v) construções; vi) biblioteca; vii) artes (cf. Anexo A). O número de crianças que podia estar em cada área, em simultâneo, encontra-se descrito e ilustrado pelas crianças, através de cartazes colocados junto a cada área. As crianças sabiam ainda onde realizar cada tipo de atividade, como por exemplo: os jogos são feitos em cima da mesa e as construções com blocos e legos no tapete, o que remete para uma ordem institucional da educadora (Ferreira, 2004) e para o que Cardona (1999) refere como o espaço como microssistema.

À entrada, do lado direito, encontrava-se a área da casa/faz-de-conta. É uma das maiores áreas da sala, e contém algum mobiliário de madeira, adaptado à medida das crianças como uma mesa, duas cadeiras, uma máquina de lavar roupa, um lavatório, uma tábua de passar a ferro, entre outros elementos.

As crianças têm demonstrando bastante interesse pela área da casa, desde que esta tem maior destaque na sala. A área da casa foi ampliada para que mais crianças pudessem explorá-la em simultâneo, pois demonstravam essa vontade. (N.C. 307)

De seguida, encontra-se um armário, que delimitava o espaço da casa/faz-de-conta e a área do computador. Esse armário contém duas caixas colocadas no topo do mesmo,

sendo que uma contém folhas brancas e outros desenhos e atividades que as crianças ainda não terminaram. Em baixo, nas primeira e segunda prateleiras, existem caixas de arquivo nas quais as crianças guardam os seus desenhos/atividades. Essas caixas estão identificadas com o nome das crianças. Na terceira e última prateleira estão guardados jogos e puzzles.

Junto a área do computador encontra-se a área da Ciência, com uma mesa de luz, pouco usada pelas crianças, e uma caixa que contém aranhas de plástico e um microscópio de plástico.

Do outro lado da sala, junto à janela, está um armário no qual são guardados os blocos de madeira, *Legos*, alguns carros de plástico e de madeira. Cada tipo de material/objeto é guardado em caixas de plástico coloridas, diferenciando-os dessa forma. No topo do armário encontra-se uma garagem de madeira, a qual as crianças não conseguem alcançar sozinhas. Nesta área encontra-se o tapete, que a delimita, local onde também está afixado o quadro com alguns mapas: mapa de presenças, mapa do tempo, mapa dos aniversários e o mapa do dia da semana.

A seguir, encontra-se o móvel dos materiais riscadores, mais precisamente, latas identificadas com o nome de cada criança, que contém lápis e canetas também identificados. Quando as crianças querem utilizar aqueles materiais, procuram o seu, o que não dá azo a que exista a partilha dos mesmos.

Essa porta delimita o acesso à porta que dá acesso à casa de banho, utilizada pelas crianças da sala 1 e 2. Junto à porta da casa de banho encontra-se outra sala, denominada por sala de arrumos, onde se encontram organizados diversos materiais. As crianças só têm acesso a esta sala quando acompanhadas pela equipa educativa.

Ao lado do móvel onde se encontram os materiais riscadores, existe uma pequena bancada composta por dois lavatórios, e alguns armários de arrumação tanto em cima (os quais as crianças não têm acesso), como junto ao chão. Nesses armários encontram-se arrumados alguns materiais como pincéis, tintas, colas, lã, carimbos, e noutro encontra-se as bolachas e o leite, alimentos que compõem o lanche da manhã. Junto a estes armários encontra-se uma mesa de formato redondo.

No centro da sala estão dispostas várias mesas retangulares, que se podem colocar juntas ou afastadas, mediante a intenção da sua utilização. As cadeiras estão identificadas com o nome e fotografia de cada criança, para que as mesmas se apropriem da escrita do seu nome.

A educadora colocou o nome de cada criança nas cadeiras, atrás. Apenas com o nome, era difícil para todas as crianças do grupo decifrar qual era a sua cadeira. Hoje, a educadora pediu que colocasse as fotografias das crianças junto ao seu nome. Passado um tempo, quando a educadora pediu que as crianças se sentassem na sua cadeira, todas conseguiram perceber de quem eram as cadeiras, e sentar-se na sua, uma vez que o nome já se fazia acompanhar da fotografia respetiva. (NC 31)

O mobiliário destinado à utilização das crianças encontrava-se adaptado à sua medida, tornando-se funcional para as mesmas serem autónomas. Os restantes armários da sala, utilizados pelos adultos, encontram-se estrategicamente mais altos para que as crianças não tenham acesso facilitado aos mesmos. A sala é bastante ampla e o facto de ter uma janela praticamente do comprimento da parede, faz com que a exposição de luz seja permanente. O teto da sala é branco e as paredes também, encontrando-se praticamente vazias, exceto quando são expostos pequenos projetos realizados com as crianças. O facto de o ambiente ser visivelmente claro, suave e limpo, “proporciona uma atmosfera mais calma para as crianças e adultos” (Post & Hohmann, 2011, p.107)

Os materiais expostos em cada área foram pensados de forma que a sua utilização seja possível a longo prazo, evitando materiais delicados que se estragam facilmente. Os têxteis utilizados pelas crianças na área da casa/faz-de-conta, eram higienizados com frequência.

A sala e a casa de banho são higienizadas todos os dias, após as 15h15, hora que as crianças saem da sala. Ao longo do dia, e caso fosse necessário, também se procedia à higienização do espaço e dos materiais.

Após estes meses em que fui incluída no grupo, observei e registei que a área na qual foram realizadas mais alterações foi a biblioteca, a casa/faz de conta e os jogos. A educadora alterou os livros expostos na estante, mediante a demonstração de interesse por parte das crianças, pelos mais diversos temas. No que diz respeito aos jogos, a educadora incluiu alguns puzzles com maior grau de dificuldade, após verificar que algumas crianças já realizavam os que estava exposto, sem dificuldade. Neste sentido, a educadora assistiu à necessidade de estimulação de algumas crianças do grupo, não retirando os puzzles antigos que ainda fazem sentido para algumas crianças do grupo.

No exterior da sala, junto à porta da mesma, encontra-se uma zona com cabides e bancos, onde as crianças deixavam os seus pertences. Os cabides encontravam-se identificados com a fotografia das crianças, para que estas fossem autónomas aquando a sua utilização. Por cima dos cabides, estava afixado um quadro de cortiça, onde a equipa

educativa expõe os produções realizados pelas crianças, com o intuito das famílias terem acesso aos mesmos, ao longo do ano.

A organização tempo-espaço é crucial para que a criança, a seu tempo, consiga sentir-se autónoma e ter consciência de como é segmentado e organizado o seu dia a dia. Para Cardona (1999) “só conhecendo bem o espaço-materiais e o tempo é que a criança pode funcionar autonomamente em relação ao educador” (p.136), sentindo-se mais segura e confortável no espaço que a envolve. A educadora cooperante referiu, na entrevista, que o tempo era difícil de organizar, principalmente no início de ano, mas o grupo já se encontra habituado à rotina que foi idealizada e pensada para o mesmo.

2.4.1 Dia tipo

8h – 9h

Chegada das crianças à organização socioeducativa

O grupo de adultos da CAF (Componente de Apoio à Família) recebe as crianças que chegam à organização socioeducativa nesta janela horária e permanece com estas no refeitório do JI. Realizam algumas explorações, e às 09:00h reúnem o grupo à porta da sala, junto da educadora.

9h

Chegada à sala

A educadora recebe as crianças à porta da sala e quando entram, as mesmas exploram as áreas até que a maioria das crianças se encontre na sala, de forma a reunir o máximo de crianças do grupo no momento do acolhimento.

A educadora disse às crianças que podiam fazer/pintar um desenho e/ou fazer jogos de mesa, enquanto esperavam que os outros meninos chegassem. (NC 48)

As crianças acalmaram-se rapidamente e integraram o grupo nas escolhas livres que os mesmos estavam a fazer, enquanto aguardavam que a maioria do grupo chegasse para iniciarmos o momento do acolhimento, no tapete. (NC230)

9h30 – 10h

Acolhimento

As crianças cantam a canção do “Bom-dia” e de seguida, a criança destinada a preencher o mapa do dia e do tempo, refere para o grupo qual é o dia e como está o tempo,

colocando no mapa os simbolismos. Em janeiro, a educadora ofereceu à sala um aquário com dois peixes, e a alimentação dos mesmos integrou-se nas tarefas diárias das crianças. Depois, o grupo é questionado sobre alguma partilha que tenham interesse em realizar e, normalmente, cria-se uma conversa entre o grupo e a equipa educativa.

No momento do acolhimento do grupo, no tapete, a Matilde disse-me que tínhamos de alimentar os peixes. A educadora referiu ao grupo que essa seria uma tarefa diária adicional às restantes como: colocar a presença no mapa, o dia da semana, assim como o estado do tempo e a distribuição do leite e das bolachas. (NC231)

10h – 10h15

Lanche da manhã

A criança responsável pelas tarefas do dia (preenchimento dos mapas, alimentação dos peixes e distribuição do lanche da manhã) distribui as bolachas pelas crianças do grupo. A criança entrega o leite e uma/duas bolacha/s, e de seguida, junta-se ao restante grupo. Normalmente as crianças comem as bolachas na mesa.

O Pedro pegou na caixa, deu uma bolacha a cada criança e estas foram agradecendo. (N.C. 26)

10h15 – 11h15

Momento livre

As crianças escolhem para que área da sala querem ir considerando o número de crianças que pode estar a explorar a mesma área em simultâneo. A ordem pela qual as crianças são questionadas quanto à sua escolha é aleatória.

11h15-12h

Recreio

As crianças dirigem-se para o recreio e interagem com as crianças das outras salas do JI.

12h – 12h30

Almoço

As crianças regressam à sala, realizam a sua higiene pessoal e formam uma fila à porta da sala, intercalando-se por menino/menina e, com a permissão da educadora,

dirigem-se para o refeitório, onde se sentam pela ordem da fila. Quando as crianças terminam a refeição, e antes de irem para o recreio, procedem à higienização das mãos e da boca, realizada ainda no refeitório, no lavatório existente junto às mesas de refeição.

12h30 – 13h30

Recreio

As crianças das quatro salas juntam-se no recreio após o almoço, e interagem umas com as outras nas mais diversas explorações. Até à 13h15 encontram-se acompanhadas pelos monitores da CAF e, após essa hora, são acompanhadas pelas educadoras e auxiliares de ação educativa.

13h30–14h

Momento da história

Assim que as crianças chegam à sala, dirigem-se para a zona da casa de banho e procedem à sua higiene pessoal. De seguida, sentam-se na zona do tapete e a educadora ou eu, sentamo-nos em frente ao grupo, com um livro na mão. Referimos que vai começar o momento da história e as crianças cantam a música representativa do início desse momento.

Após o recreio, as crianças voltaram para a sala, foram lavar as mãos e sentaram-se no tapete para o momento da história (NC163)

14h – 15h15

Momento livre ou de atividade estruturada

Neste momento, as crianças realizam as suas escolhas livres nas demais áreas da sala. Caso a educadora ou eu, tenhamos preparado alguma atividade de carácter mais estruturado, e caso as crianças demonstrem essa vontade, realizam-na. De seguida, após terminarem a atividade exploram o espaço da sala.

Após terminar de ler a história, e de ouvir os comentários das crianças, a educadora disse-lhes que podiam escolher uma área. (NC182)

Enquanto duas crianças realizavam a atividade do retrato, no exterior da sala, a Flor, a Matilde, a Leonor A. e a Leonor P., que me pediam constantemente para pintar, foram buscar as suas paletas de cores, uma folha e sentaram-se na mesa a pintar. (NC265)

15h15

Lanche

Um dos monitores da CAF vai buscar o grupo de crianças à sala e encaminha-as para o refeitório. As crianças sentam-se nas mesas do refeitório e são auxiliadas durante o lanche, que já se encontra em cima da mesa. A higienização das mãos e da boca é realizada ainda no refeitório, no lavatório existente junto às mesas de refeição.

15h30

Recreio

Os monitores da CAF prestam apoio às crianças enquanto os pais/familiares não chegam. Transmitem ainda os recados que sejam necessários, realizando a ponte diária entre os pais e a educadora, quando esta já não se encontra na organização socioeducativa.

Outras informações relativas a momentos não-tipo da semana:

À segunda-feira, as crianças inscritas nas atividades extracurriculares realizadas na Junta de Freguesia, como: a natação e o judo, têm sessões dessas mesmas atividades. Os monitores da CAF vão buscar as crianças à sala pelas 14h30 e acompanham-nas.

A educadora disse às crianças que se inscreveram nas atividades extra-curriculares, que hoje iam ter natação e judo. (NC91)

À terça-feira de manhã, as crianças têm sessão de psicomotricidade durante a manhã, que dura cerca de 45 minutos, numa outra escola do Agrupamento. As crianças são acompanhadas pela equipa educativa de sala.

Assim que chegámos à porta da sala onde ia decorrer a sessão de psicomotricidade, a educadora, a auxiliar e eu dissemos às crianças para despirem o casaco e calçarem as sapatilhas. (NC101)

À quarta-feira, e durante 4 meses, as crianças recebem na sala, estudantes da Escola Superior de Música, que dinamizam uma sessão.

As crianças tiveram pela primeira vez aula de música. Na sua maioria mostraram-se interessada, realizando o que os alunos da Escola Superior de Música lhes pediam para fazer. (NC115)

À quinta-feira, as crianças costumam realizar uma experiência pela qual as mesmas demonstraram interesse, ou escolhida pela equipa educativa de sala.

O dia da experiência costuma ser à quinta-feira, mas como ontem o dia esteve bastante preenchido, a educadora disse ao grupo que a experiência ia ser feita na sexta-feira. (NC241)

De mês a mês, as crianças almoçam ou às 12h, ou por volta do 12h30/12h45. Este momento é alternado entre a sala 1 e 2 e a 3 e 4, para que não sejam sempre as mesmas crianças a almoçar e a lanchar primeiro do que as outras. Quando as crianças da sala 2 almoçam às 12h, consigo acompanhar o início da refeição. Por norma, quando almoçam no segundo turno, acompanho o final da refeição.

O dia do grupo começa às 9h para a maioria das crianças, sendo que as que chegam antes dessa hora, por motivos de trabalho dos pais, são acompanhados pelos monitores da CAF, que realizam brincadeiras e projetos com elas. Quando as crianças chegam à sala, existe o momento de acolhimento, em que é realizada uma reunião no tapete, ou caso ainda não se encontrem muitas crianças, aguardamos um pouco, realizando atividades livres. As crianças presentes, vão assinalando a sua presença no mapa, não existindo um momento concreto, em que as mesmas assinalam em conjunto a sua presença. Na reunião da manhã, as crianças cantam a música do bom dia junto da equipa educativa e partilham novidades e informações que achem pertinentes. De seguida, colocam o estado do tempo no mapa, assim como o dia da semana. Depois, caso a equipa educativa tenha determinado a realização de alguma atividade as crianças realizam-na, ou então decidem que área querem ir explorar.

A meio da manhã, por volta das 10h15, as crianças lancham na sala, sendo que todos os dias é uma criança diferente a distribuir as bolachas, e depois dirigem-se até ao espaço exterior, onde permanecem até irem almoçar, às 12h.

Após o almoço, voltam novamente para o recreio, até a educadora, por volta das 14h, chamar o grupo para regressarem à sala. As crianças procedem à higienização das mãos e sentam-se no tapete para o momento da história que se inicia com uma canção. Após esse momento, existe uma troca de ideias sobre o assunto da história e, de seguida,

dependendo se a atividade da manhã foi dirigida ou livre, fazem o contrário. A educadora referiu na entrevista que privilegia bastante as interações entre as crianças e dirigidas por estas, não sentido a obrigação de planificar atividades dirigidas, para todos os dias da semana, da parte da manhã e da tarde, mostrando-se flexível pelas preferências demonstradas pelo grupo.

Às 15h, a equipa educativa pede às crianças que arrumem a sala, e que se preparem porque às 15h15 o monitor da CAF vem buscá-los para irem para o refeitório, lanchar. Uma das crianças do grupo vai embora a essa hora, sendo que a maioria permanece no Jardim de Infância até às 17h30. Cerca de três crianças, têm o horário prolongado até à 19h.

Quando está a chover, e o tempo não o permite, as crianças não usufruem do espaço exterior, aproveitando a sala multiusos, que é bastante ampla e espaçosa, sendo possível realizar atividades de movimento, como já aconteceu. É ainda possível explorar os mais diversos materiais como blocos de madeira e livros, uma vez que é nessa mesma sala que se encontra a biblioteca do Jardim de Infância.

2.5. Caracterização das famílias

Importa caracterizar as dezanove famílias do grupo de crianças com o qual contactei, uma vez que “a família constitui-se como o *nexus* de todas as instituições culturais” (Ferreira, 2004, p.65). A caracterização foi realizada a partir da consulta do Projeto Curricular de Sala.

Sendo que a criança está inserida num determinado contexto socioeducativo e cultural específico, apropriado pela sua família, e que é junto desse seio familiar que a criança vivencia a maior parte do tempo, as mesmas desenvolvem-se segundo aquilo que é adequado para a sua cultura (Portugal, 2008). Neste sentido, é natural que as crianças adquiram as especificidades da sua cultura, assim como os hábitos e costumes intrínsecos à mesma, e com os quais lidam diariamente. A autora acrescenta ainda que estas particularidades influenciam a formação das crianças, enquanto seres que se posicionam num determinado espaço, neste caso, o Jardim de Infância. Cardona (2011), posiciona-se igualmente sob esta ideia, referindo que as especificidades das mais diversas culturas, moldam o desenvolvimento, as aprendizagens e a formação das crianças. Neste caso, importa caracterizar as famílias de modo a compreender as particularidades de cada criança (cf. Anexo B).

Através de informações confidenciais pela educadora cooperante, foi-me possível caracterizar as famílias das crianças da sala 2. No que diz respeito à idade dos pais (pai/mãe), estas estão compreendidas entre os 23 e os 71 anos. A idade das mães, compreendem-se entre os 23 e os 46 anos, e a idade dos pais posicionam-se entre os 27 e os 71 anos. Neste sentido, é possível concluir que a média das idades das mães é inferior à dos pais.

Relativamente às habilitações académicas, a maioria das famílias possui, por ordem decrescente, o ensino secundário (38%), o ensino básico (20%) e o ensino superior (15%). Relativamente a esta análise, é importante indicar que se desconhece as habilitações académicas de 7 famílias.

A nacionalidade da maioria das famílias é portuguesa, sendo que algumas têm nacionalidade brasileira e cabo-verdiana.

As profissões das famílias são bastante diversificadas, tais como: gestor comercial, operador de loja, gestor de produto, secretária, cabeleireira, entre outras. A maioria encontra-se a exercer funções no setor terciário da economia.

No geral, o grupo de crianças vive em contexto de família nuclear. O agregado familiar de duas das crianças é considerado uma família anaparental, uma vez que as crianças vivem com os avós, a Lea e o Dinis. Uma outra criança, o Diego, vive com o pai, com os avós e com os tios, sendo o seu agregado familiar considerado alargado. Outras especificidades, é a de uma das crianças que vive alternadamente com o pai e com a mãe, o Guillermo. Uma menina vive em contexto de acolhimento residencial.

A maioria dos pais, quinze em vinte, tem mais do que um filho, chegando mesmo a ter cinco, sendo que o mais comum são dois filhos. De referir, que não foi possível ter acesso a informações relativamente a cinco famílias.

No Projeto Educativo do Agrupamento, é referido que existe uma heterogeneidade no que diz respeito aos serviços socioeconómicos e sociais das famílias, o que corresponde ao contexto da sala do JI onde foi desenvolvida a PPSII. As habilitações literárias assim como a profissão exercida pelos diversos familiares, contribuem para a tal heterogeneidade do grupo de famílias. Através da análise das profissões e do local onde as famílias exercem, é possível concluir que a posição social se encontra nos “grupos intermédios em mobilidade ascendente” (Ferreira, 2004, p. 70).

A presente caracterização é importante uma vez que as dinâmicas familiares influenciam o dia a dia das crianças e a forma como estas se posicionam perante um grupo. As suas vivências familiares influenciam a criança, sem que sejam determinantes

(Zenhas, Rocha & Silva, 2013, Rocha & Ferreira, 2013). Neste sentido, é crucial deter informações relativas às características das famílias de forma a compreender o contexto em que cada criança vive, reconhecendo que o meio, influencia, quem nele vive. Na ótica de Ferreira (2004) as próprias crianças, “adquirem um conjunto de conhecimentos acerca das suas famílias e da comunidade local que lhes permite participar no mundo social mais alargado” (p. 65).

2.6. Caracterização do grupo de crianças

Para a caracterização do grupo de crianças foi necessário um constante olhar para a criança como um ser individual e social, no sentido em que segundo Ferreira (2004) as crianças “são portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (p.65). Importa perceber a forma como cada criança se posiciona perante o grupo, tendo em conta as suas características.

Inicialmente, o grupo era composto por dezoito crianças, mas passado algumas semanas, aumentou para vinte, uma vez que deu entrada no Jardim de Infância uma menina e um menino. Assim sendo, o grupo é assim constituído por vinte crianças, 10 do sexo masculino e dez do sexo feminino, encontrando-se equiparado no que diz respeito ao sexo das crianças (cf. Anexo C).

Tendo em conta a idade das crianças, para a presente análise, sete crianças têm 3 anos de idade, a maioria, onze crianças têm 4 anos, e duas crianças já tinham completado os 5 anos. No presente estudo verifica-se a equidade entre idade e tamanho apenas relativamente às crianças com 5 anos, o João e o Santiago, que se destacam das restantes crianças em termos de estrutura e tamanho. De forma oposta, encontram-se algumas crianças com 3 anos que apresentam uma estrutura maior do que algumas crianças que já tinham completado os 4 anos. Neste sentido, e segundo o que defende Ferreira (2004), a idade das crianças não se relaciona paralelamente ao desenvolvimento biológico, psicológico e social, o que pressupõe que nem sempre é possível corresponder a variável tamanho com a variável idade.

Relativamente à posição institucional de partida (Ferreira, 2004), ou seja, o percurso institucional do grupo de crianças, nove já frequentavam o Jardim de Infância em questão, e quatro transitaram de um outro Jardim de Infância. As restantes crianças, quatro delas frequentaram uma Creche e as outras era a primeira vez que se encontravam matriculadas numa organização socioeducativa. Tendencialmente, para as crianças que já

frequentavam este Jardim de Infância, a sua adaptação foi menos impactante do que para as crianças que frequentavam outro Jardim de Infância, na medida em que já existia “alguma familiaridade, experiência e conhecimento das regras sociais da instituição, bem como estilos mais individualizados das crianças, poderão, ao potenciar uma maior previsibilidade e/ou antecipação de padrões de ação e interação social, garantir comportamentos e desempenhos mais adequados” (Ferreira, 2004, p. 77).

Para mais, a adaptação das crianças que nunca tiveram contacto com o Jardim de Infância/Creche, foi, certamente, um contraste de realidades e uma adaptação a uma rotina com a qual não estavam de todo familiarizadas. A minoria do grupo, nove crianças, já se conheciam, frequentando o mesmo grupo que no ano anterior. Por esse motivo, a adaptação de mais de metade do grupo passou, não só, por conhecer um novo local, assim como, um grupo de crianças e adultos/as, com o qual nunca tinham contactado, tornando assim a sua adaptação um processo gradual e desafiante.

Em suma, é possível “dar conta da heterogeneidade interna do conjunto de crianças” (Ferreira, 2004, p. 67), sendo que a maior parte do grupo teve de se readaptar quer a um novo espaço, quer a um grupo composto por crianças e adultos que não lhes eram familiares. No entanto, grande parte do grupo não apresenta dificuldades significativas na adaptação e criação de relação com os pares, assim como no que diz respeito a todos os momentos que compõem a rotina. É de realçar a exceção da criança mais nova do grupo, que passados dois meses continua a apresentar dificuldades no momento de separação com o seu familiar, assim como em vários momentos que constituem a rotina, como por exemplo, durante o almoço.

O facto da maioria do grupo, quinze crianças, ter nacionalidade portuguesa, e as restantes cinco, nacionalidade brasileira, é algo que facilitou a comunicação entre os dezanove elementos do grupo.

Mediante o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, e no qual é mencionada a inclusão, o grupo contava com a presença de uma criança com Necessidades de Saúde Especiais, diagnosticada com Perturbação do Espectro do Autismo, com Atraso Global de Desenvolvimento. Esta criança recebia apoio psicopedagógico no Jardim de Infância em questão, e ainda frequenta sessões de terapia da fala, de modo particular. Uma outra criança do grupo apresentava quotidianamente uma grande instabilidade emocional, aguardando-se um diagnóstico. É de ressaltar que uma das crianças do grupo se encontrava em acolhimento residencial, apresentando instabilidade comportamental.

São treze as crianças do grupo que frequentam as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) no primeiro prolongamento, ou seja, durante o período da manhã, entre as 8h e as 9h, assim como até às 17h30. Beneficiavam ainda três criança do segundo prolongamento, que se realizava até às 19h, mediante declaração do exercício de atividade profissional dos encarregados de educação.

No que se refere à autonomia demonstrada nas mais diversas fases que compõem a rotina do grupo, nomeadamente a nível higiene e alimentação, estes demonstravam cada vez mais autonomia a nível da higiene e alimentação. Neste último, mais especificamente ao almoço, o Diego, a Leonor P., o Hudson e a Flor, necessitavam de algum apoio do adulto que os acompanha durante a refeição. Uma vez que o horário de pausa da equipa educativa coincide com o horário de refeição das crianças, estas são acompanhadas pelos monitores da CAF. É de ressaltar que um outro momento em que as crianças demonstravam a sua autonomia, era quando a equipa educativa solicitava a arrumação dos materiais, após a utilização dos mesmos.

A gestão de conflitos é algo em que o grupo ainda demonstrava necessidade de auxílio do adulto. Algumas crianças respondiam de forma física quando se sentiam frustradas e/ou contrariadas, por exemplo na partilha de brinquedos e brincadeiras. Nesses momentos, a equipa educativa contrariava essas ações, expondo às crianças outras formas de resolução dos conflitos, apaziguando assim o momento de tensão que se criou. Ainda assim, há crianças que resolviam as suas disputas através do diálogo, sendo que, no geral, as crianças partilham momentos de brincadeira e demonstram necessidade de explorar com os seus pares. Na generalidade, as crianças demonstram ter cuidado entre si, ajudando-se frequentemente em momentos variados do dia a dia, como quando vão lavar as mãos, após o momento de recreio, assim como em interações intragrupo como em momentos com as crianças das outras salas do Jardim de Infância, numa perspetiva de socialização entre pares (James, 2013), processo fundamental de observar e analisar enquanto futura educadora de infância.

A necessidade de regulação do sono é visível após o almoço, quando o grupo se dirige para a sala. Algumas crianças adormeciam no tapete, e chegavam mesmo a pedir para dormir, sendo perceptível o seu cansaço a nível físico. Nesses momentos, as crianças descansam o tempo que necessitavam.

No que diz respeito à linguagem, as crianças do grupo falam português. Algumas crianças do grupo como a Flor, o Hudson, a Annelise e a Ana Júlia demonstravam dificuldades em expressar-se, sendo que por vezes se torna difícil perceber o que diziam.

Para colmatar esta fragilidade, o Hudson recorria bastante aos gestos, para se explicar e fazer-se entender. A única criança, das mencionadas acima, que tem apoio neste sentido era a Flor, que frequenta sessões de terapia de fala. Duas crianças da sala utilizavam palavras em inglês. De referir ainda duas crianças portuguesas que utilizavam expressões recorrentes do português do Brasil.

O grupo demonstra um bom nível de comunicação, quer entre os pares quer com os adultos, mostrando-se interessados em partilhar experiências, vivências, ideias e interesses. A partilha era incentivada diariamente pela equipa educativa. Outro momento diário em que as crianças tinham contacto com a linguagem, e no qual é convocado um reportório lexical variado, acontecia durante a contagem das histórias, após o almoço. Todos os dias era lida uma história, e após essa leitura, o grupo conversa abertamente sobre a mesma, partilhando as suas ideias e questões. Deste modo, realizam o exercício da linguagem ao expressarem-se oralmente, e ao ouvirem as outras crianças do grupo a fazê-lo, percebendo a importância de ouvir o outro e de respeitar a sua opinião.

3. INTENÇÕES PARA A AÇÃO

| ' ' | | ' |

De acordo com Gralik et al (2014) “compreendemos o estágio como um espaço e tempo curricular que permite o exercício de ampliação do olhar dirigido às crianças e à prática pedagógica, por meio da imersão no cotidiano educativo no encontro com o coletivo.” (p. 113). É precisamente a partir da imersão que me foi possível caracterizar o contexto e os sujeitos a partir daí foram definidas um conjunto de intenções para a ação na PPS II.

3.1. Intencionalidades

Baseando-me nas caracterizações apresentadas anteriormente referentes ao grupo de crianças, às respectivas famílias, e à equipa educativa de sala, menciono de seguida, as minhas intenções para a ação. As intencionalidades mencionadas foram elaboradas através da reflexão constante sobre a minha ação enquanto estagiária, de modo a justificar o modo de agir, assente nas intenções definidas. A constante análise de informações como notas de campo, observações, e a consulta do Projeto Curricular de Grupo, permitiram-, e adequar a minha ação pedagógica perante o grupo de crianças, conduzindo assim a minha ação ao longo da PPS II.

Para tal, refleti através de interrogações pessoais sobre os intervenientes das intenções, de modo a compreender e enumerar de forma clara, as diversas intencionalidades.

3.1.1. Crianças

No que diz respeito ao grupo de crianças com o qual contactei durante a PPSII, a minha primeira impressão denotou que a maioria das crianças do grupo procurava os seus pares para realizar as mais diversas explorações, tanto de carácter mais estruturado assim como nos momentos livres. Neste sentido o grupo mostrou-se “unido e autónomo”, entre consensos e conflitos.

O Diego queria abrir uma caixa de um jogo, mas não estava a conseguir. A Lea foi ter com ele, colocou a caixa no chão, abriu-a e deu a tampa ao Diego que a agarrou, colocou-a no chão e começou a brincar com as peças do jogo. (NC 28)

Na generalidade, as crianças demonstram ter cuidado entre si, ajudando-se frequentemente em momentos variados do dia a dia, como quando vão lavar as mãos, após o momento de recreio, assim como em interações espontâneas que têm tanto com o grupo como em momentos em que estão em conjunto com as crianças das outras salas do Jardim de Infância. (Caracterização das crianças)

No que se refere à autonomia demonstrada nas mais diversas fases que compõem a rotina do grupo, nomeadamente a nível higiene e alimentação, estes demonstram-se cada vez mais autónomos. (Caracterização das crianças)

A necessidade demonstrada pelas crianças, relativamente ao contacto frequente com a adulta de referência foi também algo a realçar. As crianças procuram as adultas em sala, tanto para apresentar e conversar sobre suas produções, para pedir ajuda relativamente a um conflito, ou para partilhar algo que tenha acontecido tanto dentro, como fora do Jardim de Infância.

A gestão de conflitos é algo que o grupo ainda demonstra necessidade de auxílio do adulto, procurando-o frequentemente quando existe incompatibilidade com um par. (Caracterização das crianças)

Esta demonstração da necessidade de contacto praticamente constante, à exceção de uma ou duas crianças do grupo, como a Flor e a Anelisse, permitiu-me sentir uma mais-valia para o grupo, no sentido em as crianças partilhariam comigo as suas necessidades e interesses, e eu reciprocamente, adequaria a minha ação e postura a cada uma delas, tendo em conta as suas necessidades. Neste sentido, atribuo importância ao **estabelecimento de uma relação afetiva e responsiva, baseada no respeito, partilha e confiança.**

De modo a atingir esta intenção, inerente a uma ação educativa de qualidade e transversal a qualquer grupo de crianças, procurei dar atenção a cada criança de forma a conhecê-la enquanto sujeito individual, assim como quando estas se encontravam em pequeno e grande grupo, observando as interações que ocorriam entre os pares, de forma a interpretar a sua posição social no grupo em questão. Nestes momentos, demonstrava o meu verdadeiro interesse em conhecê-las, e a minha total disponibilidade quando me procuravam, entregando-me abertamente ao grupo, respondendo às suas questões e interrogações.

As partilha de conversas e momentos que as crianças fizeram comigo, e as minhas observações diárias e atentas, permitem-me adequar a minha ação e prática pedagógica às características de cada uma, e do grupo, no geral.

Para Portugal (2008) “as crianças aprendem e desenvolvem-se bem na interação com pessoas que cuidam delas, que as amam, que as respeitam e lhes conferem segurança;

peessoas atentas e sensíveis às suas particularidades” (p.34) atribuindo assim importância à relação que o adulto estabelece com as crianças.

Algumas crianças do grupo ainda não desenvolveram a sua linguagem ao ponto de manter um diálogo entre pares. Quando me dirijo a estas crianças, tento ser mais expressiva e moderada ao dialogar, sendo que com outras crianças que já conseguem debater e conversar, consegui adequar a minha ação e agir de uma forma mais espontânea.

Ao longo do tempo, foi visível a criação desta relação, sustentada na partilha de momentos nos quais as crianças demonstravam o seu interesse em interagir comigo.

O Diego pediu para ver o livro: “Dicionário de imagens” e quando o abriu na página dos números eu perguntei-lhe: “Onde está o número 2?” e o Diego apontou para alguns números, mas nunca para o 2. Após algumas tentativas, a Ana Júlia, que estava ao nosso lado, apontou para o número 2 e disse: “Está aqui” e o Diego respondeu que não era aquele, e a Ana Júlia disse: “Sim, sim, é o dois”. (NC 64)

A Lea foi buscar um livro sobre o corpo humano e pediu-me para lê-lo. Sentei-me com ela na mesa, uma vez que o livro é grande e as crianças costumam gostar de ver as imagens, e o Santiago e a Matilde vieram para junto de nós. (NC 80)

O facto de, inicialmente, e ao longo de toda a prática, ter respeitado o espaço e as vontades das crianças, permitiu que estabelecesse com as mesmas o respeito mútuo crucial numa relação. Relativamente à criação de confiança, senti que foi um processo que levou o seu tempo, no que diz respeito a momentos nos quais as crianças sentiam a necessidade de procurar as adultas da sala para as ajudar na resolução de algum conflito ou até mesmo para partilharem algo que os tinha incomodado.

A Leonor A. queria andar no baloiço e o William colocava-se à frente do baloiço e não as deixava chegar ao mesmo. O Santiago, que estava ao pé deles, aproximou-se e empurrou o William para ajudar a Leonor A. a sentar-se no baloiço. Como não estava a conseguir, chamou-me e eu expliquei ao William que a Leonor também queria andar, e que eu estava a controlar o tempo para todos conseguirem andar no baloiço. (NC38)

A educadora disse às crianças que podiam fazer/pintar um desenho e/ou fazer jogos de mesa, enquanto esperavam que os outros meninos chegassem. O Diego e o Hudson foram para a zona do tapete e estavam a tentar tirar a mesma caixa do móvel. O Diego pegou em dois blocos de madeira que estavam dentro da caixa e bateu com um deles na cabeça do Hudson. O Hudson começou a chorar, veio ter comigo e eu fui com ele, para junto do Diego. Quando lá chegámos questionei o Diego sobre o que tinha feito ao Hudson, e que assim não podia

partilhar os brinquedos. O Diego pediu desculpa ao Hudson e deram um abraço. Depois, coloquei a caixa dos blocos no chão e ambos sentaram-se à volta da mesma, a brincar. (NC48)

A segunda intencionalidade relaciona-se com a necessidade que sinto em **responder aos interesses e necessidades demonstrados pelas crianças, individual e grupalmente**. Importa não preterir o facto de que as crianças se encontram inseridas num grupo e que, por isso, a dimensão coletiva torna-se crucial tendo em conta o desenvolvimento pessoal e social.

A ação e prática educativa deve sustentar-se sob os interesses demonstrados pelas crianças, estimulando-as a ser ativas na construção do seu próprio saber e conhecimento, tal como promove a equipa educativa de sala, ao responder ativamente quando uma criança demonstra interesse sobre um tema em particular. Para Portugal (2008) as crianças atribuem bastante significado à relação entre os pares. Tendo em conta esta premissa, importa que estas estejam envolvidas com pessoas que lhe “conferem segurança; pessoas atentas e sensíveis às suas particularidades, criando espaços equilibrados de estimulação, desafio, autonomia e responsabilidade” (p.34). Desta forma, as crianças sentem-se seres capazes, ativos e despertos para o que se encontra ao seu redor.

Esta intencionalidade teve bastante presente no quotidiano com as crianças, nos momentos livres e nos estruturados – com especial incidência no brincar -, que permitiam, através da observação e da interpretação, informar a minha prática e, desta forma, aceder às necessidades e interesses demonstrados; e ainda desenvolver uma atitude investigativa em torno do brincar enquanto atividade sociocultural e direito das crianças.

Atirou-se para o chão do autocarro, tirou a chucha e começou a gritar. Deixei-a expressar o que sentia e quando parou de gritar estiquei-lhe a mão e disse: “Queres ir para o meu lado?” (banco à frente). Ela agarrou na minha mão e eu peguei nela ao colo, na cadeira, e coloquei-a no banco da frente, ao meu lado, e pus-lhe o cinto. Esta disse que queria desenhar e eu dei-lhe a folha e a caneta. Depois permaneceu o resto da viagem a desenhar calmamente, até chegarmos ao destino. (NC 201)

O Diego começou a chorar quando saímos da sala para ir para o autocarro, referindo que não queria ir. Dei-lhe a mão e fui ao seu lado até ao autocarro, para que este se sentisse acompanhado. Após esse momento não voltou a revelar-se incomodado, exceto quando chegámos à porta do Jardim de Infância. Este não queria sair do autocarro e começou a chorar. Após descer as escadas do mesmo, voltei a dar-lhe a mão, tentando que este se acalmasse. (NC202)

Assente na intencionalidade referida acima, surgiu a formulação de uma terceira intencionalidade, relativa à **adequação das propostas pedagógicas desenvolvidas com e para as crianças**, ao longo de toda a prática. Através dos interesses demonstrados nos mais diversos momentos do dia a dia, nas conversas com as crianças, e nas observações e interpretações das mesmas, adequiei a minha prática através da integração e articulação das diversas áreas de conteúdo das OCEPE (Silva et al., 2016), assim como dos seus domínios e subdomínios. A minha intenção passou pelo reconhecimento da importância atribuída ao contacto que as crianças devem ter com os diferentes conteúdos, alargando assim a intencionalidade educativa subjacente. Para Cardona (2008), a prática educativa e um educador deve ter em conta “as crianças do grupo, os seus conhecimentos, interesses, capacidades, e também das características do meio institucional” (p.20).

O projeto: “O que podemos fazer com o lixo?”, desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Conhecimento e Docência em Educação de Infância, desencadeou-se a partir de um comentário realizado por uma criança, numa atividade estruturada pela educadora, e da posterior demonstração de interesse no tema, por grande parte do grupo. Este projeto integrou diferentes áreas de conteúdo como a área da formação pessoal e social, a área da expressão e da comunicação e ainda a área do conhecimento do mundo, integrando diversos domínios como a educação artística, linguagem oral e abordagem à escrita (cf. Portefólio, p. 175).

Importa referir os momentos e atividades idealizadas e estruturadas de acordo com os interesses e curiosidades que as crianças iam demonstrando ao longo dos dias. Nesse sentido, e de acordo com isso, das oito atividades que planifiquei e desenvolvi com as crianças, sete partiram dos seus interesses ou situações identificadas por mim como necessárias a abordar, como justificado na contextualização da seguinte atividade, em que uma das intencionalidades passa por: “Consciencialização da identidade e diversidade, respeitando-a”:

Após esta demonstração de interesse no que diz respeito a atividades relacionadas com as artes, e a expressão artística, surgiu a ideia de transformar uma caixa de cartão, de forma a estimular as capacidades expressivas das crianças, assim como capacidades inerentes à realização de uma composição elaborada de forma coletiva. (3.ª planificação)

Algumas crianças do grupo costumam dizer umas para as outras: “Tu és feia”, “Tu és feio”. Normalmente, as crianças procuram o adulto e comunicam o que a outra criança lhes disse,

mostrando-se afetados com o comentário tecido. Algumas crianças demonstram-se incomodadas com a situação, mostrando-se *tristes* e *pensativas*. O mesmo já aconteceu no que diz respeito a produções realizadas pelas crianças, em que outras comentam que a mesma está feia, o que implica uma reação menos boa na criança que produziu o desenho. (4.^a planificação)

A última intencionalidade formulada relaciona-se com a resolução de conflitos, nomeadamente, **promoção da resolução de conflitos através do discurso**, uma vez que o grupo apresentava dificuldade em resolver, entre si, os conflitos e disputas que surgiam.

A gestão de conflitos é algo que em o grupo ainda demonstra necessidade de auxílio do adulto, procurando-o frequentemente quando existe incompatibilidade com um par. Algumas crianças ainda respondem de forma física quando se sentem frustradas e/ou contrariadas. (Caracterização das crianças)

Nos casos de conflito durante a PPSII, as crianças procuravam recorrentemente as adultas da sala para as ajudar na resolução dos mesmos. Inicialmente, o meu comportamento imediato consistia na intervenção na gestão do conflito que surgia entre os pares, tentando ainda antes das crianças o fazerem, resolvê-lo por elas.

Entretanto a Leonor P. bateu na Anelisse e esta começou a chorar. Eu fui ao pé de ambas e disse à Leonor P. que não podia bater porque estava a magoar a Anelisse. Esta voltou a fazê-lo e a Anelisse continuou a chorar. A auxiliar viu, foi ter com ambas e disse à Leonor P. que tinha de parar de bater nos outros meninos (NC 149)

No entanto, e através da reflexão e adequação da prática educativa, compreendi que era necessário conceder espaço às crianças para que estas, com os seus pares, tentassem resolver a situação, sem recorrer de imediato às adultas da sala. O primeiro passo para atingir esta intencionalidade seria não intervir precocemente, mas sim, quando as crianças entendessem que era necessário. Nesse sentido, importou agir em conformidade com a intencionalidade, e quando era solicitada a minha ajuda, dialogar com as crianças de forma a compreender o sucedido, incentivando-as a conversarem entre si sobre o despoletar da discórdia, agindo como um mediador. Para Morgado e Oliveira (2009) a mediação de conflitos permite “a participação de todos os envolvidos no processo educativo” (p. 53) o que impulsiona o desenvolvimento e a capacidade de tomar decisões, de comunicar, de estabelecer relações sociais e de gerir as emoções.

A Leonor P. estava a bater no João e este retribuiu-a. Ambos se riam durante o momento até que a Leonor P. começou a ser mais bruta e a aleijar o João. Este chamou-me e disse que a Leonor P. o estava a magoar. Eu falei com a Leonor P., explicando-lhe que o João já não estava a gostar de brincar e que esta o estava a magoar. (NC 201)

O Dinis, quando se sente incomodado ou confrontado por algum dos seus pares, reage de forma agressiva, recorrendo a empurrões. No geral, nenhuma criança do grupo reage de forma física com os pares, exceto em situações mais específicas de conflito/desentendimento. A equipa de sala e eu temos explicado ao Dinis, quando ocorre uma situação destas, que não se pode reagir dessa maneira, uma vez que magoamos os outros. Incentiva-lo a conversar e expressar-se dessa forma, e reforçamos que estamos na sala para o ajudar a resolver qualquer problema que surja. (NC268)

3.1.2. Famílias

Estabeleci algumas intenções relativamente às famílias das crianças. A primeira intenção prende-se com a necessidade de **criar uma relação assente no respeito e na proximidade**, através da partilha de momentos e de informações. Para Portugal (2008), é fundamental “colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças” (p. 93), afirmação esta, que conduziu a minha prática ao longo destes meses, e que é igualmente defendida por Marcondes e Sigolo (2012) que referem que a escola e a família, sendo estes dois contextos importantes de desenvolvimento infantil, devem relacionar-se com base na cooperação a fim de “assegurarem melhores condições para o desenvolvimento pleno e integral das crianças” (p. 91).

A fim de conseguir atingir esta intenção, primeiramente realizei a minha apresentação formal às famílias, através de uma carta de apresentação colocada na porta da sala 2, de modo que todas as famílias que fossem até à sala tivessem acesso à mesma. As famílias que não tinham oportunidade de entrar no Jardim de Infância, uma vez que o horário em que deixam as crianças na organização socioeducativa não lhes permitia esse contacto mais próximo, obtiveram a informação da minha presença na sala 2, via e-mail. A educadora cooperante informou as famílias de que iria integrar na equipa de sala uma estagiária, e que a mesma, ia acompanhar durante alguns meses, a rotina e as dinâmicas desenvolvidas com o grupo em questão. No entanto, foram poucas as famílias com as quais tive contacto, o que pode explicar, em parte, as poucas respostas à entrevista que lhes solicitei. Em contrapartida, com as famílias com as quais me foi possível contactar

pessoalmente, conversei com os mesmos em momentos informais, sobretudo nos períodos “das pontas” do dia.

Como forma de respeitar as famílias, pedi o consentimento informado, que me permitiu tirar fotografias e fazer vídeos, com a salvaguarda de que a face das crianças nunca irá ser exposta, salvaguardando assim os princípios éticos. Das dezanove crianças, não me foi possível fotografar ou gravar uma delas dada a sua condição em acolhimento residencial.

Tendo em conta esta particularidade, propus-me, de imediato, a definir outra intencionalidade: manter o “**sigilo relativamente às informações sobre as famílias**” (APEI, 2011, s.p.) em particular sobre esta criança, e no geral, sobre todas as informações partilhadas pela educadora cooperante que dizem respeito às famílias, considerando assim a importância do “carácter ético do exercício das profissões ligadas à Educação de Infância.” (s.p.).

Uma outra intenção que considerei importante, relaciona-se com a **promoção da participação e envolvimento das famílias**. Esta intenção aplica-se aos diversos momentos vivenciados dentro do Jardim de Infância, que devem ser transpostos e partilhados fora do mesmo.

Esta intencionalidade ficou um pouco aquém do esperado, no sentido em que as famílias não tinham estabelecido previamente, na minha ótica, uma relação sólida, consistente e participativa com a equipa de sala (Sá, 2002). Ainda assim, tentei que as famílias se envolvessem no projeto desenvolvido com as crianças, uma vez que o mesmo se desenrolou durante alguns meses, e que se relacionava com uma temática que seria relevante as crianças transporem para a sua vida.

Realizarei com as crianças um convite para as suas famílias, e ainda, um guião com algumas perguntas para as famílias responderem (9.ª reflexão)

Algumas famílias contribuíram com materiais para desenvolver atividades relacionadas com o projeto, visualizaram a exposição e responderam a um guião com perguntas realizadas pelas crianças e ainda assistiram à divulgação do projeto. Ainda assim, o número de famílias que se demonstrou disponível para se envolver no projeto, foi reduzido.

A educadora enviou um *mail* aos pais, convidando-os para assistirem à divulgação do projeto. Apareceram quatro familiares de 18 criança. As crianças ficaram *surpreendidas*, referindo que tínhamos colocado muitas cadeiras, e que não tinham vindo muitos pais. A Matilde, que aparentava estar *bastante triste*, (...) referiu após lhe perguntar, que queria que a mãe tivesse vindo. Tentei explicar-lhe que se a mãe não veio foi porque não conseguiu, e que da próxima vez talvez consiga vir. (NC290)

Após a descrição dos momentos nos quais as famílias se envolveram no contexto educativo, importa clarificar estes dois conceitos de forma a não os igualar. É, por isso, essencial “desconstruir os discursos que tomam como equivalente *presença e participação* e que reduzem a *participação à colaboração*” (Sá, 2002, p.136)

O autor refere que a participação pode assumir um carácter episódico, ou seja, que pode acontecer apenas esporadicamente e não ser algo recorrente e natural. Será um indicador de envolvimento “o número de encarregados de educação num determinado evento” (p.136). Relativamente ao conceito de envolvimento, o autor menciona um tipo indireto, informal, passivo e divergente, sendo características do tipo de envolvimento que as famílias prestaram ao longo da PPSII.

3.1.3. Equipa Educativa

No que se refere à equipa educativa, a minha primeira intencionalidade, e pela qual me faz sentido sustentar a primeira fase de contacto com educadora cooperante e auxiliar de ação educativa, passa por **estabelecer uma relação de comunicação, colaboração, flexibilidade e partilha**, tal como verifiquei acontecer entre a equipa de sala.

Através das observações diárias, e da entrevista realizada à educadora, é perceptível a boa relação que ambas mantêm tanto entre si como com todas as crianças do grupo e inclusive comigo. Essa relação está assente na cooperação e colaboração nos mais variados momentos que compõe a rotina, assim como em momentos ou atividades específicas e isoladas. (Caracterização da equipa educativa)

Estes são fatores essenciais, na minha perspetiva, para que seja criada uma relação estável e empática. Após a partilha de informações, de conhecer tanto a educadora cooperante como a auxiliar de sala, conheci as crianças do grupo. Ao longo dos dias, questionava a equipa educativa sobre os mais diversos assuntos relacionados com as crianças e com o espaço, colaborava na rotina, partilha as minhas ideias e o que me fazia

sentido implementar na sala e a forma como devia agir perante o grupo. Ainda comunicava com a educadora sobre temas mais complexos de forma a perceber como deveria agir em consonância com a mesma.

No final da sessão, em conversa com a educadora, refletimos o quanto a presença da Flor, do Diego e da Leonor P. influencia o grupo nos mais diversos momentos. (NC160)

Defini outras intencionalidades, possíveis de alcançar uma vez que, a primeira fase, estava a ter uma progressão bastante positiva. O acolhimento que senti nos primeiros dias, permitiu-me controlar o nervosismo relativo à adaptação.

A relação que ambas construíram, educadora e auxiliar, assim como com o grupo de crianças, foi um exemplo a seguir, no que diz respeito à cumplicidade e flexibilidade demonstradas. Este ponto é, para mim, crucial, uma vez que assim como eu tive de gerir a adaptação, a equipa educativa também precisou desse tempo, consentindo a presença de um terceiro agente no processo educativo das crianças.

O Santiago raramente quer participar nas sessões de psicomotricidade. Em conversa com a educadora, debatemos sobre o facto de que este se sente inseguro em realizar os exercícios à frente das restantes crianças e adultos. A educadora incentivou-o a iniciar a aula e este juntou-se ao grupo. Passado algum tempo, a meio de um exercício, o Santiago parou e não queria fazer mais. Eu fui ter com ele e incentivei-o a continuar. (N.C. 157)

Defini uma outra intencionalidade que passa por **estabelecer um trabalho de parceria e colaboração com a equipa educativa**. Para isto, demostrei-me sempre disponível para acompanhar as crianças nos diversos momentos do dia, assim como ajudar a equipa educativa na planificação e gestão do grupo/tempo, mesmo quando ainda me encontrava na fase de apropriação da rotina e da posição adotada pela educadora cooperante e pela auxiliar de ação educativa nos diversos momentos do dia, tendo em conta o espaço, o grupo, os materiais e o tempo.

A educadora sugeriu que fosse para o recreio com as crianças mais novas, e que as mais velhas ficavam na sala, comigo, a fazer a atividade: o Guillermo, o Pedro, o William, a Lea, a Matilde, a Manuella, o Santiago e o Martim. (NC 120)

Enquanto a educadora distribuía as folhas, eu dei às crianças as suas próprias tintas e pinceis. Aquando isso, distribui copos com água para que as crianças, o partilhassem. (NC 130)

A educadora partilhou comigo que tinha comprado uma boneca para a sala. Quando me mostrou a boneca, vi que o cabelo era encaracolado, parecido à personagem de uma das histórias que ia ler esta semana. Eu disse que fazia sentido integrar a boneca na sala, associando-a à história e a educadora sugeriu ler a história hoje. (NC 303)

Privilegiei bastante as sugestões e partilhas que realizei com a equipa educativa, mais frequentemente com a educadora cooperante, no sentido em que o debate e a troca de ideias/pontos de vista, possibilitam a apropriação de novas conceções, conceitos e formas de agir perante o grupo, nas diversas situações que iam surgindo. Em conversas mais específicas com a educadora, nomeadamente de reflexão, foi possível definirmos estratégias para colmatar algumas dificuldades e receios demonstrados pelas crianças, como por exemplo, a necessidade da Leonor P. ter um objeto que lhe é familiar em sala, ajudando-a a regular as emoções, nos momentos em que se encontra mais nervosa, neste caso específico, a chucha.

Na implementação do projeto, a sua ajuda e colaboração tornou-se crucial, tanto nas ideias que foram surgindo como na gestão do tempo e do grupo, em alguns momentos mais específicos como debates e troca de ideias.

O facto de partilhar com a educadora cooperante as planificações relacionadas com atividades mais estruturadas, permitiu que as ajustasse de forma que se enquadrassem o mais possível ao grupo de crianças, aos seus gostos e interesses.

Para mais, o espaço que me foi concedido para intervir diariamente junto das crianças, foi crucial para que eu tomasse decisões e, posteriormente, agisse perante o que estava realmente a acontecer. Tendo em conta a minha ação pedagógica, esta baseou-se na rotina já estabelecida previamente, sendo que por vezes existiram momentos em que fez sentido adaptar a mesma. A educadora demonstrou-se sempre bastante acessível em apoiar-me e auxiliar-me nos demais momentos dirigidos por mim, sentindo-me apoiada.

4. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

| " | | " |

4.1. Identificação da problemática e questão de partida

A problemática à qual me propus dar resposta intitula-se de: “O que é brincar? Concepções da educadora, das crianças e das famílias de um Jardim de Infância”.

O tema emergiu a partir de duas dimensões: do meu reconhecimento de que precisava de conhecer mais e melhor as brincadeiras das crianças e as suas culturas para, a seguir, me posicionar; e do reconhecimento da importância do brincar na educação de infância (Ferreira, & Tomás, 2020) e a influência na prática pedagógica.

Os objetivos do estudo de caso desenvolvido são:

- (i.) Analisar as concepções da educadora cooperante, das crianças e das famílias sobre os modos e os momentos de brincadeira das crianças;
- (ii.) Identificar as concepções das crianças sobre o que é brincar, o tipo de brincadeiras que estabelecem entre si e com quem partilham esses momentos;
- (iii.) Compreender o papel do adulto nos momentos de brincadeira.

Tendo em conta o primeiro objetivo mencionado, pretendi mapear as concepções sobre o brincar e as brincadeiras que são concretizadas pelas mesmas e com quem interagem durante esses momentos. Importa triangular a sua concepção sobre o conceito em si, ao que realmente brincam, e onde e com quem brincam. Efetivamente o brincar e as brincadeiras estruturadas e conduzidas pelas crianças são momentos de grande complexidade como a ampla literatura científica produzida tem vindo a demonstrar (cf. (Lester & Russell, 2010; Brooker, Blaise & Edwards, 2014).

No que diz respeito ao segundo objetivo, a minha intenção foi a de conhecer as concepções da educadora cooperante, das crianças e das respetivas famílias, relativamente ao conceito de brincar e os modos como as veem. Esta triangulação de visões tinha como objetivo “permitir alcançar conhecimento mais credível sobre os fenómenos em estudo” (Vieira, 2019, p.32).

Relativamente ao terceiro e último objetivo, tornou-se crucial entender o papel do adulto durante as brincadeiras, refletindo sobre os diversos modos de me posicionar e em como a minha ação tem influência nas crianças. A análise deste objetivo possibilitou contribuir para (re)pensar as minhas concepções relativas ao papel do adulto nos momentos de brincadeira, e qual a sua implicação na ação das crianças.

4.2. Estado da arte

A presente pesquisa e análise foi realizado a partir de um trabalho colaborativo entre pares, ou seja, a análise conjunta justifica-se pelo tema do relatório de estágio da PPS II, uma vez que a temática sobre o brincar e a amizade são idênticas¹. Mais, tal como defendeu Charlot (2006) tratou-se reconhecer que não é a primeira vez que se escreve sobre estas temáticas no MEPE:

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

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

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

Como tal, é fundamental compreender e identificar os conhecimentos já existentes sobre o tema. Por isso, a questão-chave para o início de uma pesquisa preliminar: O que é que já sabemos sobre o tema?, O que é que queremos descobrir?, O que temos de semelhante? E de diferente?. Com o objetivo de reconhecer o que já tinha sido pesquisado sobre o “brincar” e a “amizade” no Jardim de Infância, decidimos realizar uma “pesquisa da pesquisa” para poder a partir daí fazer um enquadramento temporal e de conteúdo sobre o “brincar” e a “amizade”.

¹ O trabalho de pesquisa e análise dos relatórios publicados no Repositório da ESELx no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar foi realizado por Inês Fernandes, Paula e Maria Inês Gonçalves.

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

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

No que concerne às categorias, foi possível aferir que em relação ao **número** 13 relatórios decorreram no ano 2020, enquanto 10 foram realizados no ano 2021. Quanto à **autoria**, os 23 relatórios produzidos foram elaborados por estudantes do sexo feminino. Em relação ao **contexto**, 22 relatórios focalizam a sua investigação com crianças do jardim de infância, exceto num relatório que em que os sujeitos não foram as crianças, mas os/as profissionais da educação. A respeito da **natureza jurídica** dos respetivos contextos, sete pertencem à rede pública, seis à rede privada, oito a Instituições Particulares de Solidariedade Social e um em contexto de TEIP.

Quanto **aos sujeitos** das investigações, compreende-se que a maioria, 16 dos 23 relatórios, focalizou o seu estudo com grupos de crianças (entre 20 e 25 crianças); somente um relatório teve como público-alvo menos de 10 crianças; quatro relatórios centram-se em menos de 20 crianças; um relatório focou-se em 32 crianças. Aliado a esta categoria, analisamos as idades dos grupos de crianças. No que concerne as **idades das crianças** são coincidentes com a valência de Pré-Escolar, uma vez que 3 relatórios têm como público-alvo crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos; 3 com idades dos 2 aos 6 anos; 2 com crianças de 3 a 4 anos; 3 com idades dos 3 aos 5 anos; 3 relatórios dos 3 a 6 anos; 4 com idades compreendidas dos 4 a 6 anos; 1 relatório com crianças de 3 anos; 1 com 4 anos; 1 com idades entre os 4 a 5 anos e, por fim, 1 com crianças dos 4 aos 7 anos.

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

- (i) as perceções das crianças sobre diversos temas, nomeadamente amizade, valor do espaço exterior, brincadeiras, conflitos e espaço interior;
- (ii) a caracterização do papel dos profissionais de educação sobre determinados temas semelhantes aos das crianças, com exceção das interações sociais, desenvolvimento atípico, comunicação (10 relatórios);
- (iii) a análise das perceções dos profissionais de educação (seis relatórios) cujos objetivos coincidem com os objetivos referidos anteriormente e, ainda sobre os grupos heterogéneos face à idade e ao desenvolvido das crianças;
- (iv) a identificação das estratégias utilizadas pelos profissionais de educação na sua prática pedagógica (cinco relatórios);
- (v) a caracterização das interações sociais das crianças (seis relatórios);
- (vi) a análise do papel do brincar e a resolução de conflitos no espaço exterior (três relatórios);
- (vii) a caracterização das conceções sobre a amizade (um relatório).

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

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

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

- (i) observação (21 relatórios);
- (ii) pesquisa documental (nove relatórios);
- (iii) inquéritos por questionário (sete relatórios);
- (iv) conversas informais (cinco relatórios);
- (v) entrevistas (17 relatórios).

A análise dos dados mais convocada foi a análise de conteúdo.

Tendo em conta os **instrumentos**, verificámos a utilização de oito relatórios que recorreram às notas de campo para justificar a informação recolhida. Para além destas, foram utilizados de forma equiparável fotografias e testes sociométricos (dois relatórios) assim como vídeos (um relatório).

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

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

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

Em forma de síntese, apresentam-se as principais conclusões identificadas da pesquisa preliminar:

Tabela 1.

Principais conclusões da pesquisa preliminar - síntese

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

Nota. Fonte própria (2022)

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

4.3. Revisão da literatura

Segundo Tomás e Fernandes (2014) as crianças têm “formas próprias de interpretar o mundo, de agir, de pensar e de sentir” (p.12). Nesse sentido, os momentos de brincadeiras que as próprias crianças criam, são de extrema importância, assumindo, para os autores, uma centralidade inquestionável. O brincar é ainda assumido por Smith, (2006 citado por Mendes, 2019) como uma atividade prazerosa que, de entre inúmeras formas, não tem um objetivo predeterminado.

A partir dos anos 60, século XX, existiu uma revolução epistemológica relativamente às conceções que definiam os conceitos de criança e de infância. Essa revolução atribuiu voz e poder à criança, revogando a ideia de que esta é um ser passivo, visto como um objeto (Tomás & Fernandes, 2014). A criança passou a ser vista como ser social pleno, autónomo e com voz.

Na segunda metade do século XX, mais precisamente em 1959, o brincar tomou-se como um direito das crianças, assumido na Declaração Universal dos Direitos da Criança, no 7.º princípio, o qual afirma que “A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito.” (s.p.). Ainda neste século, o conhecimento médico-psicológico conferiu o ato de brincar como um momento no qual as crianças são influenciadas tanto a nível motor, como cognitivo, social, moral, emocional e também a nível do desenvolvimento integral que influencia o seu processo de aprendizagem (Ferreira & Tomás, 2020).

No entanto, e tendo em conta que esta visão não englobava o carácter lúdico do brincar, quatro décadas após a Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989, foi reconhecido no artigo 31.º o brincar como um direito autónomo, sendo referido que “Os

Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (Tomás & Fernandes, 2014, p.18). A criança começa a ser valorizada, ao ser-lhe atribuída a importância social, jurídica e simbólica.

Quando falamos de infância, importa perceber as suas culturas subjacentes. Sarmiento (2004 citado por Tomás & Fernandes, 2014), refere que existem quatro eixos estruturantes: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. No que diz respeito à interatividade, esta assume um papel crucial na vida da criança, empregue nos momentos em que a criança contacta com o meio e os seus pares, sendo possível a realização de aprendizagens interativas. A ludicidade, originária da palavra latina *ludus* que significa jogo, é um dos eixos importantes da cultura infantil pelas demais importâncias atribuídas ao brincar. A fantasia do real, permite à criança interpretar, contruir e recriar “um mundo onde seu espaço esteja garantido” (Rolim et al., 2008, p. 177). Por fim, a reiteração é importante, pela relevância atribuída às inúmeras interações que a criança cria ao longo da sua vida.

Os quatro eixos fazem parte do dia a dia de uma criança, em momentos em que a mesma tem total liberdade para realizar as suas escolhas relativamente ao que explorar, como explorar e com quem explorar. Os momentos de brincadeira estão interpelados de sentimentos como a alegria, mas também a frustração, e é através deste “jogo de emoções” que a criança estrutura a sua personalidade e lida com angústias. (Rolim et al., 2008, p. 177). São situações destas, caracterizadas como ricas e imperativamente relevantes, capazes de impulsionar a criança a formar o seu próprio eu, como sujeito singular, que se posiciona no espaço no qual está inserido.

Chamboredon e Prévot (1973 citados por Tomás & Fernandes, 2014) defendem esta ótica, afirmando que o ato de brincar assume-se como um ofício, como uma atividade sociocultural, que permite à criança construir e reconstruir as suas relações e a forma como vê e interpreta o mundo que a rodeia. Através do brincar, “as crianças desenvolvem competências e um repertório de respostas, face a situações que criam ou com as quais se vão deparando e vivenciando” (p.15) e por isso, os momentos de brincadeira carecem de referências essenciais para a criança, indo ao encontro do ponto de vista de Sarmiento

(2000 citado por Tomás & Fernandes, 2014) que menciona que “entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção” (p.16).

Araújo (2018) defende o brincar como sendo, para além de um direito a experienciar e explorar o mundo que a rodeia, como uma linguagem própria. Estes momentos permitem que as crianças “partilhem e enriqueçam as suas culturas, é um momento de troca e desenvolvimento pessoal e cultural por excelência, de sociabilidade” (p.23). É sob estes momentos, que a criança se torna autor e ator da sua ação, onde aplica a sua imaginação, criatividade, significação, intuição e a experiência (Silveira & Cunha, 2014).

Importa assim dissociar o termo tempo livre com liberdade e sem liberdade. Quando a criança tem tempo livre, e atribui sentido a esse tempo com escolhas próprias, está a vivenciar o seu tempo livre da forma que entende, e o “próprio ato de escolha pode ser, em si, uma atividade de exercício de educação para a cidadania, o desenvolvimento da autonomia e a responsabilidade” (Araújo, 2018, p.24). Nas demais explorações e brincadeiras às quais a criança está sujeita, esta desenvolve o seu raciocínio, o pensamento, e aprende no seu tempo e espaço. O autor acrescenta ainda que quando se interfere no tempo livre impondo materiais e espaços, esse tempo deixa de ser vivenciado com total liberdade pela criança, uma vez que existiu estruturação do momento, por parte de outrem.

Urge a necessidade de perceber que a criança aprende enquanto brinca e que, nesse sentido, brincar é uma atividade distinta e notável. Nesses momentos de brincadeira livre, as crianças pensam e estruturam as suas próprias vontades e interesse, daí o eixo da ludicidade ser fundamental (*idem*). Importa perceber e atribuir “o reconhecimento que o brincar assume na vida das crianças” (Tomás & Fernandes, 2014, p.22)

As crianças devem ser vistas como seres sociais competentes, tal como naturalmente temos essa visão de um adulto, pois a criança “não se limita a interiorizar e reproduzir, ela faz uma apropriação das informações adquiridas no mundo dos adultos, usando-as em seu próprio benefício” (Corsaro, 2005, citado por Araújo, 2018, p.26).

Quando privamos uma criança de vivenciar o tempo livre dessa mesma forma, livremente, e estruturamos o seu dia sem que lhe seja dado espaço para exprimir a sua curiosidade, isso pode ter repercussões ao nível do “desenvolvimento de competências

motoras, cognitivas, emocionais e sociais nas crianças, independentemente da idade, gênero, raça, situação geográfica ou cultural” (Neto, 2018, p.9). Na sua ótica, brincar permite o desenvolvimento das competências mencionadas acima, para além da exploração, da adaptação, do confronto, da aprendizagem e da regulação. Acresce ainda o seu potencial no que diz respeito ao mundo da imaginação e da fantasia.

A curiosidade é um fator intrínseco e muito importante, reconhecida como “uma das maiores riquezas infantis: é ela que leva a criança, ao longo de sua trajetória, a desvendar e a conquistar o mundo que a rodeia” (Silveira & Cunha, 2014, p. 54). O brincar estimula ainda a criança realiza em dimensões a nível intelectual, social e físico. As brincadeiras que a criança realiza nos diversos espaços e com os seus pares, ou sozinha, permitem-lhe crescer e a aprender (Rolim et al., 2008).

Os autores consideram o brincar como uma escolha livre, que permite a formação de identidades ao longo de toda a vida, e não apenas nos primeiros anos de vida. Significa ainda o brincar como uma ferramenta de aprendizagem e de adaptação às inúmeras situações que poderão ocorrer durante a vida.

O brincar, que deve ser vivenciado por um tempo indeterminado durante a infância, proporciona à criança múltiplas experiências. Silveira e Cunha (2014) corroboram esta visão, referindo que o brincar deve ser compreendido “como uma necessidade da criança, a sua essência é de suma importância na sua formação e no seu desenvolvimento cultural e social.” (p. 43). Os autores assumem que o brincar é uma atitude típica que permite à criança conhecer-se a si e ao mundo que rodeia, interligando assim o brincar como atividade lúdica ligada ao mundo social e cultural das crianças e ao ofício de criança (Sirota, 2021).

Nesta perspetiva, os momentos lúdicos são indispensáveis para a crianças, “para que ela desenvolva o processo cultural, interacional e simbólico em toda a sua complexidade” (Silveira & Cunha, 2014, p. 47). Nas demais atividades lúdicas realizadas pelas crianças, Rolim et al. (2008) defendem que pode e deve existir interação entre diversas crianças e também com os adultos, gerando assim “novas formas de desenvolvimento e de reconstrução de conhecimento” (p. 180).

O jogo e o brincar interligam-se tendo em conta as demais potencialidades que assumem para a criança e para a formação e estruturação da sua identidade, sendo na

visão dos autores mencionados acima, um ato indispensável, e do qual a criança precisa tanto como respirar. É, por isso, crucial que as crianças vivenciem atividades e momentos livres, que brinquem e joguem, pois, o “costume de brincar desde a mais tenra idade acarreta muitas valias no desenvolvimento humano” (Silveira & Cunha, 2014, p. 50), pois é a brincar que a criança assume a infância na sua íntegra.

O jogo simbólico, com objetos, social e de atividade, “é uma linguagem universal que todas as crianças compreendem independentemente do espaço geográfico ou cultural” (Neto, 2018, p. 12). Nesta ótica, o autor assume ainda que o brincar vive-se e experimenta-se, sendo difícil explicar o seu conceito. Silveira e Cunha (2014) acrescentam que a brincadeira é uma imaginação que só a criança consegue vivenciar em pleno, devido à sua liberdade e pureza, conseguindo assim desfrutar dos momentos de brincadeira e jogo na sua total essência.

Na perspectiva de Neto (2018) os objetivos pedagógicos e os conteúdos devem ser vistos como uma referência, para posteriormente as crianças descobrirem e vivenciarem as demais situações, livres de estereótipos e padrões previamente definidos. É através da observação dos momentos de brincadeira, que o adulto responsivo, compreende as necessidades de cada criança, assim como decorre o seu desenvolvimento. Após essa análise, o adulto pode justificar as suas ações educativas, indo ao encontro das necessidades e interesses detetados, e não assentar a sua ação em ideais formatadas e de carácter restrito (Rolim et al., 2008).

Durante os momentos de brincadeira a criança é capaz de, através da imaginação e da criatividade, manusear materiais e objetos que, à partida já têm um propósito definido, utilizando-os com outras finalidades. Neste sentido, “a criança consegue separar pensamento (significado de uma palavra) de objetos, e a ação surge das idéias, não das coisas” (Rolim et al., 2008, p. 178), o que representa uma evolução na maturidade.

Esta capacidade que as crianças têm de colocar em prática a sua imaginação e criatividade é possível de ser encoberta devido à excessiva industrialização dos materiais estruturados aos quais as crianças têm acesso (Silva, 2017, citado por Sarmento, Ferreira & Madeira, 2017). Deve, por isso, existir uma equidade no que diz respeito ao tipo materiais que a criança utiliza no seu dia a dia.

Em suma, Mendes (2019) reconhece que as demais interações que a criança realiza com o meio e os pares, permitem-lhe explorar e refletir sobre a realidade que estão a vivenciar, “interiorizando-a e, simultaneamente, questionando as suas regras e papéis sociais” (p.194). Kishimoto (1995) citada pela autora mencionada, constata que a atividade ligada ao brincar e às brincadeiras permite à criança compreender o mundo através do jogo simbólico que produz e vivencia, uma vez que “na infância, brincar e viver estão umbilicalmente ligados” (p.194).

A brincadeira oferece ainda à criança a possibilidade de esta se consciencializar sobre as suas ações, criações, motivações e interações que permitem e contribuem para o seu desenvolvimento (Queiroz, Maciel & Branco, 2006, p.178), constituindo-se assim como sujeito. Neste sentido, “as crianças 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). Para as autoras Tomás e Ferreira (2020) o brincar é considerado um ato inquestionável no que diz respeito à educação integral das crianças. Acrescentam ainda a necessidade fulcral de atribuir importância e valor ao brincar em prol de um desenvolvimento e conhecimento holístico e integrado, fugindo de certo modo, à sua interpretação como instrumento para atingir resultados e aprendizagens concretos e fechados, colocando em causa a fase da infância e os direitos das crianças.

É essencial que as crianças experimentem o brincar como uma atividade lúdica e que esses momentos sejam “processos de interpretação, imaginação, fantasia e ficção, criatividade e espírito crítico” (Tomás & Ferreira, 2020, p. 6), e que sejam as próprias a criar e produzir as suas escolhas, gostos e interesses e que não sejam sujeitas a ambientes exclusivamente estruturados e fechados.

4.4. Roteiro metodológico

De forma a dar sentido à presente investigação, e de encontrar respostas aos objetivos expostos anteriormente, a investigação assume uma **natureza qualitativa**. De acordo com Sparkes e Smith (2014, citados por Resende, 2016), a investigação qualitativa é “uma forma de questionamento social, que foca a forma sob a qual as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências no mundo em que vivem” (p. 51). É neste sentido que pretendo guiar a investigação levada a cabo no JI, questionando e analisando

as respostas relativas à ação/perspetivas da educadora cooperante, das crianças e dos seus familiares, mais especificamente, as suas conceções sobre a problemática em estudo: O que é brincar? Segundo Resende (2016) “este método enfatiza o interpretativismo, a importância de estudar o todo, focando-se na experiência subjetiva dos indivíduos, estudando como as pessoas percebem, criam e interpretam o seu mundo” (p. 51).

O **método** associado à investigação é interpelado como **estudo de caso**, uma vez que “é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real” (Yin 2005, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p. 54). O estudo de caso assume-se na literatura científica como um estudo profundo de um fenómeno que acontece num determinado contexto e que espelha a perspectiva dos participantes envolvidos no estudo (Amado et al., 2014). No presente estudo em caso, assume: i) um carácter explanatório, no sentido em que procura informações a fim de ser estabelecida uma relação causa-efeito. Posteriormente, é explicado o fenómeno estudado e as suas relações causais (Yin, 1993); ii) um carácter interpretativo constante, sendo que para Dooley (2002) uma das suas vantagens, aplicáveis a este estudo, é que recai sobre: situações humanas (educadora, crianças e famílias) e sobre contextos de vida real (Jardim de Infância, casa e exterior).

Segundo Fragoso (2004 citado por Meirinhos & Osório, 2010) o investigador deve certificar-se de que os métodos e as técnicas utilizados para a recolha de dados, são suficientes para a obtenção de informação suficiente e pertinente. Para isso, o investigador deve recolher e organizar dados de múltiplas fontes e de forma sistemática (Dooley, 2002). A par desta importância, recorri a duas **técnicas** de recolha de dados: a **observação direta e participante** e as **entrevistas semiestruturadas**.

As entrevistas foram realizadas às famílias das crianças da sala 2 (aplicação online), à educadora cooperante e às crianças (presencial), uma vez que são os agentes educativos mais próximos da criança, e com os quais estas mais contactam.

As entrevistas foram aplicadas à educadora cooperante e ao grupo de crianças na sala na qual realizei a PPSII, e visam a resposta a algumas questões que iam ao encontro de objetivos delineados previamente. Nesse sentido, as entrevistas foram orientadas por um guião redigido antecipadamente, no entanto, os entrevistados tiveram liberdade de resposta. Para Amado et al. (2014), as entrevistas assumem um carácter poderoso, sendo

um meio de transferência de informação e uma transação de pressupostos, interpelados a partir de uma conversa intencional e orientada. A aplicação online às famílias foi a opção possível dado o pouco contacto com as mesmas ao longo da PPSII e pelo facto de não haver essa prática no JI o que contribuiu, certamente, para o número reduzido de respostas obtidas.

A fim de proceder à **análise de conteúdo** sob as técnicas e instrumentos utilizados, importa realizar uma árvore categorial, a fim de seleccionar as informações a analisar. Para Amado et al. (2014), a análise de conteúdos requer uma primeira fase descritiva e quantitativa, e uma segunda fase mais interpretativa e inferencial. Assume-se, ainda como relevante a triangulação da informação, “no sentido de uma busca da *infinita* variedade de formas, faces, transmutações... da *verdade* que se procura” (p. 136)

A utilização de diversas fontes de evidência torna-se importante, no que diz respeito ao cruzamento de informações recolhidas através das técnicas implementadas (Meirinhos & Osório, 2010). Posteriormente, devem ser desenvolvidas linhas convergentes de investigação a fim de triangular os dados obtidos. Para compreender a realidade vivenciada pelas crianças durante o estágio, nomeadamente os momentos de exploração e brincadeira, tomo como corpus de análise as notas de campo diárias assim como as reflexões semanais, a fim de compreender os demais momentos criados e experienciados pelas crianças, assim como as relações estabelecidas entre os pares.

Quanto aos limites da presente investigação prendem-se sobretudo com a falta de tempo, dada a minha condição de trabalhadora-estudante e com o próprio tempo de PPS, onde se tem de conciliar a prática pedagógica com a investigação a realizar.

4.5. Roteiro ético

Relativamente aos princípios éticos (cf. Anexo E) que sustentaram a PPSII, no que diz respeito à relação com as crianças, com as suas famílias e com a equipa educativa de sala, os mesmos foram orientados pelos Princípios Éticos e Deontológicos citados por Tomás (2011) e a *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (APEI, 2011).

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

Ao longo da PPSII recolhi os dados a fim de dar resposta à problemática identificada: *O que é brincar? Concepções da educadora, das crianças e das famílias de um jardim de infância.*

Nesse sentido, defini três objetivos que passaram por: (i.) Analisar as concepções da educadora cooperante, das crianças e das famílias sobre os modos e os momentos de brincadeira; (ii.) Identificar as concepções das crianças sobre o que é brincar, o tipo de brincadeiras que estabelecem entre si e com quem partilham esses momentos; (iii.) Compreender o papel do adulto nos momentos de brincadeira.

Os dados relativos às concepções dos atores relativamente à temática mencionada, foram recolhidos através de duas técnicas: **entrevistas semiestruturada** realizada à educadora cooperante (cf. Anexo J), e a algumas crianças do grupo (cf. Anexo K), e ainda a aplicação de uma **entrevista** via *online* realizado às famílias (cf. Anexo L). Tanto no questionário como nas entrevistas, os destinatários tiveram total liberdade para responder de forma livre e aberta às questões que lhes foram colocadas.

Tomei como princípio da análise de conteúdo organizar os dados em três árvores categoriais. Em cada uma organizou-se a informação relevante de cada grupo de agentes educativos: educadora, crianças e famílias..

A árvore categorial que diz respeito à organização da informação recolhida na entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante (cf. Anexo G), encontra-se dividida por três temas: **crianças, ação pedagógica e famílias**. No que se refere à árvore categorial referente às respostas das crianças (cf. Anexo F) a mesma encontra-se dividida em dois temas: **criança e brincar**. Por fim, a análise das respostas de alguns familiares das crianças da sala 2, encontram-se alocadas a dois temas: **brincar e criança**.

A análise e triangulação das mesmas pretende responder aos objetivos delineados para a presente investigação

5.1. Concepções sobre o brincar

A fim de dar resposta ao primeiro objetivo da investigação - Analisar as concepções da educadora cooperante, das crianças e das famílias sobre os modos e os momentos de brincadeira - tomei como pertinente questionar a educadora cooperante, as crianças, assim como as suas famílias, a fim de compreender as concepções que os mesmos detêm sobre o

conceito de brincar e que, naturalmente, influenciam estes momentos e a forma como as crianças os vivenciam tendo em conta o tempo, espaço e os objetos.

5.1.1 As concepções da educadora cooperante

- **Crianças**

Para o primeiro tema, foram definidas três categorias. A primeira categoria relaciona-se com o **conceito de criança**, sobre o qual a educadora refere que a criança é “é um ser que brinca, que explora o que a rodeia”, “um sujeito e agente do processo educativo”, “que cada um tem o seu percurso individual” e ainda “um ser com direitos”. Nesse sentido, a mesma refere-se à criança como um ser com direitos, tal como defende o 31.º artigo da Convenção dos Direitos da Criança (1986) que denomina o brincar como um direito autónomo da criança. A tónica da educadora centra-se no desenvolvimento da criança. Na sua ótica, a criança deve ser vista como um ser individual e em evolução.

Quanto à segunda categoria presente na árvore categorial, relativa ao **papel do brincar**, a educadora admite que a brincadeira “é a essência da criança” e que nesses momentos a criança “liberta a imaginação”. Acrescentando ainda que “e não são os jogos ou brinquedos sofisticados que fazem a diferença são os materiais e ambientes naturais que permitem o reconhecimento maior do nosso ser.”. Menciona ainda a dimensão social, ao referir que “as interações com os outros fruem melhor se for a brincar” acrescentando a importância do adulto neste processo, uma vez que “o educador ou a família podem enriquecer o brincar permitindo novos desafios ou novos contextos.”.

Relativamente à organização do espaço no qual a criança está inserida e dos materiais que se encontram à sua disposição, deve ser tido em conta a criança, os seus interesses e necessidades, ao invés de adaptar o ambiente apenas e consoante aquilo que o adulto espera que a criança faça. Neste sentido, é imprescindível que os adultos “compreendam a importância da brincadeira e suas implicações para organizar o processo educativo de modo mais positivo, contribuindo para o desenvolvimento das crianças” (Pontes & Magalhães, 2003, citados por Queiroz, Maciel & Branco, 2006, p.178).

É esperado que o espaço no qual as crianças estão inseridas, lhes promova a possibilidade de criar brincadeiras por elas próprias, o que não implica que o educador

não possa organizar o ambiente educativo assente em intencionalidades inerentes a uma ação pedagógica livre e positiva para o grupo de crianças (Cardona, 2015).

A terceira categoria, **grupo de crianças**, torna-se relevante na medida em que a educadora expressa a sua opinião relativa a um grupo heterogéneo de crianças, indicando dificuldades e mais valias de um grupo com essa característica, que na verdade, é intrínseca a todos os grupos.

No que diz respeito às dificuldades, uma delas recai sobre a complicação em chegar a todas as crianças e também a complexidade do período de adaptação das crianças ao JI, nomeadamente as que frequentam o tipo de organização socioeducativa pela primeira vez. As mais valias relacionam-se com a possibilidade de interações muito significativas tendo em conta os diferentes desenvolvimentos e conhecimentos que as crianças detém, e a evolução das crianças através da participação de todos na vida do grupo.

- **Ação pedagógica**

No segundo tema, definiu-se a categoria de princípios orientadores pelos quais a educadora se rege, no que diz respeito às seguintes subcategorias: **modelo pedagógico, prática educativa e brincadeira**.

Relativamente ao **modelo pedagógico**, a educadora admite desenvolver a Metodologia de Trabalho de Projeto, sendo que as linhas orientadoras que segue no dia a dia são centradas nos interesses demonstrados pelo grupo, sob os quais a educadora observa, regista e reflete. Valoriza ainda as ideias das crianças e refere atribuir importância ao ato de brincar, adjetivando-o como uma atividade rica e estimulante. A metodologia referida anteriormente é defendida por Rangel e Gonçalves (2010) como um método em que as crianças são ativas e consideradas agentes do seu processo educativo. Para complementar a ideia acima referida, Vasconcelos et al. (2010) acrescentam que ao implementar esta metodologia as crianças tornam-se “autoras de si próprias” (p.10).

É assim perceptível que a educadora adota uma postura aberta, adaptável e reflexiva. Na sua **prática educativa**, valoriza ainda o respeito, a comunicação e a afetividade, sendo estes alguns pontos-chaves na criação de relações sociais. Através da observação dos momentos nos quais a criança brinca, é possível compreender as

necessidades de cada criança sendo que posteriormente, o educador deve agir consoante as suas observações, recorrendo às mesmas como um ponto de partida para agir de forma justificada e centrada nas crianças (Rolim et al., 2008).

No que se refere à **brincadeira**, a educadora valoriza estes momentos, caracterizando-os como *espontâneos, de conhecimento e de desenvolvimento*. Neste sentido, refere que *valorizo muito o brincar pois considero (...) que esta é a atividade mais espontânea da criança, considerando que as interações entre as crianças na brincadeira livre é fundamental para que a criança se conheça a si própria, refletindo a sua própria personalidade, sendo ainda a brincadeira impulsionadora, desenvolvendo a curiosidade e criatividade e outras competências nas áreas de conteúdo: área da formação pessoal e social, expressão e comunicação e conhecimento do mundo..*

A educadora acrescenta ainda que os momentos de brincadeira são potenciais que diz respeito à criança *conhecer-se a si própria e aos outros” e “a interpretar o mundo que a rodeia*. Chamboredom e Prévot (1973 citados por Tomás & Fernandes, 2014) admitem esta perspetiva, ao se referirem ao brincar como potencial, no que diz respeito à construção e reconstrução das relações das crianças e na forma como as mesmas observam e fazem a sua interpretação do ambiente que as rodeia.

Relativamente ao seu **envolvimento** nas brincadeiras das crianças, a mesma admite que participa nestes momentos. Importa ressaltar a importância de que adulto não deve moldar as brincadeiras das crianças com o intuito de alcançar metas pedagógicas, uma vez que, dessa forma, a brincadeira passa a ser um “instrumento útil, eficiente e controlável para atingir resultados concretos de aprendizagem” (Ferreira & Tomás, 2020, p.4).

- **Famílias**

Por fim, no terceiro tema a educadora afirma que deve existir um **envolvimento**, das famílias no JI. Atribui importância às duas subcategorias analisadas: **participação e conversa**, acrescentando que a relação estabelecida entre a mesma e as famílias deve assentar na base da comunicação e partilha. Muitos são os autores que teorizam sobre a relação que se deve estabelecer entre uma organização socioeducativa e as famílias, mais concretamente entre os educadores e as famílias, a fim de proporcionar bem-estar às

crianças, que são certamente o principal interesse dos dois agentes. Marcondes e Sigolo (2012) depreendem a importância dos dois contextos se conhecerem e reconhecerem.

Desse modo, será criada uma relação de parceria, fundamental para o desenrolar do processo educativo da criança. As características mencionadas pela educadora, comunicação e partilha, são essenciais tanto no seu ponto de vista como no de Silva et al. (2016) que admitem que um dos papéis do educador passa por criar condições para que seja possível esse envolvimento e participação das famílias, assente na base da comunicação adaptada a cada uma. Em suma, a ação da educadora e das famílias deve aproximar-se o mais possível da cooperação, complementando-se de modo a promover o desenvolvimento equilibrado das crianças (Cardona, 2015).

5.1.2. As conceções das crianças

Relativamente à árvore categorial referente às respostas das crianças (cf. Anexo F), esta encontra-se estruturada segundo duas categorias, presentes na árvore categorial, **criança** e **brincar**. Destas duas categorias emergiram subcategorias e indicadores associados às mesmas.

De forma a obter uma tabela o mais clara e organizada possível, estabeleceram-se subcategorias tendo em conta as demais respostas obtidas. Os indicadores também surgiram ao longo da leitura e seleção das respostas das crianças, sendo assim possível a construção de uma tabela intuitiva, com o propósito de dar resposta aos três objetivos delineados para a presente investigação.

Importa referir que, num total de 20 crianças que compunham o grupo da sala 2, em fevereiro de 2023, quando foram realizadas as entrevistas a 14 crianças, que demonstraram interesse e vontade em participar no estudo. Ressalva-se que, entre o período no qual se realizou a PPSII, e se sucedeu a saída e entrada de diversas crianças no grupo.

Tabela 2.

Caracterização das crianças que participaram no estudo

Idade	1. ^a vez no JI		2. ^a /3. ^a vez no JI		Total
	menino	menina	menino	menina	

3 anos	Lourenço	-	-	-	1
4 anos	Pedro Hudson Dinis	Lea Leonor A. M. Carmo Vitória	Martim	Manuella Ana Júlia	10
5 anos	-	Matilde	Santiago	-	2
6 anos	-	-	João	-	1
Total	4	4	3	2	14

Nota. Fonte própria (2023)

- **Criança**

Iniciando a análise da árvore categorial dedicada às concepções das crianças, quanto à primeira categoria: **criança**, criou-se a subcategoria: **conceito**. Foi necessário definir alguns indicadores de modo a alocar as respostas das crianças da forma mais adequada possível. Nesse sentido, os indicadores criados foram: (i.) brincar; (ii.) trabalhar; (iii.) sujeito; (iv.) amigos; (v.) refeições. Ao analisar esta subcategoria, concluí que a maioria das crianças refere que ser criança é brincar, somente brincar ou também brincar com outrem e ainda com algo, recolhendo 11 respostas relativas a este indicador. Duas crianças remetem o ato de brincar como sendo um trabalho, ou seja, associam o tempo de brincar ao de trabalhar, referindo exemplos como colar e pintar.

A Lea associou o conceito de criança a ter amigos, e o Pedro aos momentos de refeição, duas perspetivas diferenciadas uma da outra. A maioria das crianças, o João, a Matilde, a Lea, a Manuella, o Pedro, a Ana Júlia, o Hudson, a Leonor Almeida, a Maria Do Carmo, a Vitória e o Lourenço, agregaram o conceito de criança à brincadeira, referindo que ser criança é brincar. Foram ainda seleccionadas duas ideias distintas em que o Martim relaciona o conceito de criança como sujeito, referindo que *uma criança é ser uma pessoa de criança*, e a Leonor Almeida aloca a sua concepção a questões de género, referenciando que *uma criança é uma menina*.

- **Brincar**

Em relação à segunda categoria: **brincar**, criaram-se cinco subcategorias, importantes para diferenciar as opiniões que as crianças expuseram ao longo da entrevista.

A primeira subcategoria denomina-se por: **conceito**, uma vez que importou compreender o que as crianças entendiam por brincar. A maior parte do tempo em que as crianças se encontram no Jardim de Infância, os momentos não são estruturados pelo adulto, e por isso mesmo, as escolhas relacionadas com: o que faz, como faz e com quem faz, estão totalmente entregues à vontade e curiosidade das crianças. Esta liberdade permite que sejam “elas próprias, entre si, que produzem as suas escolhas e decisões acerca do quê... sem estarem dependentes, condicionadas ou presas a resultados a atingir definidos externamente, senão do prazer e fruição que lhe advém daquela vivência” (Ferreira & Tomás, 2020, p.6).

Quanto à pergunta: “O que é para ti brincar?” nove crianças: o Santiago, a Matilde, a Lea, o Martim, a Ana Júlia, a Maria do Carmo, a Vitória, o Dinis e o Hudson associaram o ato de brincar à utilização de materiais como brinquedos, baloiços, escorregas, *Legos*, entre outros. Três crianças: a Manuella, o Pedro e o Hudson associaram o ato de brincar a um espaço específico como o recreio, a sala, a rua e o tapete da sala, ou seja, quando as crianças se encontram neste local assumem que estão automaticamente a brincar. O Pedro respondeu de forma subjetiva, mas bastante interessante, interligando o espaço para brincar com o facto das crianças se divertirem nesse mesmo espaço, referindo que: “Brincar é divertir as crianças onde estiverem”. Duas crianças: o Hudson e a Maria do Carmo, associaram o brincar ao ato específico de desenhar e de jogar, possivelmente o que estas fazem durante a sua rotina no JI. Outras três respostas: da Vitória, Lourenço e Pedro, foram ao encontro de que brincar implica a interação com o outro, uma vez que responderam que brincar é estar com os outros/amigos.

A ótica de Póvoas et al. (2013) defende que “brincar é essencial para o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e físico” (p.109). Por conseguinte, assume-se que brincar cria oportunidade para que as crianças se relacionem e interajam umas com as outras, assim como com o mundo ao seu redor. A perspetiva de Queiroz, Maciel e Branco (2006) vai ao encontro de que essa interação contribui para o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, e adjudicando as respostas das crianças que relacionam o conceito de brincar com estar com os outros/amigos, brincar cria oportunidades de socialização, sendo possível o estabelecimento e a criação de relações sociais entre os pares, e ainda “proporciona diversas situações em que é testada a relação com os pares” (p.109).

A segunda subcategoria relaciona-se com a **quantificação**, ou seja, quanto é que as crianças acham que brincam entre duas possibilidades: pouco ou muito. Uma parte significativa do grupo de crianças entrevistadas, 12 crianças, responderam que brincam muito no JI. Contrariamente a esta opinião, encontra-se 2 crianças do grupo: a Matilde e a Leonor A., que referem: “brinco pouco”. As crianças com esta opinião justificaram-na, sendo que a Matilde referiu que gosta é de pintar com pinceis, associando assim esses momentos ao facto de não estar a brincar, e a Leonor A. mencionou que brinca pouco porque depois arruma. Será que o facto de a criança saber que depois de brincar arruma os brinquedos, condiciona o ato de brincar? Por outro lado, a ideia da criança é de que o tempo que tem para brincar é dividido entre brincar e arrumar?

Ainda assim, a maioria das respostas das crianças vai ao encontro daquilo que a educadora cooperante defende, que passa pela liberdade da criança no que diz respeito aos momentos não estruturados pelo adulto, referindo que para ela (educadora), são mais importantes as interações que as crianças estabelecem entre si nos momentos livres, ao invés de propor e impor uma atividade específica, condicionando assim a ação das crianças.

A terceira subcategoria denomina-se por: **conceções dos adultos sobre o conceito de brincar**, na qual se encontram organizadas as respostas das crianças relativas ao seu parecer quanto à opinião dos adultos. No geral, as crianças *mostraram-se confusas* com a questão. As respostas das crianças permitiram criar 4 indicadores: *brincar*, *trabalhar*, *partilha e emoções*.

No que diz respeito ao indicador do *brincar*, no qual se encontra o maior número de respostas, seis, as crianças assumem que os adultos compreendem o ato de brincar na sua essência, ou seja, que brincam e que deixam as crianças brincar.

Um outro indicador: *trabalhar*, remete-nos para cinco respostas que se relacionam com o facto de os adultos trabalharem, e por isso não brincarem. Com estas interpretações das crianças, é perceptível que as mesmas entendem o conceito de brincar e trabalhar como sendo opostos, não sendo possível a sua conjugação.

As respostas do João e da Matilde, que fazem parte do grupo de crianças mais velhas da sala 2, relacionam a sua perceção quanto à visão dos adultos sobre o brincar

como um ato de partilha, pois referem que é estar com outras pessoas e fazer/ter novos amigos. A Matilde ainda invocou as emoções, ao referir que *é ter alegria*.

A quarta subcategoria recai sobre a questão: “Onde gostas mais de brincar?” e foi denominada a subcategoria: **preferência do local**. A maioria das respostas das crianças identifica que as mesmas preferem brincar no exterior, mencionando locais como a rua e o parque. Quatro crianças, o Martim, o Hudson, o Pedro e o Lourenço referem preferir brincar em casa, e a Ana Júlia, o Pedro e a Maria do Carmo mencionam o recreio e o JI. Na árvore categorial foram criados 3 indicadores, nomeadamente: exterior, casa e JI, sendo esta a ordem crescente de preferência dos locais mencionados pelas crianças para estas brincarem.

Sendo que a maioria das crianças mostrou preferência por brincar no exterior, importa citar Neto (2020) uma vez que este admite que “Sair de casa e desfrutar do ar livre é uma atividade sempre importante na nossa formação motora, psicológica e social” (p.151). Portanto, o local de brincadeira será um bom pressuposto para que as crianças se desenvolvam de forma holística. Alguns autores defendem que tanto o desenvolvimento como a aprendizagem têm um carácter holístico. Nesse sentido, não ocorrem “de uma forma espartilhada em conteúdos ou áreas.” (Portugal, citado por Dias et al., 2013, p. 20), uma vez que “todos os processos ocorridos se influenciam e se provocam mutuamente” (p. 11). É assim necessário garantir a simultaneidade do desenvolvimento cognitivo, físico, assim como o emocional e social, através de um ambiente educativo diverso.

Certamente que existem diferenças na criação e recriação de brincadeiras, contrapondo os locais casa e exterior. Para Neto (2020), o contacto com a natureza permite que as crianças se consciencializem quanto aos desafios a que são propostas, “sendo uma excelente oportunidade para se educarem a si próprios e terem um comportamento positivo, para desenvolverem a capacidade de avaliação do risco e a capacidade de autoregulação” (p.157), permitindo aprendizagens flexíveis e desafiantes.

A quinta subcategoria denomina-se por: **brincadeiras em casa**. A análise que se encontra na árvore categorial está dividida em indicadores que referem o tipo de brincadeiras que as crianças têm em casa e com quem partilham esses momentos. À questão: “A que brincas em casa? Com quem?” obtive 12 respostas que relacionavam os tipos de brincadeiras com o faz de conta. De seguida, a brincadeira mais mencionada,

com sete respostas, referia o uso de veículos. As restantes respostas indicavam jogos, livros e construções. Importava ainda perceber com quem as crianças brincavam em casa, sendo que 26 respostas indicaram familiares com diversos graus de parentesco, e apenas duas respostas, a da Matilde, referiu-se a amigos, *com as minhas amigas*, e a da Leonor.

Relativamente à partilha destes momentos, a maioria das crianças referiu que brinca com outras crianças, 26 respostas, que mencionaram inclusive graus diversos de parentesco com quem as crianças brincam, quer sejam adultos ou outras crianças da família. Apenas 2 respostas referem-se a brincar com amigos. Nove crianças: o João, a Lea, a Manuella, a Ana Júlia, o Hudson, a Vitória, o Lourenço e o Dinis, mencionaram que brincam apenas com adultos, referindo o grau de parentesco que têm com a pessoa. O Santiago, a Matilde, o Pedro, o Martim, a Leonor Almeida, a Maria Do Carmo e a Vitória, sete crianças, mencionaram que também brincam com outras crianças, e não apenas com os adultos que fazem parte do seu seio familiar.

Também foi possível constatar que a maioria das crianças do sexo masculino assume brincar com crianças e adultos dos dois géneros. Quanto aos rapazes, o João, o Santiago e o Lourenço mencionaram apenas pessoas do sexo feminino, e o Hudson só referem pessoas do sexo masculino quanto à partilha de momentos de brincadeira. Quanto às crianças do sexo feminino, a Matilde, a Lea, a Manuella e a Maria do Carmo assumem que brincam só com meninas. As crianças que mencionaram nomes/graus de parentesco que contemplam pessoas dos dois géneros foram 6: o Pedro, o Martim, a Ana Júlia, a Leonor Almeida, a Vitória e o Dinis.

Já na sexta subcategoria: **brincadeiras no Jardim de Infância**, também importa perceber que brincadeiras são tidas pelas crianças no JI e com quem partilham esses momentos de alta importância. Os indicadores relacionam-se com diversos tipos de brincadeiras, nomeadamente: construções que conta com 8 respostas, o faz de conta com 7 respostas, jogos com 5 respostas, veículos com 4 respostas, desenhos com 3 respostas e o uso de infraestruturas como baloiços e escorregas apenas com 2 crianças a demonstrar essa preferência. As respostas equiparam-se às mesmas que as crianças mencionaram quando questionadas sobre as brincadeiras que têm em casa, com a natural exceção das infraestruturas.

5.1.3. As concepções das famílias das crianças

As informações foram recolhidas através de uma entrevista online, de resposta aberta, realizado às famílias das crianças (cf. Anexo O). Apesar do número reduzido de respostas, sete, importa analisar as mesmas, a fim de identificar (ainda que de forma muito generalista) a perspetiva destes agentes educativos. Uma vez que não coloquei na entrevista questões relativas ao género, idade e grau de parentesco dos inquiridos, não é possível realizar a análise dos dados tendo em conta estes parâmetros.

A árvore categorial (cf. anexo H) encontra-se dividida em dois temas: **brincar e criança**. Quanto ao primeiro tema: **brincar**, encontram-se organizadas as respostas relacionadas com o conceito e ainda, com as contribuições das famílias para a existência de momentos de brincadeira.

- **Brincar**

Quanto às **concepções** das famílias relativas ao conceito de brincar, primeira subcategoria, criei cinco indicadores tendo em conta as respostas: *imaginação, liberdade, descoberta, importância e felicidade*.

Silveira e Cunha (2014) referem que a criança ao imaginar e criar se torna autor e ator da sua ação. Na perspetiva de Rolim et al. (2008) os momentos de brincadeira são dotados de um “jogo de emoções” sob os quais a criança formula e estrutura a sua personalidade e identidade, através dos diversos sentimentos emersos nestes momentos.

Quanto ao **papel** da brincadeira na vida das crianças, segunda subcategoria, os inquiridos associam estes momentos a sentimentos positivos como a *alegria* e a *satisfação*.

No que se refere aos **princípios orientadores** da ação quotidiana das famílias, terceira subcategoria, 5 inquiridos referiram que a rotina familiar assenta em horários estipulados, inclusive para os momentos de brincadeira. As restantes respostas, ou seja 2 dos inquiridos, relatou não ter horários estabelecidos, sendo a rotina diária adjetivada pelos mesmo como: livre.

Quanto à segunda categoria: **contribuições das famílias** relativas ao brincar, os inquiridos foram questionados sobre a organização do espaço e do tempo tanto em casa como no exterior.

No que concerne à primeira subcategoria, a **organização do espaço**, a maioria dos inquiridos refere que os brinquedos das crianças estão no quarto, sendo que um deles acrescenta que por vezes a criança os leva para a sala, apresentando flexibilidade em termos logísticos.

Em questões de **organização do tempo**, terceira subcategoria, a maioria das respostas refere que os momentos de brincadeira são alocados às restantes fases da rotina como por exemplo, antes e depois do jantar, antes do banho e antes e depois de ir para o JI.

Em relação à contribuição das famílias para que exista espaço para momentos no exterior, os inquiridos mencionaram, por exemplo: “levo para espaços em que condizem com a faixa etária”, “Tento sempre fazer um passeio sempre que possível”, “levo ao parque” e “tentamos organizar passeios com crianças de idades próximas ou atividades.”.

Relativamente à observação, na sua maioria, os inquiridos responderam que o motivo pelo qual observam as brincadeiras é para observar a evolução e o desenvolvimento das crianças e das suas brincadeiras ou ainda para as instruir. Referem ainda que participam nas mesmas, sendo por iniciativa própria ou quando as crianças solicitam a sua companhia.

Alguns inquiridos mencionaram que interferem ocasionalmente, dependendo do local e da vontade da criança, e outras respostas conduzem o motivo da interferência para questões relacionadas com o apoio, ou seja, ajudar a criança quando necessário. Dois inquiridos assumem o seu contributo nas brincadeiras através da compra de jogos educativos e objetos que pelos quais a criança demonstrou interesse.

Quanto aos locais referidos pelos respondentes como sendo, no seu entender, os mais adequados para os momentos de brincadeira, as respostas restringiram-se a 3 locais: parques (6), casa (3) e JI (1). No que se refere à escolha do local onde preferem que as crianças brinquem, sendo que o mais votado foi o parque, esta resposta vai ao encontro da preferência demonstrada pelas crianças quanto ao local onde preferem brincar, mostrando assim coincidência entre os dois grupos.) “No espaço natural, é essencial brincar (...) Nos dias de hoje, é vital que elas brinquem muito, que desenvolvam a sua competência motora, essencial e basilar para o autoconhecimento do corpo, que tenham mais atividade física, imaginação e fantasia” (Neto, 2020, p.153).

- **Criança**

O segundo tema: **criança**, presente na árvore categorial, remete as informações contidas na tabela para as concepções dos familiares relativas ao conceito de criança, ao seu lugar na sociedade e quais as brincadeiras mais realizadas pelas crianças.

Quanto à primeira categoria: **conceito**, os inquiridos remetem o conceito de criança para a imagem de criança inocente, pura e em desenvolvimento: “Um ser em aprendizado constante”, “Brincadeira, desenvolvimento, aprendizagens, conhecimento”, “Uma criança, alegria, inocência, amor, carinho”, “União e amor”, “Inocência”.

A segunda categoria, relativa ao **lugar na sociedade** ocupado pela criança, este é visto pelos familiares como positivo, mas com necessidade de uma maior visibilidade. Algumas respostas vão ao encontro da premissa de que as crianças deveriam ser mais cuidadas, que a escola não deve ocupar tanto do seu tempo/rotina diária, e que os adultos deviam ser mais cuidadosos com as mesmas. Os inquiridos destacam a importância de as crianças serem compreendidas, respeitadas, e vistas como uma esperança para o futuro.

A última categoria refere-se às **brincadeiras realizadas pelas crianças**. A maioria das brincadeiras referidas envolvem o faz de conta, tal como aconteceu nas respostas dadas pelas crianças. As brincadeiras mais mencionadas, de seguida, relacionam-se com artes plásticas. Brincadeiras associadas à escrita e jogos foram mencionadas de igual forma. Por fim, as menos mencionadas, apenas por um respondente cada, são brincadeiras relacionadas com maquilhagem, dança e vídeos.

Torna-se relevante perceber se, fora do JI, as crianças partilham estes momentos com alguém ou se brincam de forma solitária, sem interagir com outras crianças e adultos. Relativamente à pergunta: “Normalmente a criança brinca sozinha ou partilha esses momentos?” foram criados dois indicadores: sim (partilha esses momentos) e não (brinca sozinha). Seis inquiridos referiram que as crianças partilham, normalmente ou sempre, os momentos de brincadeira que realizam, mencionando que as crianças brincam acompanhadas por familiares ou amigos. Apenas um respondente mencionou que, normalmente, a criança brinca sozinha. Autores como Rolim et al. (2008) ressaltam a importância de momentos de interação entre criança-criança e também criança-adulto,

sendo esses momentos constituintes de “novas formas de desenvolvimento e de reconstrução de conhecimento” (p. 180).

5.2. O que é brincar? Que brincadeiras temos?: as concepções das crianças

A fim de dar resposta ao segundo objetivo definido - Identificar as concepções das crianças sobre o que é brincar, o tipo de brincadeiras que estabelecem entre si e com quem partilham esses momentos - é possível constatar através da análise das respostas à entrevista, que grande parte do grupo associa o conceito de brincar à ação e aos espaços de brincadeiras.

Quando questionadas as crianças sobre o conceito de brincar, as mesmas relacionaram-no com a ação em si, ou seja, “É fazer jogos, *Legos*, desenhos, plasticina”, “É barbies e ursos”, “Mexer nos leggos”, entre outros. Ainda mencionaram alguns locais, nomeadamente: “Brincar é estar no recreio”, “Brincar é estar no tapete”, “também brinco na sala e em casa e na rua”, entre outros lugares.

Relativamente ao tipo de brincadeiras que as crianças realizam no JI, a maioria das respostas, mencionadas de forma decrescente, relacionam-se com os seguintes indicadores: construções, faz de conta, jogos, veículos, desenhos e infraestruturas, nos quais se inserem as demais brincadeiras mencionadas, muitas das vezes apenas pelo nome de alguns objetos como: “*Legos*, baloiço”, “escorrega”, “jogos”, “casinha”, “construções”, entre outros.

Quanto à partilha de momentos dedicados à brincadeira livre no JI, 11 crianças: o João, o Santiago, a Matilde, a Manuella, o Martim, o Hudson, a Leonor Almeida, a Maria do Carmo, a Vitória o Lourenço e o Dinis, referiram o nome dos seus pares. A Ana Júlia não referiu o nome de nenhum dos seus pares/adultos, dizendo apenas que brinca *com a menina e o menino*. Duas crianças, a Lea e o Pedro assumiram que brincam com adultos, incluindo comigo.

No que se refere à partilha desses momentos em casa, seis familiares responderam que as crianças partilham os momentos de brincadeira e apenas uma resposta refere que a criança brinca sozinha.

5.3. O papel do adulto nos momentos de brincadeira

5.3.1. O papel da educadora

De forma a responder ao terceiro e último objetivo formulado para a presente investigação - Compreender o papel da educadora nos momentos de brincadeira – importa compreender os ideias defendidos pela educadora cooperante e a forma como age diariamente perante um grupo de crianças em idade pré-escolar.

- **Importância da brincadeira**

Quanto à importância da brincadeira na vida das crianças, a educadora assume que *Brincar é uma atividade espontânea que a liberta a imaginação, e que é algo fundamental para que a criança se conheça a si própria, refletindo a sua própria personalidade.* Acrescenta ainda que os momentos de brincadeira são fundamentais para *a criança se conheça a si própria, refletindo a sua própria personalidade e desenvolvendo a curiosidade e criatividade e outras competências nas áreas de conteúdo: área da formação pessoal e social, expressão e comunicação e conhecimento do mundo.*

No que diz respeito à competência social, a educadora menciona que *as interações com os outros fruem melhor se for a brincar e não são os jogos ou brinquedos sofisticados que fazem a diferença são os materiais e ambientes naturais que permitem o reconhecimento maior do nosso ser.*

- **Observação**

Os motivos pelos quais a educadora admite observar as brincadeiras das crianças relacionam-se com o facto desses momentos não serem dirigidos pelo adulto, justificando que *é nas brincadeiras das crianças que conseguimos observar alguns comportamentos diferentes dos momentos de atividades mais dirigidas nas quais as crianças sabem o que o está estabelecido, mas na brincadeira livre a criança, por vezes, nem sabe quem são os seus pares ou como se vai desenrolar a brincadeira.*

- **Registos**

Quanto aos registos, a educadora admite que *gostaria de ter mais disponibilidade para essas observações, acrescentando que por vezes só no final do dia consigo registar*

algo que considero importante.

- **Envolvimento**

Relativamente ao seu envolvimento nos momentos de brincadeira, a mesma refere: *Tento algumas vezes entrar nas brincadeiras das crianças quer participando nos jogos e construções ou brincando na área do faz de conta (casinha das bonecas).* É perceptível que, por vezes, a educadora tenta integrar as brincadeiras que as crianças estão a criar, ou seja, nem sempre interfere, mas que existem momentos em que o faz.

5.3.2 O papel da família

Os familiares inquiridos, apresentaram as suas conceções relativamente à postura que adotam nos momentos de brincadeira das crianças relaciona-se com a participação, observação e interferência nesses mesmos momentos.

- **Participação**

Quanto à sua participação, sete familiares, ou seja o número total de inquiridos, respondeu que participa nestes momentos, integrando as brincadeiras das crianças.

- **Observação**

No que diz respeito à observação, todos os familiares inquiridos referiram que observam as brincadeiras das crianças, justificando com diversos motivos, como: “Gosto de a ver crescer e evoluir nas suas brincadeiras”, “Para instruí-las”, “para perceber o desenvolvimento”, “Porque acho engraçado e é nostálgico”, “Para observar o que faz e o que aprendeu de novo” e “para ver ao que brinca e como brinca”.

- **Interferência**

A interferência dos familiares nos momentos de brincadeira passa por ser algo ocasional, ou seja, nem sempre o fazem. Admitem ainda, no geral, que interferem quando a criança os convida a tal ou quando as crianças demonstram precisar de apoio.

Quanto à questão: “De que forma contribui para que a criança crie oportunidades de brincadeira?” são mencionadas algumas contribuições ao nível da estipulação de horários, da criação e envolvimento nas brincadeiras ou em deslocar-se com as crianças para que estas tenham a possibilidade de brincar no exterior, nomeadamente em parques.

Tanto a participação como a interferência são contributos que influenciam os momentos de brincadeira das crianças. É essencial ter atenção à postura adotada pelo adulto, na medida em que “a intervenção adulta tende a redirecionar o conteúdo inicial da ação infantil para conteúdos formais e a driblar as suas dinâmicas para lógicas adultas” (Ferreira & Tomás, 2020, p.9), a fim de não comprometer a ação das crianças em prol daquilo que o adulto espera das mesmas. Intervir e participar de forma completamente estruturada com propostas diretas e intencionais, distorcem o rumo da ação das crianças. Importa compreender que “os processos de aprendizagem não cessam quando as crianças terminam as atividades dirigidas” (p.10).

6. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| ' ' | | ' ' |

Importa introduzir este capítulo, justificando a minha escolha relativa aos cursos superiores que escolhi para me sentir realizada no futuro enquanto profissional de educação. Primeiramente, optei por realizar uma licenciatura no curso de Educação e Formação entre 2016 e 2018. Após o término do curso, não me senti de todo realizada com as qualificações adquiridas e as saídas profissionais que o curso me proporcionava, uma vez que se restringiam a técnica superior de educação e técnica superior de formação.

Nesse sentido, procurei alargar as minhas qualificações e inscrevi-me no curso superior de Educação Básica, o qual realizei entre os anos de 2018 e 2021, que me permitia intervir no âmbito da ação educativa. Para mais, e tendo em conta que o meu foco principal, desde sempre, foi ser profissional em Educação de Infância, senti a necessidade de adquirir conhecimentos e ter experiência na área. O mestrado em Educação Pré-Escolar realizado entre 2021-2023, foi o suporte que precisava para me construir enquanto profissional, adquirir conhecimentos através da articulação entre a teoria-prática e sentir-me verdadeiramente capaz, pelo desenvolvimento de um pensamento crítico (Marchão & Henriques, 2019), e realizada por seguir esta nobre profissão.

Ao todo foram oito anos, nos quais consolidei a minha formação no ensino superior, que me constitui uma estudante em Educação, em que me edifiquei enquanto profissional e, ao longo do tempo, construí a pessoa profissional e fascinada pela profissão de Educadora de Infância.

Ao longo da PSS foi crucial refletir sobre a minha prática profissional junto dos demais agentes educativos, que me permitiram construir a minha profissionalidade junto de si e do meio em que estavam envolvidos. Entre esses agentes educativos estão os grupos de crianças, as educadoras, as auxiliares de ação educativa, as supervisoras institucionais, as famílias, os contextos socioeducativos e o meio envolvente na qual se encontram inseridas as duas organizações socioeducativas onde realizei os estágios.

É essencial compreender a premissa de que todos os agentes educativos influenciam, de certo modo, a ação educativa e a construção da profissionalidade de um profissional de educação, tendo em conta as demais vivências e experiências.

A fim de ajustar a minha prática educativa a estes agentes, foi necessário realizar a caracterização dos mesmos a fim de, através das informações recolhidas e analisadas,

compreender as necessidades identificadas. Nesse sentido, importou ainda redigir e justificar as minhas intenções para três dos agentes educativos: as crianças, a equipa educativa e as famílias.

É essencial compreender que todo o meio envolvente, físico e social, são considerados estímulos e que os mesmos interferem nas necessidades de todos os envolvidos no processo de educação, desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Concede-se assim como primordial que se encontre um equilíbrio, e que exista uma coesa relação entre todos.

É fundamental a existência da formação superior, mais especificamente a integração com a PPS, na qual nos é possível estar em constante “contacto com a realidade para aprenderem a integrar teoria e prática; para desenvolverem competências adequadas de intervenção (...) e, ainda, para refletirem sobre conhecimentos, capacidades, atitudes, crenças e valores, experimentando, avaliando, investigando e mudando.” (Craveiro, 2016, p.3) para posteriormente, exercer e agir de forma fundamentada numa organização socioeducativa.

Encontra-se em simultâneo, a necessidade de me sentir realizada não só a nível profissional, a fim de não influenciar de forma menos positiva, o meu empenho, dedicação e ação pedagógica.

Os meses nos quais estive inserida num contexto socioeducativo, tanto em Creche como em Jardim de Infância, permitiu-me, acima de tudo, conhecer-me como pessoa, como profissional de educação, compreender os meus limites, as minhas frustrações, quais os momentos nos quais me sentia mais insegura, e aquilo em que eu acredito para exercer de forma consciente no mundo da educação.

Relativamente aos meus limites, pretendo acima de tudo trabalhar com grupos de crianças e possibilitar espaços e tempos para que se sintem-se livres, proporcionar-lhes a experimentação, a exploração, o erro, a brincadeira e aprendizagens múltiplas. Não quero ser a adulta que inibe, que retrai e que não incentiva as crianças a serem o que realmente são.

Foi ao longo dos meses de prática que me resolvi enquanto educadora, que superei certos e determinados medos e receios que não me permitiam sentir-me completa e capaz de ser responsável por um grupo de crianças. Na verdade, penso que não seriam de todo

incapacidades minhas que se foram desvendando ao longo da prática, mas sim um desmistificar de que sou capaz, de que basta querer e esforçar-me para atingir objetivos já definidos, e ainda os que vão surgindo ao longo do tempo.

Estes meses foram marcantes e, enquanto profissional, serão lembrados e relembrados ao longo do meu percurso futuro, a fim de fundamentar a minha ação, decisões e a implicância que as mesmas terão junto das crianças e dos restantes agentes educativos.

As educadoras que me receberam nas suas salas, junto do seu grupo de crianças, foram cruciais ao longo deste processo de descoberta e de superação. Estiveram lado a lado comigo, do começo ao fim, a proteger-me enquanto estagiária, mas acima de tudo, a acreditar em mim enquanto futura profissional de educação.

Compreendi em ambos os ambientes educativos, totalmente distintos, qual o meu papel junto de um grupo de crianças, a forma como me faz sentido posicionar, e mais importante ainda, a maneira como não quero agir perante um grupo de crianças. Tal como construí, aos poucos, o meu ideal de profissional, é essencial ter a consciência da profissional que não quero ser, a fim de não me perder nos momentos em que me sentir frustrada e incapaz.

Fui assim, capaz de me constituir enquanto (futura) profissional de educação, definir as minhas certezas no que diz respeito ao contacto diário com as crianças e o tipo de educadora que pretendo ser, pelo qual quero ser vista, mas acima de tudo, que as crianças se sintam seguras, confiantes, felizes e capazes de atingir tudo o que ambicionam.

É fundamental ter consciência de que a formação deve ser algo a investi ao longo de toda a carreira profissional, a fim de desenvolver e construir conhecimentos para que, na ótica de Shigunov Neto e Maciel (2002 citados por Chimentão, 2009) “as mudanças que ocorrem na sociedade atual possam ser acompanhadas, é preciso (...) um profissional que valorize a investigação como estratégia de ensino, que desenvolva a reflexão crítica da prática e que esteja sempre preocupado com a formação continuada.” (s.p.). A prática docente deve, então, ser vista como contínua e não como terminada, acedendo à premissa de que já é possível exercer com o nível de formação atual. Só desta forma, e investindo na formação profissional, é que se torna possível assegurar uma educação de qualidade.

Para além da formação contínua e profissional, defendida por Sarmiento (2009) como relevante tendo em conta a articulação que tem com a experiência profissional, constitui ainda a possibilidade de reconfigurar e re-analisar os saberes, a constante reflexão e questionamento, sob os quais me regi ao longo da PPS.

Foi desta forma, através do recorrente questionamento e justificação da minha ação, que me compreendi enquanto estudante e futura profissional de educação. Foi assim que consegui adequar e desenvolver as minhas capacidades e, acima de tudo, resolver certas inseguranças que sentia, nomeadamente relacionadas com os momentos de conflito entre as crianças, e também com a necessidade constante que sentia em atender, de imediato, às necessidades e aos interesses das mesmas, não atribuindo a devida importância aos momentos não estruturados pelo adulto, mas sim dinamizados, criados e organizados pelas crianças, ou seja, a valorização da *ordem instituinte das crianças* em contexto de JI (Ferreira, 2004).

Ao longo do percurso, compreendi a forma como me posicionar relativamente a estas duas dificuldades, assim como através de conversas e reflexões com a educadora cooperante e com a orientadora/supervisora institucional, que me permitiram ajustar a minha ação pedagógica, adequando a minha posição perante o grupo. A partilha tornou-se crucial.

No que diz respeito aos momentos de conflito, e a fim de me posicionar de forma consciente nesses momentos, foi crucial definir uma intencionalidade relativa ao tema. A intencionalidade definida foi: promoção da resolução de conflitos através do discurso. Contrariando o meu instinto de resolver o conflito pelas crianças, não lhes atribuindo espaço para tal, permiti-me passar a observar esses momentos, compreendendo a forma como as crianças os resolviam, entre si, sem a intervenção de um adulto. Através dessa observação percebi que ao intervir precocemente, tornava as crianças dependentes do adulto quanto à resolução de conflitos, algo que eu não queria de todo que acontecesse.

Relativamente à segunda dificuldade, e à necessidade de compreender qual a melhor forma de me posicionar, em prol de tornar as crianças conscientes e capaz de alcançar os seus interesses e objetivos, atribui importância aos momentos não estruturados pelo adulto, compreendendo o valor que o tempo livre tem para as crianças, tendo em conta que através das brincadeiras e das interações que têm, sem a estruturação

do adulto, as crianças conseguem realizar “aprendizagens informais inerentes ao seu carácter social e lúdico” (Ferreira & Tomás, 2020, p. 3)

É através da prática que experimentamos, experienciamos e nos colocamos à prova, a nós próprios, aos nossos ideais e à nossa forma de implementar a teoria aprendida nas demais unidades curriculares que compõe os cursos. Só através da prática conseguimos adaptar os conhecimentos e a nossa ação educativa se for consciente, perante as condições.

O tempo dedicado à Prática Profissional Supervisionada, deve ser de experimentação, de acompanhamento por parte de um/a profissional da área, assim como do papel de extrema importância que um orientador tem. Foi neste tempo que procurei resolver as demais questões que surgiram, tanto a nível pessoal como profissional através do pensamento crítico, da reflexão, e do reajuste da ação pedagógica, preparando-me assim, o melhor possível, para a inserção no mercado de trabalho.

Para tal, tenho como bastante relevante o tempo no qual me encontrei a conhecer o contexto, assim como após esse momento, a fase em que planifiquei e agi como profissional de educação, assumindo assim o grupo, com o claro apoio da equipa educativa.

A identidade profissional que edifiquei, foi todo um processo construído ao longo da PPS, que considero vanglorioso. Esse processo é visto por Sarmiento (2009) como “essencial na construção das identidades profissionais, facilitando simultaneamente a relação entre o trabalho e a carreira profissional” (p. 58).

Importa ainda referir o quão essencial é a partilha de saberes, a reflexão conjunta e o frequente questionamento e procura de respostas tanto junto de outros profissionais, como com os demais agentes educativos, a fim de reconhecer outras perspetivas, atendendo assim à dimensão coletiva da profissão. Esta necessidade e mais-valia é caracterizada por Vasconcelos (2014) como agência relacional, sendo “a capacidade de trabalhar com os outros, de expandir o objeto em que o sujeito está a trabalhar (...) envolve reconhecer que a outra pessoa pode ser um recurso” (p. 47).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | " | | "

Nesta fase do presente relatório, redigido mediante a Prática Profissional Supervisionada, realizada junto de um grupo de crianças em valência de Jardim de Infância, é necessário sumariar a presente investigação.

Durante 5 meses de estágio, e após o término do mesmo, foi fundamental dar continuidade à reflexão, análise e investigação por mim iniciada, a fim de concluir a investigação e dar resposta à temática que me propus compreender as concepções dos agentes educativos envolvidos em todo o processo: educadora cooperante, crianças e respetivas famílias.

Importa relembrar as experiências e vivências que representam toda a construção da minha profissionalidade, e que me representam enquanto futura educadora de infância.

É possível, após toda a formação teórica e prática, determinar o tipo de educadora que pretende ser, e acima de tudo colocar em prática e ter a necessária consciência de que a formação é essencial, sendo assim possível a constante construção e reconstrução pessoal e profissional.

A reflexão regular, o ajuste e a adequação da prática pedagógica fazem parte de todo o processo e são cruciais a fim de compreender o contexto, o grupo de crianças e as suas famílias. Decerto que cada um dos agentes mencionados, me fizeram adequar a prática educativa e pedagógica a fim de conseguir dar a resposta mais adequada e pertinente tendo em conta as capacidades que fui desenvolvendo ao longo da minha formação académica.

O apoio que me foi concedido mais especificamente pela educadora cooperante ao longo de todo o processo foi essencial na medida em que, ao integrar a sua sala e o grupo de crianças ao seu cargo, senti-me apoiada a todos os níveis e foi-me concedido espaço para intervir diariamente, de forma a, aos poucos, constituir-me enquanto educadora, sendo a prática importante no processo e construção profissional.

A investigação apresentada ao longo do relatório, identifica as concepções da educadora, das crianças e das respetivas famílias, relativamente à temática da brincadeira. A questão colocada aos agentes educativos foi: O que é brincar? e os mesmos, de forma livre e aberta, puderam expor as suas ideias e crenças relativas ao tema.

O estudo tornou-se relevante a fim de conceder sentido a uma temática sobre a qual a equipa educativa relevou, ao longo da PPSII, atribuir bastante significado e

importância, uma vez que grande parte do dia em que as crianças se encontravam no Jardim de Infância, o seu tempo era não estruturado pelo adulto, sendo possível que as mesmas conduzam esses momentos de forma autónoma, indo ao encontro dos seus interesses e curiosidades.

As conceções sobre os modos e os momentos de brincadeira, primeiro objetivo, foram objeto do presente estudo e investigação, que após análise das respostas é possível constatar que a educadora e as famílias revelaram ter conceções idênticas no que diz respeito ao ato de brincar.

Na ótica da educadora, o ato de brincar proporciona conhecimento e desenvolvimento e que, nesse sentido, valoriza bastante estes momentos. A sua opinião vai realmente ao encontro da sua ação pedagógica diária, uma vez que os momentos livres nos quais as crianças fazem as suas próprias escolhas são bastante frequentes ao longo do dia a dia no JI. Acrescenta ainda que estes momentos são propícios em termos de conhecimentos tanto de si próprios, como dos outros, como do meio no qual a criança esta inserida. Também realça o potencial desenvolvimento da imaginação e criatividade.

A opinião das crianças quanto ao ato de brincar, foi ao encontro do uso de materiais, os quais estes utilizam no dia a dia, assim como de espaços específicos tais com áreas da sala ou o espaço exterior do JI e ainda as brincadeiras que estas costumam realizar umas com as outras. Duas crianças acrescentaram ainda sensações ao ato de brincar, adjetivando o ato como bom e divertido.

A conceção dos familiares inquiridos vai ao encontro da visão da educadora quanto às potencialidades das brincadeiras no que diz respeito à imaginação, descoberta e liberdade que proporciona às crianças. Tal como a visão das crianças, os familiares também admitem que a brincadeira são momentos de felicidade e de alegria.

Quanto ao tipo de brincadeiras quer em casa quer no JI, assim como com quem partilham esses momentos, segundo objetivo da investigação, é possível identificar que as que preferem relacionam-se com faz de conta, veículos, jogos e construções. As respostas mencionadas pelos familiares vão ao encontro das brincadeiras referidas pelas crianças, uma vez que estes admitem que os seus filhos gostam de brincar ao faz de conta e jogos. A preferência destes dois agentes educativos, crianças e famílias, quanto ao local

de preferência para brincar é o exterior ao invés de em casa, mostrando assim unanimidade.

Relativamente ao papel do adulto nos momentos de brincadeira, terceiro objetivo da investigação, importa confrontar as respostas dadas pela educadora cooperante e pelos familiares que responderam à entrevista.

Quanto à ótica da educadora cooperante, a mesma assume que a observação de momentos não dirigidos permite-lhe compreender a forma como as crianças interagem e criam as suas próprias interações, sendo momentos abertos e interessantes.

Sobre o seu envolvimento nos demais momentos que ocorrem ao longo do dia, a mesma assume que por vezes integra as brincadeiras das crianças, mas que nem sempre interfere nas mesmas.

A totalidade dos familiares inquiridos revelou que, por vezes, participa nas brincadeiras das crianças, integrando assim esses momentos. O mesmo número de inquiridos, ou seja sete, também relatou que observa as brincadeiras e que o motivo pelo qual o faz deve-se à observação da evolução das brincadeiras idealizadas pelas crianças, pois dessa forma observam o desenvolvimento das mesmas, conseguem instruí-las e ainda porque lhes desperta bons sentimentos como nostalgia e alegria.

Relativamente à interferência nestes momentos a resposta dos inquiridos revelou que estes interferem ocasionalmente, ou seja, não interferem sempre. Acrescentam ainda que os motivos pelo qual interferem é quando as crianças os convidam a integrar a brincadeira ou para prestar apoio. Tendo em conta os seus contributos para estes momentos, interferindo assim de certa forma, os familiares admitem estipular horários e locais.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Alves, L., & Bianchin, M. (2010). O jogo como recurso de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, 27(83), 282-287
- Amado, J., & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 121- 143). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- APEI (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>
- Araújo, M. J. (2018). A importância do Tempo Livre para as crianças. *Diversidades Educação e Aprendizagem*. Direção Regional da Educação
- Brentani, A. V. M., et al. (2014). O impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem. *Núcleo Ciência para a Infância*, 2-16.
- Brooker, E., Blaise, M., & Edwards, S. (2014). *Handbook of Play and Learning in Early Childhood*. Sage.
- Cardona, M. J. (1999). O espaço e o tempo no jardim de infância. *Pro-posições*, 10(1), 132-138.
- Cardona, M. J. (2008). Para uma Pedagogia da Educação Pré-Escolar: Fundamentos e Conceitos. Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional. 8(1), 13-34.
- Cardona, M. J. (2011). Educação Pré-Escolar ou Pedagogia da Educação de Infância? Fundamentos e conceções subjacentes. *Nuances: Estudos sobre Educação*. Presidente Prudente. 20(21), 141-159.
- Cardona, M. J. (Coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M. & Tavares, T. C. (2015). *Guião de Educação Género e Cidadania: Pré-escolar*. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Charlot, B. (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, 11, 7-18.
- Chimentão, L. K. (2009). O significado da formação continuada docente. In *congresso norte paranaense de educação física escolar*. 4, 1-6.

- Craveiro, C. (2016). Formação inicial de educadores de infância, realidade e identidade profissional em análise. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(4), 31-42.
- Dias, I. S., Correia, S. & Marcelino, P. (2013). *Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância*. Dossiê Práticas educativas emergentes: desafios na contemporaneidade. 9-24.
- Ferreira, M. (2004). *‘A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Edições Afrontamento.
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2020). A brincar, a brincar... lógicas e sentidos de futuras educadoras de infância (2014-2019). *Educação*, 45(1), e104/ 1–28.
- Fontes, J. I. F. C. (2020). *Faz de conta: do olhar dos educadores ao brincar das crianças* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. [https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/12904/1/Relatório%20PPSII Joana Fontes 2018046.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/12904/1/Relatório%20PPSII%20Joana%20Fontes%202018046.pdf)
- Gralik, C., Rocha, E., Steinbach, F., & Buss-Simão, M. (2014). “Prepara tudo que nós vamos brincar!”: organizar espaços, possibilitar brincadeiras e experienciar a docência do estágio na educação infantil. *Revista Zero-a-Seis*, 1(29), 112-130.
- James, A. (2013). *Socialising Children. Studies in Childhood and Youth*. Palgrave Macmillan.
- Lester, S. & Russell, W. (2010). *Children’s right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide*. Bernard Van Leer Foundation
- Marchão, A., & Henriques, H. (2019). Formação inicial de educadores e de professores, supervisão e pensamento crítico. In: E. MESQUITA; M. C. ROLDÃO & J. Machado (orgs.), *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional* (pp. 73-92). Fundação Manuel Leão.
- Marcondes, K. H., & Sigolo, S. R. R. L. (2012). Comunicação e Envolvimento: Possibilidades de Interconexões entre Família-escola?. *Paidéia*. 22(51), 91-99.
- Mendes, G. (2019). Brincar: coisa (séria) de crianças. In *Educação, Cultura e Cidadania das Crianças: Livro de Atas do IV Seminário Luso-Brasileiro de Educação de*

- Infância & I Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação* (pp. 189-214). Universidade de Aveiro Editora.
- Monteiro, R. A. D. S. (2021). O espaço exterior em tempo de pandemia: olhar (es) e práticas em contexto de jardim de infância. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Morgado, C., & Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. *Exedra: Revista Científica*, (1), 43-56.
- Neto, C. (2018). Brincar e ser ativo na escola. *Diversidades Educação e Aprendizagem*. (pp. 9-17)
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças*. Contraponto.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na infância. In I. Alarcão (2008), *Relatório do Estudo: A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 22-232). CNE.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Póvoas, M., Castro, T., Mateus, A. M., Costa, M., Escária, A. & Miranda, C. (2013). Brincar em Idade Pré-Escolar. *Acta Pediátrica Portuguesa. Sociedade Portuguesa de Pediatria*, 44(3), 108-112.
- Queiroz, N. L., Maciel, D. A. & Branco, A. U. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia* (Ribeirão Preto), 16(34), 169-179.
- Resende, R. (2016). Técnica de investigação qualitativa: ETCI. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 2(1), 50-57.
- Rocha, C., & Ferreira, M. (2013). Uncertainties and challenges in children's education: Changes in family education perceived by kindergarten teachers. In Peter Cunningham (Ed.), *Identities and citizenship education: controversy, crisis and challenges, Selected Papers from the fifteenth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Erasmus Academic Network, Citizenship and identities in times of change (Part 1)* (pp. 474-485). CiCea, Institute for Policy Studies in Education, London Metropolitan University.

- 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*, 23(2), 176-180.
- Rosa, M. & Silva, I. (2010). Por dentro de uma prática de jardim de infância, a organização do ambiente educativo. *Da investigação às práticas- Estudos de Natureza Educacional*, 10(1), 43- 63.
- Rosa, S. R. D. J. (2020). Mediação de interações de brincadeira e de conflito entre crianças em contexto de jardim de infância [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S. & Silva, A. P. S. (2004). Rede de significações: alguns conceitos básicos. *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. 1, 23-33
- Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. In. *A Escola e os Actores. Políticas e Práticas. Sindicato dos Professores da zona Norte* (pp. 133-152). SPN.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@1*, (2), 46-64. <https://doi.org/10.34632/locussocial.2009.10152>
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., Madeira, R. & (Orgs.). (2017). *Brincar e aprender na infância*. Porto Editora.
- Silva, A. F. V. D. (2020). " O FD não quer brincar comigo, ele diz que não é meu amigo!"(FV)- As relações de amizade numa sala de jardim de infância [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa], Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. [https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/12820/1/Ana Flavia Vitor Silva Relatorio PPS II versao final.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/12820/1/Ana_Flavia_Vitor_Silva_Relatorio_PPS_II_versao_final.pdf)
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Silveira, L., & Cunha, A. C. (2014). *O jogo e a infância: entre o mundo pensado e o mundo vivido*. De factos editores

- Sirota, R. (2021). Ofício de Criança. In C. Tomás, G. Trevisan, M. J. Carvalho, & N. Fernandes, (Eds.), *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais* (pp. 378-381). UMinho Editora.
- Tomás, C. (2011). “*Há muitos mundos no mundo*”. *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2014). Direitos da Crianças, Brincar e Brincadeiras. In C. Tomás & N. Fernandes (Orgs.), *Brincar, Brinquedos e Brincadeiras. Modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa* (pp. 13-25). Maringá: UEM.
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo tempos e andamentos na educação de infância. (última lição)*. Media XXI – Publishing, Research and Consulting.
- Vieira, C. (2019). Investigação, conhecimento científico e responsabilidade social: reflexões a partir das Ciências Sociais e Humanas. *Exedra*, Número Temático EIPE 2019, 28-37.
- Zenhas, A., Rocha, C., & Silva, P. (2013). The social relationship of research in a study about the agency of children in school-family interface. *International Journal about Parents in Education*, 7(2), 91-99. ISSN 1973-3518
- Wanderlind, F., Martins, G. D. F., Hansen, J., Macarini, S. M. & Vieira, M. L. (2006). Diferenças de Gênero no Brincar de Crianças Pré-escolares e Escolares na Brinquedoteca. *Paidéia*, 16(34), pp. 263 – 273.

Legislação:

- Declaração dos Direitos da Criança (1959). Assembleia Geral das Nações Unidas.
Resolução 44/25, de 20 de novembro de 1989. assembleia Geral das Nações unidas.

Outros documentos:

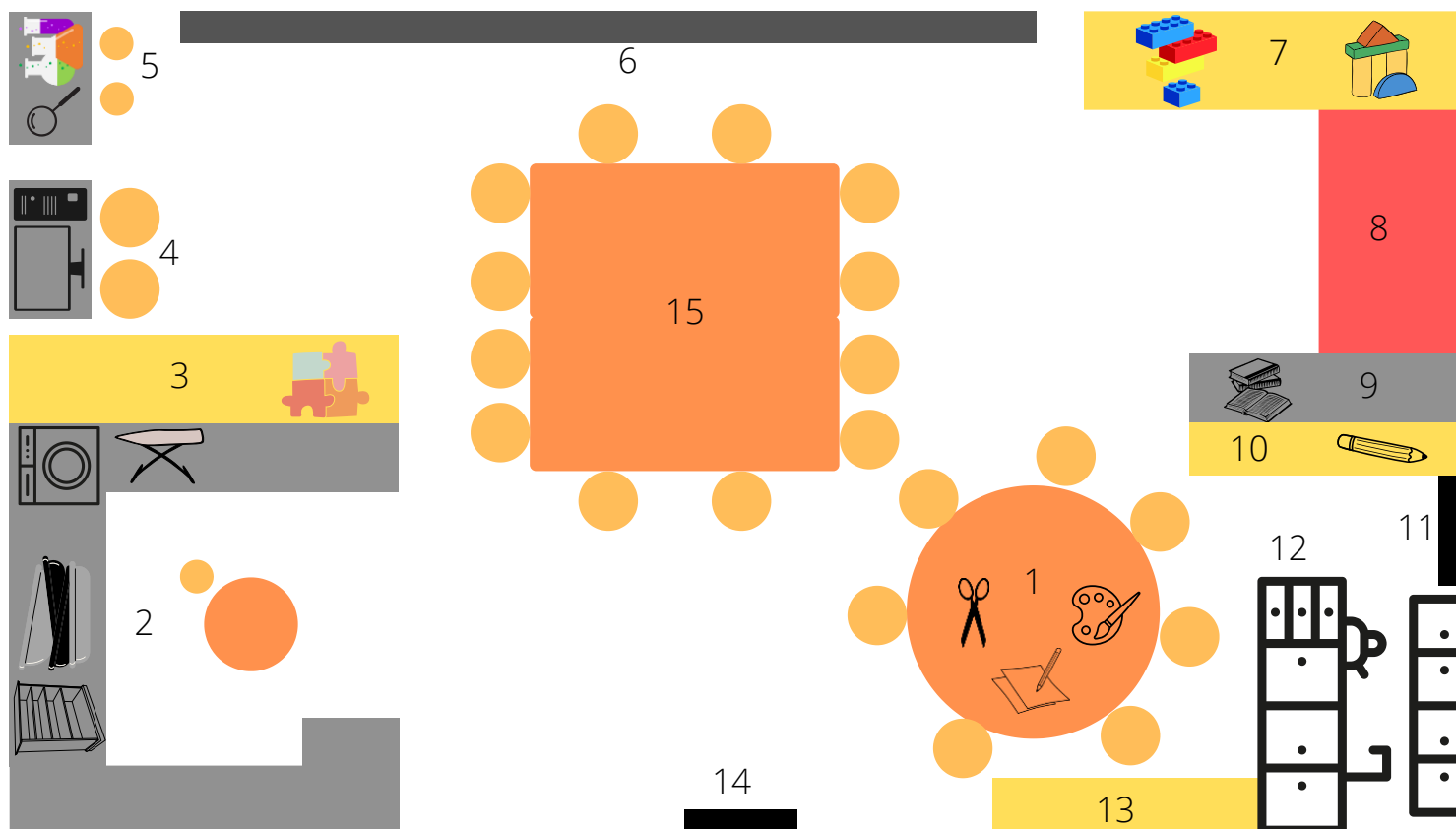
- Projeto Curricular de Grupo (2021/2022)
Projeto Educativo do Agrupamento (2017/2020)
Regulamento da Prática Profissional Supervisionada da ESELx – Módulo I e Módulo II.

ANEXOS

| ' ' | | ' |

ANEXO A
PLANTA DA SALA

| ' ' | | ' ' |



Legenda				
1 – Área das Artes	4- Área do computador	7 – Área das construções	10 – Armário dos materiais (crianças)	13 – Armário (equipa educativa)
2- Área da casa	5 – Área das Ciências	8 – Zona do tapete	11 – Porta (acesso à casa de banho)	14 – Porta da sala
3 – Armário dos jogos	6 – Janela/Porta	9 - Biblioteca	12 – Armários/Lavatórios	15 – Área dos jogos

ANEXO B
CARATERIZAÇÃO DA CONDIÇÃO SOCIAL DAS FAMÍLIAS

| ' ' | | ' ' |

Nome	Agregado Familiar					Profissão/Local onde trabalha Setor da economia		Idade		Habilitações literárias	
	Pai	Mãe	Irmãos	Avós	Tios	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
João		X	1			-	Conta de outrem	-	-	-	Secundário
Santiago	X	X	1			Operador de loja	Operadora de loja	40	31	12º ano	12º ano
William	X	X	2			-	Conta de outrem	-	28	-	12º ano
Matilde	X	X	1			Manager	Gestora de produto	36	34	12º ano	Pós-Graduação
Lea				X		Produtor de música	Chefe de mesa	33	28	9º ano	12º ano
Manuella	X	X	1			Motorista	Conta de outrem	39	37	12º ano	12º ano
Pedro	X	X	1			Técnico superior- FP	Universidade Nova	39	38	Licenciatura	Doutoramento
Guillermo	X	X	1			Administrativo	Administrativa	34	35	Licenciatura	Licenciatura
Diego	X			X	X	Conta de outrem	Conta de outrem	27	25	9º ano	11º ano
Martim	X	X	1			Auxiliar de saúde	Secretária	37	32	Secundário	11º ano
Flor	X	X				Empresário	Tradutora	35	29	Mestrado	Mestrado
Ana Júlia	X	X				Carpinteiro	Cabeleireira	35	30	Secundário	Secundário
Hudson	X	X				Carpinteiro	Corretora imobiliária	29	28	Secundário	Licenciatura
Annelise	X	X	1			Empreiteiro	Assistente Administrativa	29	27	Secundário	Secundário
Leonor A.	X	X	1			Gestor Comercial	Administrativa	40	46	Licenciatura	Licenciatura
Maria do Carmo	X	X	5			-	Conta de outrem	71	45	-	4º classe
Lourenço	X	X	2			Administrativo	Administrativa	49	46	9º ano	12º ano
Leonor P.			2			-	-	-	-	-	-
Vitória	X	X	1			Monitor AAF	Desempregada	30	23	9º ano	11º ano
Dinis*	X	X	1	X	X	-	Conta de outrem	-	23	-	-

*A avó é a sua tutora desde 2022

ANEXO C
CARACTERIZAÇÃO SOCIOGRÁFICA DAS CRIANÇAS

| ' ' | | ' |

Nome	Género	Data de nascimento	Idade		Nacionalidade	Frequenta o mesmo grupo	Frequência no Pré-Escolar			AAAF*		SASE
			Outubro 2022	Fevereiro 2023			1.º	2.º	3.º	Manhã	Tarde	
João	Masculino	20-12-2016	5 anos e 10 meses	6 anos e 1 mês	Portuguesa	Sim			X	X	X	B
Santiago	Masculino	15-06-2017	5 anos e 5 meses	5 anos e 7 meses	Portuguesa	Sim		X		X		A
William	Masculino	05-12-2017	4 anos e 10 meses	5 anos e 2 meses	Portuguesa	Sim		X		X		
Matilde	Feminino	14-02-2018	4 anos e 8 meses	5 anos	Portuguesa	Não	X			X	X	
Lea	Feminino	18-03-2018	4 anos e 6 meses	4 anos e 10 meses	Portuguesa	Não	X				X	
Manuella	Feminino	02-04-2018	4 anos e 6 meses	4 anos e 10 meses	Brasileira	Sim		X		X	X	
Pedro	Masculino	08-05-2018	4 anos e 1 mês	4 anos e 8 meses	Portuguesa	Não	X					
Guillermo	Masculino	11-05-2018	4 anos e 5 meses	4 anos e 8 meses	Portuguesa	Sim		X			X	
Diego	Masculino	10-06-2018	4 anos e 4 meses	4 anos e 7 meses	Portuguesa	Sim		X		X	X	
Martim	Masculino	19-06-2018	4 anos e 4 meses	4 anos e 7 meses	Portuguesa	Sim		X		X	X	
Flor	Feminino	27-07-2018	4 anos e 2 meses	4 anos e 6 meses	Brasileira	Sim		X		X	X	A
Ana Júlia	Feminino	02-08-2018	4 anos e 2 meses	4 anos e 6 meses	Brasileira	Sim		X		X	X	
Hudson	Masculino	11-11-2018	3 anos e 11 meses	4 anos e 2 meses	Brasileira	Não	X			X	X	
Annelise	Feminino	12-12-2018	3 anos e 10 meses	4 anos e 3 meses	Brasileira	Não	X			X	X	
Leonor A.	Feminino	09-01-2019	3 anos e 9 meses	4 anos	Portuguesa	Não	X					B
Maria do Carmo	Feminino	24-01-2019	3 anos e 8 meses	4 anos	Portuguesa	Não	X				X	
Lourenço	Masculino	15-04-2019	3 anos e 6 meses	3 anos e 9 meses	Portuguesa	Não	X			X	X	
Leonor P.	Feminino	15-04-2019	3 anos e 6 meses	3 anos e 9 meses	Portuguesa	Não	X				X	
Vitória	Feminino	10-02-2019	3 anos e 8 meses	4 anos	Portuguesa	Não	X			X	X	
Dinis	Masculino	24-04-2018	4 anos e 5 meses	4 anos e 9 meses	Portuguesa	Não	X			X	X	

Legenda: *Atividades de Animação e de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar (AAAF)

ANEXO D

“Pesquisa da pesquisa” sobre brincar na ESELx

| | ' ' | | ' ' |

Ano	Autora	Título	Contexto	Natureza Jurídica	Idades/ quantidade de crianças	Objetivos	Metodologia (técnicas, abordagem)	Principais Conclusões
2020	Mariana Vicente	“Anda amigo”: interações sociais entre pares no contexto de jardim de infância.	JI	Rede Pública	3 /4 anos 22 crianças	(i) Identificar as características das interações sociais estabelecidas entre as crianças em idade pré-escolar no contexto educativo; (ii) Compreender como caracterizam os profissionais essas interações sociais; (iii) Identificar quais as perceções das crianças sobre a amizade".	<u>Natureza:</u> qualitativa e interpretativa; <u>Método:</u> estudo de caso; <u>Técnicas:</u> - Observação; - Entrevista à equipa educativa e crianças; - Testes sociométricos.	Algumas crianças identificaram a amizade com sentimentos e ações partilhadas entre duas pessoas. Podemos observar crianças que associaram a amizade à brincadeira que gostam de realizar com os seus pares.
2021	Andreia Monteiro	Representações dos profissionais de educação sobre o seu papel no brincar em crianças com desenvolvimento atípico.	---	-----	8 profissionais de duas regiões urbanas do país: Lisboa e Porto.	(i) Identificar o lugar do brincar em alguns documentos nacionais e internacionais relacionados com a infância; (ii) Conhecer as representações dos profissionais de educação sobre o brincar em crianças com desenvolvimento atípico; (iii) Perceber qual o papel que os profissionais de educação consideram desempenhar no brincar em crianças com desenvolvimento atípico; (iv) Identificar as estratégias utilizadas pelos profissionais de educação para integrarem o brincar nas suas práticas e nos seus contextos educativos.	<u>Natureza:</u> qualitativa; <u>Método:</u> estudo exploratório; <u>Técnicas:</u> -pesquisa documental; -entrevistas semiestruturadas; -análise de conteúdo.	Os profissionais de educação consideram o brincar como uma atividade importante no desenvolvimento da criança e que este tem um papel preponderante em crianças com desenvolvimento atípico, sendo um meio privilegiado de aprendizagem. Contudo, verificou-se que as limitações que as crianças com desenvolvimento atípico apresentam altera a forma de brincar e o tipo de brincadeiras que desenvolvem. No que se refere ao papel que os profissionais de educação consideram ter no brincar com crianças com desenvolvimento atípico verificou-se que cabe ao adulto potenciar o brincar quer como parceiro quer como orientador. No que se refere às estratégias utilizadas pelos profissionais de educação para promoverem o brincar em crianças com desenvolvimento atípico é possível aferir que utilizam o brincar em todos os contextos e em todas

								as atividades, organizando o espaço e dos materiais em função das características do grupo e das crianças.
2021	Raquel Monteiro	O espaço exterior em tempo de pandemia: olhar(es) e práticas em contexto de jardim de infância.	Jl	Rede privada	36 e 48 meses 20 crianças	(i) Conhecer o valor que as crianças atribuem ao espaço exterior; (ii) Conhecer a visão/perspetivas dos elementos da equipa educativa do Jl relativamente ao lugar e ao papel do espaço exterior na rotina; (iii) Perceber como é integrado o espaço exterior no dia a dia da criança; (iv) Identificar potencialidades do espaço exterior na rotina das crianças; (v) Identificar e sinalizar condicionantes na exploração do espaço exterior na organização socioeducativa.	<u>Natureza:</u> qualitativa ou interpretativa; <u>Método:</u> estudo de caso; <u>Técnicas:</u> - observação direta e participante; -entrevistas semiestruturadas; -análise de conteúdo.	(i) a maioria das crianças destaca a oportunidade de brincar, realçando a possibilidade de brincar com os seus pares; (ii) A educadora tem um papel de “amiga” durante os momentos no exterior, uma vez que assume uma postura de apoio, deixando-se levar pelo pensamento das crianças; (iii) O espaço exterior é integrado no dia a dia do grupo; (iv) É perceptível que o espaço exterior sempre foi um ambiente valorizado pela equipa educativa, tanto em termos de experiências a proporcionar às crianças, como em termos de espaço que promove a construção de relações; (v) Não foi o espaço exterior que criou as condicionantes aqui evidenciadas, mas sim o momento que estamos a viver e as recomendações necessárias para evitar a transmissão do vírus.
2021	Rute Barbosa	Cres(ser) no espaço exterior: brincar, explorar e aprender fora da sala de atividades.	Jl	Rede privada	3-5 anos 23 crianças	(i) Benefícios, oportunidades e potencialidades da exploração do espaço exterior; (ii) Posição e intenção do educador/a de infância para a promoção de momentos diversos neste espaço.	<u>Natureza:</u> qualitativa; <u>Método:</u> estudo de caso; <u>Técnicas:</u> - observação direta, participante e não-participante;	apesar da valorização do espaço exterior por parte dos participantes do estudo, parece subsistir ainda algum receio e alguns preconceitos em relação à sua utilização mais livre e espontânea, em detrimento dos benefícios na infância do contacto com a natureza.

							<ul style="list-style-type: none"> - inquérito por questionário; - entrevistas; - conversas informais com os intervenientes. 	
2021	Cláudia Gomes	Brincar com as diferenças: inclusão e diversidade.	Jl	IPSS	3-5 anos 22 crianças	<p>(i) De que forma é que as crianças da sala verde reagem às diferentes bonecas?;</p> <p>(ii) Qual o nível de inclusão da sala verde?.</p>	<p><u>Natureza:</u> qualitativa e interpretativa;</p> <p><u>Método:</u> estudo de caso;</p> <p><u>Técnicas:</u> -observação; -inquérito por questionário; -entrevistas.</p>	- A metodologia e o tema utilizados parecem ter possibilitado o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, umas com as outras, tendo desenvolvido maior capacidade de lidar com as diferenças e vivenciar verdadeiras experiências de inclusão.
2020	Liliana Reis	O brincar na educação pré-escolar: as interações e as preferências das crianças nas suas brincadeiras.	Jl	IPSS	4-5 anos 25 crianças	<p>(i) Conhecer as preferências das crianças durante as brincadeiras escolhidas;</p> <p>(ii) Caracterizar as interações das crianças enquanto brincam;</p> <p>(iii) Perceber a importância da intervenção do adulto nas brincadeiras das crianças.</p>	<p><u>Natureza:</u> qualitativa;</p> <p><u>Método:</u> estudo de caso;</p> <p><u>Técnicas:</u> - observação, - inquérito por questionário aos pais; - entrevistas às crianças e à EE.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As preferências das crianças são maioritariamente, brincar ao faz-de-conta; - As crianças ao longo do seu desenvolvimento tornam-se cada vez mais interativas, pois, o seu desenvolvimento social tende a aumentar gradualmente; - É importante o adulto também saber reconhecer que deve brincar com as crianças, mas não ao ponto de manipular e transformar as brincadeiras, modificando-as ou alterando o pensamento e o percurso da brincadeira que a criança já concessionou intrinsecamente afinal a brincadeira é sua e não do adulto;

								- Cabe a este estimular as brincadeiras das crianças brincando com elas de forma esporádica.
2020	Ana Carvalho	As concepções e as ações das crianças e da educadora sobre o brincar na sala 3 de um JI.	JJ	Rede pública	4-6 anos 25 crianças	(i) Analisar e identificar o papel do brincar na vida das crianças da sala 3; (ii) Analisar a forma como o tempo, o espaço e os recursos influenciam as brincadeiras no JI; (iii) Analisar e identificar o papel da educadora de infância em relação ao brincar na ação pedagógica.	<u>Natureza:</u> qualitativa; <u>Método:</u> estudo de caso; <u>Técnicas:</u> - observação; - entrevista; - consulta documental.	- O brincar, como supracitado, desempenha um papel igualmente importante na socialização da criança, uma vez que lhe permite aprender a comunicar, a relacionar-se e a partilhar, desenvolvendo desta forma respeito pelo outro e por si mesmo; - Os recursos disponíveis dentro da sala de atividades, tal como no exterior, são também influenciadores das brincadeiras das crianças; - A educadora teve um papel de promotor, participante (não intrusivo) e observador, de e nas brincadeiras das crianças.
2020	Cristiana Silvestre	Reconhecer para mudar!. Problematização do brincar na prática pedagógica e na formação de educadores/as de infância (2014-2018).	JJ	Rede privada	2-6 anos 24 crianças	(i) Compreender os sentidos e os usos que do conceito de brincar são feitos por outros/as estudantes no decurso da sua intervenção; (ii) Conhecer as concepções, preferências e práticas das crianças da sala;	<u>Natureza:</u> qualitativa; <u>Método:</u> estudo de caso; <u>Técnicas:</u> - observação direta e participante; - entrevista; - consulta documental.	- As concepções das estudantes-estagiárias enfatizam o brincar como uma estratégia para facilitar a aquisição de conteúdos e competências úteis para o futuro, em detrimento do brincar como um direito das crianças e expressão cultural infantil; - Para algumas crianças, as atividades lúdicas são indissociáveis de brinquedos e o brincar é uma atividade sociocultural, proporciona bem-estar emocional, é uma atividade livre e que parte da iniciativa das crianças. Gostavam de brincar às lutas, participar em jogos no recreio e brincavam ao faz de conta.

2020	Joana Pereira	“As conceções de amizade das crianças de uma sala de jardim de infância”.	JI	Rede pública	4 e os 6 anos; 19 crianças	(i) Analisar as conceções das crianças sobre o conceito de amizade; (ii) Analisar as relações de amizade das crianças da sala A; (iii) Analisar as conceções da equipa educativa sobre as relações de amizade entre as crianças.	<u>Natureza:</u> qualitativa; <u>Método:</u> estudo de caso; intrínseco e exploratório; <u>Técnicas:</u> - observação direta; - notas de campo; - entrevistas semiestruturadas.	- O brincar foi associado pelas crianças ao conceito de amizade; - Através do brincar que se estabelecem a maioria das relações de amizade entre pares; - As crianças referiram que um amigo é uma criança que brinca com elas, que é afetuosa; - O brincar e o facto dos amigos gostarem de si e de elas gostarem dos seus amigos são fatores considerados relevantes para se ser amigo.
2021	Ângela Ferreira	“Diferentes olhares sobre o brincar: as crianças e as suas famílias”.	JI	Rede privada	3 anos; 11 crianças. 8 famílias entrevistadas	(i) Quais os principais objetivos da educação de infância na visão das crianças e das famílias?; (ii) Quais os momentos fundamentais do dia a dia das crianças na escola?; (iii) Qual o papel da brincadeira na educação de infância?.	<u>Natureza:</u> qualitativa, estudo de caráter empírico e interpretativo. <u>Método:</u> estudo de caso; <u>Técnicas:</u> - observação direta e presencial; - conversação; - análise de conteúdo. <u>Instrumentos:</u> - vídeos; - fotografias; - notas de campo; - interações.	- Dificuldade, por parte das famílias, em associar as aprendizagens ao brincar, mesmo considerando que ação brincar é fulcral na educação de infância.
2021	Patrícia Baleiras	Uma sala sem conflitos.	JI	IPSS	19 crianças de 4 anos	(i) Refletir e fundamentar a temática autonomia na resolução de conflitos;	<u>Natureza:</u> qualitativa; <u>Método:</u> estudo de caso;	- EC considera que o grupo de crianças é autónomo a resolver os seus conflitos e utiliza estratégias como a escuta ativa das

						<p>(ii.) Compreender as concepções e estratégias da educadora cooperante no que diz respeito aos conflitos;</p> <p>(iii.) Conhecer as concepções das crianças sobre os conflitos;</p> <p>(iv.) Identificar algumas das estratégias utilizadas pelas crianças para solucionar os conflitos.</p>	<p><u>Técnicas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - observação direta; - inquérito por entrevista; - conversas informais; - consulta e análise de documentos; - notas de campo; - reflexões diárias e semanais. 	<p>várias versões, a empatia, a compreensão e o sentimento de justiça. A mesma procura agir ponderadamente consoante aquilo que observa, evitando conclusões precipitadas que a levem a ser injusta. Tem ainda o cuidado de reconhecer a forma de pensar das crianças, expondo certos assuntos ao grupo na sua generalidade, para que todos possam refletir, transmitir a sua opinião e aprender em conjunto;</p> <p>- Na sua maioria o grupo é conhecedor do conceito de conflito, sendo possível verificar que as crianças caracterizam o ambiente educativo a que pertencem como harmonioso e calmo, onde a amizade e o respeito predominam, evidenciando nas suas respostas que os conflitos não são frequentes;</p> <p>- No que diz respeito às estratégias que as mesmas utilizam para resolver os conflitos constata-se que a maior parte entende que o pedido de desculpas é importante neste tipo de situações, verificando-se a sua consciência moral e social em relação aos outros enquanto indivíduos que tem diferentes opiniões, ideias e sentimentos;</p> <p>- O papel dos adultos responsáveis é imprescindível, pois se neste caso as crianças são capazes de resolver os seus conflitos sem o adulto como mediador.</p>
--	--	--	--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2021	Maria João Amaro Almadas	Estudo exploratório sobre os comportamentos interativos e a comunicação das educadoras com as crianças em idade pré-escolar.	Jardins de Infância da , e do ensino Particular e Cooperativo	Rede pública	32 Crianças entre os 3 e os 5 anos	(i)Estudar e relacionar a Qualidade Interativa e comunicativa da educadora em interações livres e construção conjunta com a criança; (ii) Descrever essas formas de atuação e de comunicação da educadora; (iii) Estudar a sua associação na tentativa de traçar um perfil do comportamento destes profissionais de educação.	<u>Método:</u> estudo exploratório; <u>Natureza:</u> qualitativa <u>Técnicas:</u> - inquérito; - gravação de vídeo.	- As educadoras que mais elogiam e valorizam a criança, são simultaneamente aquelas que lhe dão mais oportunidades de experimentar e colocar as suas ideias em prática, são mais sensíveis às suas necessidades e desafiam-nas a aprender; - As meninas recebem mais sugestões e ensino do que os meninos, e as crianças mais novas são mais valorizadas do que as restantes; - A forma como a educadora interage e como comunica com a criança estão mutuamente interligadas, criando um contexto relacional no qual as interações se estabelecem.
2020	Isabel Pereira	Grupos de idades mistas em Jardim de infância: potencialidades e benefícios.	Creche e JI	Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS)	25 crianças entre os 2 e os 6 anos	(i.) Conhecer a visão da equipa educativa em relação aos grupos de idade mistas; (ii.) Caracterizar as estratégias que a educadora cooperante privilegia para a gestão de grupos de idades mistas em JI; (iii.) Identificar os fatores que motivam à interação entre pares com idades diferenciadas; (iv.) Analisar de que forma a interação entre crianças de idades diferenciadas pode contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento das mesmas.	<u>Natureza:</u> qualitativa ou interpretativa; <u>Método:</u> estudo de caso; <u>Instrumentos:</u> - observação direta participante e naturalista; <u>Técnica:</u> análise de conteúdo.	- Interações que são estabelecidas entre as crianças de diferentes idades são facilitadores do desenvolvimento de competências fulcrais ao desenvolvimento de cada criança, tais como a capacidade de entreajuda entre pares; - O fator que mais motiva as interações entre crianças é o tipo de brincadeira que se tem.

2020	Ana Pestana	A importância dos materiais não estruturados Nas brincadeiras das crianças.	JI	Rede Pública	oito crianças entre os 3 e os 6 anos	<p>(i.) Compreender como as crianças e a educadora valorizavam a exploração destes materiais;</p> <p>(ii.) Identificar o tipo de brincadeiras realizadas com recurso a materiais não estruturados e semiestruturados;</p> <p>(iii.) contributo dos materiais não estruturados e semiestruturados para a imaginação e criatividade das crianças;</p> <p>(iv.) Compreender como é que os materiais não estruturados e semiestruturados influenciam as interações entre o grupo de crianças.</p>	<p><u>Método:</u> estudo de caso;</p> <p><u>Natureza:</u> qualitativa</p> <p><u>Técnicas:</u></p> <p>- notas de campo, - observação participante; -entrevistas; - questionários; - consulta documental.</p>	<p>- As crianças demonstraram interesse em explorar, construir e interagir com brinquedos feitos a partir de materiais não-estruturados e semiestruturados e que isso potencia a imaginação, a criatividade e a interação entre as crianças;</p> <p>- Usar materiais não estruturados e semiestruturados é uma estratégia educativa que deve ser potenciada para estimular o brincar das crianças em Jardim de Infância;</p> <p>- As principais brincadeiras observadas foram aquelas que se realizavam na área do faz-de- conta, em que os diferentes materiais possibilitavam a efetuação de brincadeiras criativas e dinâmicas, como por exemplo, a utilização de caixas que correspondiam a castelos, a uma bola, a um comboio, entre outros elementos;</p> <p>- A educadora partilha da opinião de que, através destes materiais, as crianças têm mais liberdade para construir e expressar o que sentem e querem nas suas produções. A par das brincadeiras, saliento também a importância destes materiais para a realização de trabalhos que surge apenas com o auxílio destes materiais. A escolha de cada material para a criação da arte é influenciada pelas características reais do objeto que querem construir;</p>
------	-------------	-----------------------------------------------------------------------------	----	--------------	--------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

								<p>- Estes materiais potenciam a interação entre crianças, sendo, maioritariamente, utilizados quando brincam na área do faz-de-conta o que, normalmente, ocorre em pequenos grupos. As brincadeiras representativas do jogo simbólico promovem a interação entre as crianças e também, a atribuição de diferentes finalidades aos materiais, sendo que, nas brincadeiras ocorridas com as caixas foi possível observar as interações entre pares;</p> <p>- Os materiais são importantes na ação de brincar das crianças.</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2020	Ana Catarina Viana	A interação entre pares numa sala de jardim de infância.	JJ	Rede privada	23 crianças dos 2 aos 5 anos	(i.)Analisar as interações entre pares na sala de JJ; (ii.) Compreender se a heterogeneidade ao nível da idade promove, ou não, a interaguda entre as crianças: (iii.)Analisar o papel das adultas da sala de JJ na promoção das interações e na resolução de conflitos.	<u>Natureza:</u> qualitativa; <u>Método:</u> estudo caso; <u>Técnicas:</u> - observação participante; - conversas informais; <u>Instrumentos:</u> - notas de campos; - fotografias; - jogo.	- As crianças tendem a formar grupos consoante as idades e as suas preferências e vivências. - A entreajuda entre pares e sentimentos e emoções demonstradas em relação aos com pares que não fizessem parte dos seus subgrupos; - Quando uma criança se isolava, as outras tendiam a não incluí-la nas brincadeiras, acabando por se afastar.
2020	Filipa Bernardes Martins	A perspetiva da criança sobre o brincar: grupo/individual, interior/exterior e	JJ	IPSS	21 crianças dos 2 aos 5 anos (parte das crianças do JJ)	(i.) Averiguar se as crianças consideram o brincar um ato individual ou grupal; (ii.) Investigar se as crianças consideram que o espaço, interior ou exterior, tem	<u>Natureza:</u> quantitativo; <u>Método:</u> estudos quasi-experimentais/ exploratório;	- As crianças participantes do estudo consideram que o brincar é um ato socialmente praticado em grupo; que espacialmente decorre no exterior e estruturalmente caracteriza-se pelas brincadeiras semiestruturadas;

		estruturada/semie estruturada.				influência nas suas conceções sobre o brincar; (iii.) Averiguar se os diferentes tipos de brincadeiras influenciam a conceção das crianças acerca do brincar.	<u>Técnica:</u> - observação direta. <u>Instrumentos:</u> - consulta documental; - notas de campo, - questionar as crianças.	- Constatei que o espaço onde são praticadas as brincadeiras influenciam as suas conceções, visto que, julgam que as brincadeiras são praticadas no espaço exterior; - Deduzi que as crianças consideram o brincar um ato praticado por mais do que um sujeito; - Os diferentes tipos de brincadeiras influenciam as conceções das crianças acerca do brincar, verificando-se uma preferência pelas brincadeiras semiestruturadas.
2020	Joana Fontes	Faz de conta: do olhar dos educadores ao brincar das crianças.	JJ	Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP)	25 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. + 3 educadoras do JJ	(i.) Conhecer as perceções dos educadores de infância sobre as brincadeiras de faz de conta e as práticas que desenvolvem a este nível no contexto de educação pré-escolar; (ii.) Entender o destaque que as crianças conferem às brincadeiras de faz de conta no contexto de jardim de infância; (iii.) Caracterizar o modo como as crianças em idade pré-escolar se envolvem nas brincadeiras de faz de conta.	<u>Natureza:</u> qualitativa; <u>Método:</u> estudo de caso; <u>Técnicas:</u> - observação naturalista; - questionário aberto às três educadoras de infância; - entrevista aberta às crianças; - pesquisa documental. <u>Instrumentos:</u> - guião do questionário; - notas de campo; - grelhas de registo de brincadeiras observadas.	- As brincadeiras de faz de conta promovem o desenvolvimento da criança a diversos níveis e que estas profissionais recorrem as estratégias de natureza organizativa e relacional para promover este tipo de brincadeiras; - Os meninos preferem áreas dos jogos e as meninas áreas de faz de conta (casinha e supermercado); - Quando as crianças brincam ao faz de conta a modalidade que mais utilizam é o brincar em grupo, e as interações estabelecidas entre elas são maioritariamente de natureza Positiva; - Os brinquedos/materiais que mais utilizam são os de natureza simbólica,

								<p>apesar de usarem também recursos de natureza construtiva e diversa;</p> <p>- Nem a idade das crianças nem os recursos tiveram influência na forma como as crianças brincaram. Já o género parece exercer influência nas brincadeiras, bem como o contexto familiar das crianças.</p>
2021	Patrícia Baeta	Os contributos dos grupos heterogéneos para a aprendizagem e desenvolvimento em Educação de Infância.	Jl	Rede pública	22 crianças, dos 2 aos 6 anos	<p>(i.) Conhecer a opinião e as perceções das crianças, da equipa educativa e das famílias sobre os contributos dos grupos heterogéneos para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças em educação de infância;</p> <p>(ii.) Identificar estratégias para a gestão de um grupo de crianças heterogéneo quanto à idade.</p>	<p><u>Natureza:</u> qualitativa;</p> <p><u>Método:</u> investigação empírica</p> <p><u>Técnicas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - observação; - entrevista às famílias, à educadora e às crianças; - consulta documental. 	<p>- As interações e relações instituídas entre crianças de diferentes idades apresentam contributos para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças;</p> <p>- Apesar das crianças não saberem mencionar de forma específica os contributos destas interações para o seu desenvolvimento e aprendizagem, através da observação, da realização e análise das interações foi possível constatar que preferem não só estar num grupo heterogéneo, como gostam de ajudar os seus pares;</p> <p>- À perceção da educadora cooperante sobre esta mesma temática, constatei que a mesma prefere trabalhar com grupos heterogéneos, conseguindo referir com clareza os benefícios que os mesmos têm para as crianças e não identificando pontos negativos.</p>
2021	Ana Santos	O/A educador/a de infância enquanto mediadora na	Jl	Natureza privada	16 crianças de nacionalidade portuguesa com idades compreendidas	<p>(i.) Identificar o papel do/a educador/a de infância na resolução de conflitos;</p>	<p><u>Natureza:</u> qualitativa;</p> <p><u>Método:</u> estudo de caso;</p>	<p>- Desde a infância que se torna imperativo que a criança tenha em mente que a convivência em sociedade pressupõe a cedência e busca de alternativas que coloquem de parte o egoísmo, a</p>

		resolução de conflitos.			entre os 4 e os 6 anos.	(ii.) Descrever um conjunto de estratégias destinadas à resolução de conflitos; (iii.) Entender o impacto dos conflitos no desenvolvimento emocional, social e moral da criança.	<u>Técnicas:</u> - entrevistas semiestruturadas; - análise de conteúdo; - Observação participante.	intolerância e o desrespeito pelo outro. A resolução contínua de conflitos pelas crianças, é também um processo de aprender a conviver com o(s) outro(s); - Uma criança que adote um comportamento menos adequado socialmente (que tem tendência a isolar-se frequentemente dos outros), pode desencadear consequências negativas para consigo mesma, na medida que poderá revelar comportamentos agressivos no seu futuro, originando dificuldades de relacionamento interpessoal, de adaptação ao trabalho e conflitos no seio familiar.
2021	Joana Costa	Relações entre pares: fatores para a formação do grupo de pares.	JI	IPSS	23 crianças com 3 e os 6 anos de idade. Só 11 crianças participaram na investigação	(i.) Analisar a definição de amizade para as crianças em idade pré-escolar; (ii.) Conhecer se as crianças em idade pré-escolar têm melhores amigos; (iii.) Perceber como são formadas as amizades; (iv.) Analisar os fatores subjacentes às escolhas das crianças em idade pré-escolar.	<u>Natureza:</u> - quantitativo; <u>Método:</u> estudos quase-experimentais <u>Técnicas:</u> - consulta documental - observação direta - entrevista - tarefa de preferências.	- Averigui os determinantes das preferências das crianças nas escolhas das crianças, verificando-se que o facto idade e sexo não são determinantes para as crianças criarem ou manterem amizade com outras crianças; - Deduzi que as crianças consideram a amizade traduz-se nos momentos de brincadeira e de partilha.

ANEXO E
ROTEIRO ÉTICO

| ' ' | | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II (PPSII)	Princípios para uma ética profissional (APEI, 2011)
<p>1. Objetivos do trabalho</p>	<p>Equipa educativa</p> <p>No dia 17 de outubro de 2022, primeiro dia do estágio, apresentei-me primeiramente à equipa educativa de sala, nomeadamente à educadora cooperante e auxiliar de ação educativa. Existiu uma primeira conversa informal com a educadora cooperante, na qual a mesma mencionou as características do grupo e de algumas crianças, em específico. Também explicitou a forma como decorria a rotina de sala e os diversos momentos que a compunham.</p> <p>“O primeiro contacto com a educadora foi importante no sentido em que ambas nos demos a conhecer, e a mesma informou-me da rotina do grupo, de algumas especificidades.” (Reflexão, 17-21 outubro)</p> <p>Crianças:</p> <p>Assim que as crianças entraram na sala, questionaram-me sobre quem eu era e o que estava ali a fazer. Senti a necessidade de me apresentar e de responder às suas questões, para que não suscitassem dúvidas relativamente ao motivo que me levou a integrar o grupo, e para que a minha adaptação às crianças e das crianças a mim decorre-se da forma mais natural possível. Após a minha apresentação, todas as crianças se apresentaram.</p> <p>“Apresentei-me e pedi que as crianças fizessem o mesmo, referindo o nome e a idade, existindo assim um momento de apresentação.” (Reflexão, 17-21 outubro)</p> <p>Famílias:</p> <p>De forma a apresentar-me às famílias das crianças e destas serem informadas sobre os motivos da minha presença na sala dos seus educandos, para além do <i>mail</i> que a educadora cooperante</p>	<p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega.” - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” <p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Considerar com o maior cuidado os diagnósticos e prognósticos da situação e futuro de cada criança, sabendo que fazem parte da interação que se estabelece.” <p>Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).

	<p>enviou às famílias a informá-las da entrada de um novo elemento na sala 2, coloquei a carta de apresentação na porta da sala e falei presencialmente com as famílias com as quais me foi possível ter contacto. As famílias foram informadas sobre o tempo relativo à minha presença em sala, assim como o motivo pela qual eu integrei o grupo. Foi ainda clara a minha total disponibilidade para qualquer eventual esclarecimento, assim como a confidencialidade de todas as informações.</p>	<p>- “Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projecto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo.”</p>
<p>2. Custos e benefícios</p>	<p>A investigação realizada junto do grupo de crianças, da respetiva equipa educativa e das famílias das crianças traduziu-se apenas em benefícios, não existindo aparentemente, qualquer custo durante a mesma. A privacidade de todos os intervenientes foi salvaguardada, uma vez que em momento algum, foi relevado o nome da organização socioeducativa em questão. Os benefícios emergem da reflexão relativa às conceções e ação diária, que foi necessária a fim de responderem às demais perguntas que compoñam o questionário sobre o tema: O que é brincar?”.</p>	<p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <p>- “Colaborar com a entidade empregadora.”</p> <p>Compromisso com as crianças:</p> <p>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.”</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>- “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras.”</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>O respeito pela privacidade e confidencialidade dos dados consultados e analisados, foi algo com o qual me comprometi desde o primeiro dia em que iniciei a Prática Profissional Supervisionada II.</p>	<p>Compromisso com a equipa educativa:</p>

	<p>Deste modo, e apesar de utilizar os nomes reais de todos os intervenientes da prática, nunca foi exposto o nome da organização socioeducativa nem do Agrupamento de Escolas à qual pertence. Por esse motivo, não é possível identificar nenhum dos sujeitos em questão.</p> <p>Relativamente às fotografias utilizadas, estas foram devidamente alteradas a fim de não ser visível o rosto de nenhum interveniente, assim como o nome da organização socioeducativa que identificava as batas que as crianças usavam diariamente.</p> <p>No que diz respeito aos questionários/entrevistas realizadas, os intervenientes foram informados de que o carácter era confidencial e que anonimato dos dados era garantido.</p>	<p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.”</p> <p>Compromisso com as crianças:</p> <p>- “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.”</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>- Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo excepções que ponham em risco a integridade da criança).</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>- Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo excepções que ponham em risco a integridade da criança).”</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>No que se refere à escolha das crianças com as quais desenvolvi a investigação, decidi incluir o grupo todo da sala 2, no que diz respeito à análise das notas de campo diárias, a fim de compreender as diversas interações que as crianças executavam com o meio e os pares.</p> <p>Relativamente à aplicação dos questionários, tentei fazê-lo a todas as crianças da sala, sendo que três das dezanove crianças, não responderam ao mesmo. Apesar do esforço e de diversas tentativas, inclusive em dias diferentes, respeitei essa vontade e por isso, três das crianças foram excluídas dos questionários e da posterior análise dos mesmos, em termos quantitativos.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>- “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a.”</p>

<p>5. Fundamentos</p>	<p>Ao longo de toda a PPSII, realizei inúmeras pesquisas documentais, nomeadamente em revistas e artigos científicos, a fim de recolher informação utilizada nas reflexões semanais, assim como na revisão da literatura sobre a temática: O que é brincar? Desta forma, cruzei informações e ideias de vários autores, a fim de compreender melhor o tema, adquirir conhecimentos e posicionar a minha ação pedagógica/educativa.</p> <p>As diversas conversas com a educadora cooperante, com as restantes educadoras da organização socioeducativa, nomeadamente a educadora de ensino especial, assim como a psicóloga, permitiram-me pensar sobre a minha prática, adaptando-a às demais necessidades que as crianças demonstravam sentir, adequando o meu posicionamento perante as mesmas.</p> <p>A educadora partilhou comigo parte da conversa que teve com a psicóloga que observou o Diego, esta manhã. Referiu que uma das estratégias que poderíamos adotar, não sendo exclusivamente dedicada ao Diego, mas sim ao grande grupo, tem como objetivo ser criada uma rotina mais consistente. (N.C. 225)</p> <p>Em conversa com a educadora de sala e com a educadora de ensino especial, debatemos sobre a alteração do grupo deste que o Diego o integrou novamente, assim como a necessidade de encontrar estratégias para lidar com ele, não o prejudicando a ele nem ao restante grupo de crianças. (N.C. 275)</p>	<p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” - “Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis.”
<p>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>O tema e os objetivos da presente investigação surgiram após inúmeras observações, reflexões e aferências relativas às diversas ações e posturas adotadas nos demais momentos de exploração, quer entre pares quer com o espaço. O método subjacente à investigação foi ao encontro da investigação que pretendi realizar, colocando em estudo os diversos atores educativos, presentes no dia a dia da organização socioeducativa e das crianças da sala 2.</p>	<p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” <p>Compromisso com as crianças:</p>

	<p>Tendo em conta a natureza qualitativa do estudo, incluí todas as crianças do grupo, as suas famílias e a educadora cooperante, a fim de triangular as conceções dos três agentes.</p> <p>Antes de realizar as entrevistas e os questionários, tomei como importante informar os sujeitos sobre os objetivos dos mesmos e da total confidencialidade.</p> <p><u>Tema:</u> O que é brincar? Conceções da educadora, das crianças e das famílias de um jardim de infância;</p> <p><u>Objetivos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> i. Caracterizar as interações nos momentos de brincadeira; ii. A importância do brincar: conceções da educadora cooperante, das crianças e das famílias; iii. Compreender o papel do adulto nos momentos de brincadeira; <p><u>Natureza:</u> Qualitativa;</p> <p><u>Método:</u> Estudo de caso;</p> <p><u>Instrumentos:</u> Notas de campo e reflexões;</p> <p><u>Técnicas:</u> Observação direta e participante, questionários e entrevistas.</p>	<p>- Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>- Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras.”</p> <p>- Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).”</p> <p>- “Nunca utilizar as famílias para atingir interesses pessoais.”</p>
<p>7. Consentimento informado</p>	<p>O consentimento informado entregue a todas as famílias das crianças inicia-se com uma breve apresentação e refere o tempo que estarei a integrar a sala 2. Explicita ainda a minha ação durante esses meses, e a necessidade de os consultar relativamente à possibilidade de autorização para fotografar as crianças, referindo o respeito pelos princípios éticos. Esclareço ainda que a participação das crianças é totalmente voluntária e que a qualquer momento, é possível revogar a autorização assinada anteriormente. Apenas uma das famílias não autorizou que a criança fosse fotografada/filmada, devido às regras subjacentes à Instituição onde vive.</p> <p>O consentimento informado assinado pelas crianças decorreu de forma singular, sendo que conversei com cada criança individualmente, a fim da sua resposta ser totalmente pessoal.</p>	<p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.”</p> <p>Compromisso com as crianças:</p> <p>- “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.”</p>

	<p>Perguntei às crianças se permitiam ou não que eu lhes tirasse fotografias e que as filmasse, a fim de utilizar as imagens para o relatório que estava a escrever, esclarecendo que caso recusassem, isso não as ia prejudicar (Tomás, 2011) nem influenciar a relação com as mesmas. Todas as crianças assinalaram numa tabela que permitiam ser fotografadas. Relativamente à criança que vive sob a tutela de uma Instituição, essa permissão não teve qualquer valor, uma vez que prevalece a decisão da Instituição.</p> <p>No que diz respeito ao consentimento informado entregue à família da criança com a qual desenvolvi o Portefólio da criança, no respetivo documento encontrava-se explicitado em que consiste o portefólio e a base em que o mesmo foi desenvolvido. Acresce ainda informações relativas a questões éticas e de segurança, assim como o pedido de colaboração e intervenção da criança escolhida.</p> <p>Na entrevista realizada à educadora cooperante, pedi para que a mesma fosse gravada e só após a sua autorização, iniciei a gravação.</p>	<p>Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo excepções que ponham em risco a integridade da criança).” - “Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projecto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo.” - “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras.”
<p>8. Uso e relato das conclusões</p>	<p>Relativamente à divulgação das informações às quais dei forma ao longo da minha prática, as mesmas foram e serão sempre partilhadas com a educadora cooperante, através da partilha de documentação, a fim de lhe transmitir o meu ponto de vista relativamente às mais variadas situações. Também surgiam, diariamente, conversas informais com a educadora e a auxiliar de ação educativa sobre os mais diversos temas relacionados com as crianças. No que se refere às fotografias, algumas delas também serão partilhadas com a equipa educativa, sendo que as que não partilhei foram apenas utilizadas com o intuito de me lembrar de notas de campo importantes de serem descritas, e para ilustrar o portefólio da criança.</p> <p>Com as famílias foram partilhadas algumas explorações desenvolvidas com as crianças, através do painel que se encontra à porta da sala, assim como em divulgações presenciais realizadas no II.</p>	<p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” <p>Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projecto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo.”

	<p>Relativamente à análise e conclusões do presente estudo de caso, as informações serão partilhadas com os intervenientes.</p> <p>No que diz respeito ao Relatório Final da PPSII, tomo como importante e essencial, partilhá-lo com a educadora cooperante.</p>	
<p>9. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p>Uma vez que a minha ação e postura ao longo de toda a PPSII foi moldada pelas necessidades e vontades demonstradas pelas crianças, considero que o impacto nas mesmas foi positivo tendo em conta o feedback informal que as mesmas vão traspondo através das suas ações e palavras.</p> <p>A educadora cooperante e as famílias beneficiaram da investigação colocada em prática, no sentido em que lhes foi solicitado participarem na mesma, e que essa participação requeria a necessidade de refletir sobre as suas conceções relativas ao tema: O que é brincar?</p>	<p>Compromisso com as famílias:</p> <p>- “Nunca utilizar as famílias para atingir interesses pessoais.”</p>
<p>10. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</p>	<p>A comunicação entre mim e a educadora cooperante tornou-se fundamental ao longo de toda a PPSII, assim como com todos os envolvidos neste processo: auxiliar de ação educativa, crianças e respetivas famílias.</p> <p>Para além de conversas e documentos formais, também foram realizadas conversas informais intencionais e espontâneas a fim de “promover de forma efectiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo” (Tomás, 2011, p, 88).</p>	<p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.”</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>- “Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projecto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo.”</p>

ANEXO F

ÁRVORE CATEGORIAL DAS RESPOSTAS DAS CRIANÇAS

| " " | | " "

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registo	Número de ocorrência
Criança	Conceito	Brincar	<p>“É brincar com os meninos”</p> <p>“fazer jogos ou fazer qualquer coisa com os nossos pais”</p> <p>“É brincar”</p> <p>“Ser uma criança é brincar”</p> <p>“Ser criança é brincar”</p> <p>“uma criança brinca”</p> <p>“A criança brinca”</p> <p>“é brincar com os <i>Legos</i> para depois ir arrumar isso tudo, quando estiver a espalhar as coisas todas”</p> <p>“Brincar”</p> <p>“É ser pequenininha e brincar”</p> <p>“As crianças brincam”</p>	11
		Trabalhar	<p>“É trabalhar na escola a fazer umas coisas do projeto e também colar e pintar”</p> <p>“Pode ser trabalhar”</p>	2
		Sujeito	<p>“Uma criança é ser uma pessoa de criança”</p> <p>“Uma criança é uma menina”</p>	2
		Amigos	“ter amigos”	1
		Refeições	“é lanche e é almoçar”	1
Brincar	Conceito	Espaço	<p>“Brincar no recreio”</p> <p>“Brincar é estar no recreio”</p> <p>“também brinco na sala e em casa e na rua”</p> <p>“É ir ao recreio brincar”</p>	9

			<p>“No recreio, por exemplo, elas divertem-se e estão a brincar”</p> <p>“na sala”</p> <p>“Brincar é estar no tapete”</p> <p>“Brincar é divertir as crianças onde estiverem.”</p> <p>“Brincar é brincar com os baloiços e na sala”</p>	
		Outrem	<p>“Brincar é brincar com os amigos.”</p> <p>“É brincar com os outros”</p> <p>“É brincar com os meninos”</p>	3
		Objetos	<p>“Brincar (...) com os brinquedos”</p> <p>“é ir para os baloiços, eu só gosto de ir para os baloiços”</p> <p>“Brincar é brincar com os baloiços</p> <p>“É andar no escorrega e subir nas escadas”</p> <p>“Brincar é uma competição de brincar e depois arrumarmos”</p> <p>“É fazer jogos, leggos, desenhos, plasticina”</p> <p>“É barbies e ursos”</p> <p>“Mexer nos leggos”</p> <p>“com os brinquedos”</p>	9
		Desenhar	<p>“(…) e desenhar”</p> <p>“(…) e desenhar”</p>	2
		Jogos	“(…) e jogar”	1
	Quantificação	Pouco	<p>“Brinco pouco porque gosto é de pintar (...) com pincéis”</p> <p>“Eu brinco pouco porque eu depois pego aquela coisa para arrumarmos”</p>	2
		Muito	<p>“Brinco muito”</p> <p>“Eu brinco muito”</p>	12

			<p>“Brinco muito”</p> <p>“Brinco muito”</p> <p>“Muito”</p> <p>“Brinco muito”</p> <p>“Brinco muito”</p> <p>“Brinco muito”</p> <p>“Muito”</p> <p>“Brinco muito”</p> <p>“Muito”</p> <p>“Muito”</p>	
	Conceções dos adultos sobre o conceito de brincar	Brincar	<p>“Eu acho que os adultos acham que é brincar com os amigos.”</p> <p>“É deixar brincar onde tem brinquedos”</p> <p>“Os adultos brincam com as crianças.”</p> <p>“Os adultos têm que brincar”</p> <p>“É brincar em casa e na escola”</p> <p>“O meu pai brinca na escola dele com as meninas”</p>	6
		Trabalhar	<p>“Os adultos também acham que podem brincar no recreio ou em casa, mas precisam de ir trabalhar para ganhar dinheiro”</p> <p>“Os adultos têm (...) trabalhar”</p> <p>“Para os adultos é trabalhar”</p> <p>“Mamãe e papi trabalham, os adultos não brincam”</p> <p>“É trabalhar”</p>	5
		Partilha	<p>“Açam que é estar com as outras pessoas a fazer coisas”</p> <p>“novos amigos”</p>	2

		Emoções	“Ter alegria”	1
	Preferência de local	Exterior	“Na rua”	6
			“No parque, que é para ir logo para o baloiço”	
		“No parque”		
			“No parque”	
			“Na rua”	
			“Na rua”	
		Casa	“Em casa porque tenho lá mais brinquedos”	4
			“Em casa porque tenho lá mais brinquedos”	
			“Casa”	
			“Em casa”	
		Jardim de Infância	“No recreio”	3
			“No tapete”	
			“Na escola”	
	Brincadeiras em casa	Faz de conta	“Com os meus bonecos”	12
			“com as minhas figurinhas”	
			“também com os robôs”	
			“Brinco de médico”	
			“de bonecas”	
			“Brinco com a cozinha”	
			“com os animais”	
			“brinco com as ferramentas e arranjar coisas”	
			“Eu brinco aos bebes e aos filhos.”	
			“Com a minha boneca”	
		“As barbies e também bonecas”		

			“Brincar de casinha”	
		Jogos	“Com os meus jogos de quebra-cabeças” “com as minhas cartas” “peixes”	3
		Veículos	“Aos carros” “com os meus carros” “com as pistas de corridas” “os meus carros” “tratores” “Popós” “Com os carros”	7
		Livro/ Caderno	“A fazer contas num livro de contas e lápis de carvão” “Brinco com o caderno, a escrever no caderno e pinto”	2
		Construções	“eu brinco com os leggos”	1
		Com familiares	“com a minha mãe” “Com a minha mana valentina” “a iara que é a minha mana mais velha” “Com a mãe” “Com a minha avó” “Com a mãe “com o pai” “com a avó” “com o avô” “com o João o meu mano”	26

			“Com o pai” “com a minha irmã” “com a minha mãe” “Com a mãe” “o pai” “Com o pai” “Com o mano” “a mãe” “Com a minha prima Tatiana” “Com o mano” “Com o meu pai” “com a minha mãe” “Com a mãe” “Com a mãe” “pai” “avó”	
		Com amigos	“Com as minhas amigas” “com as visitas das outras casas que eu conheço”	2
	Brincadeiras no Jardim de Infância	Construções	“Às construções” “aos vulcões que é a uma construção” “leggos” “construções” “aos leggos” “Leggos”	8

			“Leggos” “leggos”	
		Desenhos	“fazer desenhos” “desenhos” “a fazer desenhos”	3
		Jogos	“À apanhada” “às escondidas” “computador” “jogos” “jogos”	5
		Faz de conta	“brincar às mães e aos pais” “Casinha” “dinossauros” “à casinha” “Eu brinco às bebés” “Às casinhas” “na cozinha”	7
		Veículos	“Carros” “carro dos bombeiros” “Popós” “carros”	4
		Infraestruturas	“No baloiço” “no escorrega”	2
		Com adultos	“também brinco com você”	2

			“com os adultos”	
		Com Crianças	“com o Martim o Santiago e o Pedro” “Com os meus amigos, o Gui, com o João, Francisco, Martim, “Pedro e a Matilde” “Com a Lea e a Manuella” “Com a Matilde, com o pedro, e com a Lea, com a Ana Júlia” “com as crianças” “Com o Santiago e com o Guillermo” “Com o Ana Júlia e Diego e Pedro” “Com a Manuella, Ana Júlia e a Matilde” “Com Vitória, com o Gui” “Com a Kataleya e com a Maria do Carmo” “Matilde, Nonno, e João” “Com o Hudson” “Com a menina e o menino”	14

ANEXO G

ÁRVORE CATEGORIAL DAS RESPOSTAS DA
EDUCADORA COOPERANTE

| ' ' | | ' ' |

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registo	Número de ocorrência
Criança	Conceito		Exploração	“é um ser que brinca, que explora o que a rodeia”	1
			Direitos	“um ser com direitos”	1
			Desenvolvimento	“Numa fase de rápida evolução” “o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, deriva das interações sociais” “os fatores externos influenciam bastante o desenvolvimento dessas crianças, quer seja no presente ou no futuro” “um sujeito e agente do processo educativo”	4
			Individualidade	“que cada um tem o seu percurso individual”	1
	Papel do brincar		Essência	“é a essência da criança”	1
			Exploração do espaço e materiais	“e não são os jogos ou brinquedos sofisticados que fazem a diferença são os materiais e ambientes naturais que permitem o reconhecimento maior do nosso ser.”	1
			Componente social	“as interações com os outros fruem melhor se for a brincar”	1
			Oportunidade	“o educador ou a família podem enriquecer o brincar permitindo novos desafios ou novos contextos.” “liberta a imaginação”	2
	Grupo de crianças	Heterogeneidade	Dificuldades	“dificuldade em chegar a todos” “o período de adaptação foi difícil porque temos muitas crianças de 3 anos que nunca tinha estado em creche ou JI”	3

			Mais valias	<p>“há a possibilidade de acontecerem interações muito significativas entre os elementos do grupo”</p> <p>“faz evoluir pois todos participam na vida do grupo”</p> <p>“A interação entre crianças com diferentes desenvolvimentos e conhecimentos é facilitadora do desenvolvimento das crianças e das suas aprendizagens.”</p>	3
Ação pedagógica	Princípios orientadores	Modelo Pedagógico	Denominação	“Na minha prática pedagógica desenvolvo a “metodologia de trabalho de projeto”	1
			Linhas orientadoras	<p>“centrada nos interesses das crianças e nas suas aprendizagens”</p> <p>“Valorizo as suas opiniões e ideias”</p> <p>“conhecimentos que são o ponto de partida para qualquer projeto.”</p> <p>“vai ao encontro dos interesses das crianças”</p> <p>“permite oportunidades de brincadeira através de jogos, atividades ligadas ao jogo simbólico ou à dança e música”</p> <p>“valorização do brincar como atividade rica e estimulante”</p>	6
		Prática educativa	Valores	<p>“o respeito por cada criança e sua família”</p> <p>“a comunicação entre todos os intervenientes”</p> <p>“clima de afetividade e de interação entre o adulto e a criança”</p>	3
			Base das intenções	“A minha ação profissional caracteriza-se por uma intencionalidade educativa que provém da minha observação e reflexão”	1
			Organização	“A organização do espaço”	1

		Brincadeira	Importância	<p>“valorizo muito o brincar pois considero (...) que esta é a atividade mais espontânea da criança”</p> <p>“As interações entre as crianças na brincadeira livre é fundamental para que a criança se conheça a si própria, refletindo a sua própria personalidade”</p> <p>“desenvolvendo a curiosidade e criatividade e outras competências nas áreas de conteúdo: área da formação pessoal e social, expressão e comunicação e conhecimento do mundo.”</p>	3
			Conceção	<p>“brincar é muito mais que manipular objetos”</p> <p>“é uma necessidade do seu próprio ser”</p> <p>“Ajuda-a a pensar”</p> <p>“a conhecer-se a si própria e aos outros”</p> <p>“a interpretar o mundo que a rodeia”</p>	5
			Observação	<p>“Sim, por vezes é nas brincadeiras das crianças que conseguimos observar alguns comportamentos diferentes dos momentos de atividades mais dirigidas pelo adulto”</p>	1
			Registo	<p>“por vezes só no final do dia consigo registar algo que considero importante.”</p>	1
			Envolvimento	<p>“Tento algumas vezes entrar nas brincadeiras das crianças quer participando nos jogos e construções ou brincando na área do faz de conta (casinha das bonecas).”</p>	1
			Famílias	Envolvimento	Participação

		Conversas		<p>“comunicação/partilha sobre a avaliação das crianças permite compreender as aprendizagens que realizaram.”</p> <p>“falar sobre as vantagens de fazermos em conjunto uma “cozinha de lama” como um espaço de brincadeira e aprendizagem.”</p> <p>“conversas informais com alguns pais/EE”</p>	3
--	--	-----------	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

ANEXO H

ÁRVORE CATEGORIAL DAS RESPOSTAS DAS
FAMÍLIAS

| ' ' | | ' ' |

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registo	Número de ocorrência
Brincar	Conceito	Conceção	Imaginação	<p>“Espaço para poder imaginar outros mundos”</p> <p>“Brincar é expressar a imaginação”</p> <p>“Usar a imaginação”</p> <p>“Dar asas à imaginação”</p> <p>“Estimular de forma criativa o aprendizdo”</p> <p>“recrear-se”</p>	6
			Liberdade	<p>“espaço para relaxar, sem imposição de regras duras”</p> <p>“Divertir-se”</p>	2
			Descoberta	<p>“é descobrir coisas”</p>	1
			Importância	<p>“Essencial”</p>	1
			Felicidade	<p>“é alegria se divertir”</p> <p>“entreter-se”</p>	2
		Papel	Desenvolvimento	<p>“Fundamental para o seu desenvolvimento”</p> <p>“Ajuda aprender e a crescer se forem brincadeiras lúdicas”</p>	
			Sentimentos	<p>“É diversão alegria momento felicidade”</p> <p>“Essencial para relaxar e exprimir os seus sentimentos”</p> <p>“Se satisfazerem”</p>	3
		Princípios orientadores	Horários estabelecidos	<p>“Tem horários para brincar”</p> <p>“Horários para dormir e comer”</p> <p>“A minha rotina”</p> <p>“Existe apenas horário para tomar banho”</p> <p>“De acordo com a nossa rotina e tempos livres”</p>	5

	Contribuições das famílias		Rotina livre	<p>“Não há horários estabelecidos”</p> <p>“Horários livres”</p>	2
		Organização do espaço	Casa	<p>“diferentes brinquedos no quarto”</p> <p>“Tem a maioria dos seus brinquedos no quarto mas deixo trazer alguns para a sala”</p> <p>“Brincar no quarto apenas.”</p>	3
		Organização do tempo	Casa	<p>“Antes de jantar e depois do jantar brinco sempre com o meu filho ao que ele quiser.”</p> <p>“Depois da escola pode brincar até à hora do banho”</p> <p>“Quando chega da escola e antes de ir pela manhã.”</p>	3
			Exterior	<p>“levo ao parque”</p> <p>“tentamos organizar passeios com crianças de idades próximas ou atividades.”</p> <p>“Tento sempre fazer um passeio sempre que possível”</p> <p>“Brincadeiras no parque, principalmente aos fins de semana”</p> <p>“Durante o fim de semana brincamos mais no exterior”</p> <p>“Da maneira mais aberta possível. levo para espaços em que condizem com a faixa etária”</p>	7

		Participação	Sim	<p>“Tento sempre dar atenção e brincar sempre que possível”</p> <p>“Incentivando a brincar juntando-me a ela”</p> <p>“Mostrando novas formas, novas ideias de brincadeiras”</p> <p>“Da maneira que a criança quiser: se for um chef de cozinha pode pedir-me para ser a ajudante, etc”</p> <p>“Sim sempre, contribuindo para a imaginação dela”</p> <p>“Sim. tento virar uma”</p> <p>“Sim”</p> <p>“Brincando com ela”</p> <p>“Só se for necessário.”</p> <p>“Apenas quando solicitada”</p> <p>“Participo, crio histórias”</p>	10
		Observação	Sim	<p>“Sempre!”</p> <p>“Sim”</p> <p>“Sim”</p> <p>“Sim.”</p> <p>“Às vezes”</p>	5
			Motivo	<p>“Gosto de a ver crescer e evoluir nas suas brincadeiras”</p> <p>“para perceber o desenvolvimento”</p> <p>“Para instruí-las”</p> <p>“Para observar o que faz e o que aprendeu de novo”</p> <p>“Porque acho engraçado e é nostálgico”</p> <p>“para ver ao que brinca e como brinca”</p>	6
		Interferência	Ocasionalmente	As vezes interfiro outras vezes não	3

				<p>“Tento não interferir, a não ser que me peça para participar”</p> <p>“As vezes me pego interferindo em alguns locais”</p>	
			Apoio	<p>“Tento ajudar se for necessário.”</p> <p>“Interfiro quando vejo que a brincadeira pode se machucar fico sempre de olho e explicando o que se pode ou não.”</p>	3
		Materiais	Compra	<p>“compro jogos educativos”</p> <p>“comprar coisas que ela goste de brincar”</p>	2
		Locais	Parque	<p>“Parques, espaços verdes”</p> <p>“parques”</p> <p>“parques infantis”</p> <p>“parquinho externo”</p> <p>“Parque”</p> <p>“espaços verdes”</p>	6
			Jardim de Infância	<p>“Escola”</p>	1
			Casa	<p>“Sala”</p> <p>“Casa”</p> <p>“Quarto onde ficam os brinquedos”</p>	3
Criança	Conceito	Conceção	Aprendizagem	<p>“Esponja que absorve tudo o que ensinam diretamente e por observação do adulto”</p> <p>“Um ser em aprendizado constante”</p> <p>“Brincadeira, desenvolvimento, aprendizagens, conhecimento”</p> <p>“aprendizagem”</p>	4

			Natureza	<p>“Uma criança, alegria, inocência, amor, carinho”</p> <p>“União e amor”</p> <p>“Inocência”</p>	3
	Lugar na sociedade	Visão	Positiva	<p>“A criança tem que ser respeitada, compreendida, observada e ouvida”</p> <p>“De uma geração”</p> <p>“Ocupa um lugar de destaque é muito importante na sociedade”</p> <p>“Um lugar de esperança e puro”</p> <p>“Um lugar muito importante, pois são o futuro.”</p>	
			Crítica	<p>“Infelizmente não é visto como um bem precioso a ser cuidado”</p> <p>“Continuamos a ver nas instituições escolares educadores (no sentido geral da palavra) que desvalorizam o bullying e preferem desvalorizar comportamentos que deveriam ser parados enquanto pequenos.”</p>	2
			Melhorias	<p>“mais atenção com nossas crianças”</p> <p>“Deveria de ser mais relevante”</p> <p>“deveriam de dar mais importância às crianças”</p> <p>“deveriam de ser mais cuidadas”</p> <p>“deveriam de passar menos tempos nas escolas”</p>	5
	Brincadeiras realizadas pelas crianças	Tipos de brincadeiras	Faz de conta	<p>“Faz de conta”</p> <p>“bonecas”</p> <p>“Gosta de brincar de professora”</p> <p>“Gosta de dinossauros”</p> <p>“Bonecas”</p> <p>“Brincar de boneca (faz de conta)”</p> <p>“Coloca os bebês para dormir, dá comida etc.”</p>	10

				<p>“As cozinhas”</p> <p>“casinhas”</p> <p>“às professoras”</p>	
			Artes plásticas	<p>“pinturas”</p> <p>“pinturas”</p> <p>“desenhos”</p> <p>“Desenho”</p>	4
			Escrita	<p>“agora copia letras de outros sítios ou pede que se escreva alguma coisa para ela copiar”</p> <p>“adora cadernos e escrever”</p>	2
			Jogos	<p>“esconde esconde”</p> <p>“joga a bola”</p>	2
			Maquilhagem	“maquilhagem”	1
			Dança	“dança”	1
			Vídeos	“aos vídeos”	1
		Partilha ou não os momentos de brincadeira?	Sim	<p>“Partilha sempre comigo”</p> <p>“Partilha com a prima”</p> <p>“Com o pai, mãe, irmã e primo.”</p> <p>“com o irmão ou pais”</p> <p>“Normalmente só ou comigo”</p> <p>“Ambos”</p>	6
			Não	“Sozinha”	1

ANEXO I

GUIÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA
COOPERANTE

| ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadora cooperante da PPS II (2022/2023)

Objetivos:

- Caracterizar o contexto socioeducativo;
- Caracterizar a equipa educativa;
- Caracterizar o ambiente educativo;
- Caracterizar a relação JI-família.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões
A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> · Legitimar a entrevista; · Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação relativa ao contexto socioeducativo, à equipa educativa e ao ambiente educativo. - O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido; - Pedir autorização para realizar a entrevista na modalidade que for acordada; - Informar sobre os objetivos da entrevista.
B. Caracterização do grupo de crianças	<ul style="list-style-type: none"> · Caracterizar as principais características do grupo e o contexto socioeducativo. 	<ul style="list-style-type: none"> B1. Como caracteriza o grupo de crianças com o qual trabalha atualmente? B2. Como caracteriza as interações entre as crianças do grupo? B3. Quais são as principais características sociais das famílias (profissões, idades, condição social, dificuldades, etc.)

<p>C. Caracterização da equipa educativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a equipa educativa e de sala. 	<p>C1. Como caracteriza a relação da equipa educativa (neste JI) e nas outras sala de JI do Agrupamento? Como se organizam?</p> <p>C2. Nesta sala, como a equipa se organiza internamente (há quanto tempo trabalham juntas, quando reúnem e que assuntos são discutidos, etc.,)</p> <p>C3. Qual a relação que estabelece entre o trabalho desenvolvido pela equipa educativa e a qualidade da Educação de Infância?</p>
<p>D. Caracterização do ambiente educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer o ambiente educativo. 	<p>D1. Como organiza o ambiente educativo (espaço, tempo e materiais) da sala? Quais são os critérios que orientam essa organização?</p> <p>D2. Identifica-se com algum modelo pedagógico? Se sim, Qual? E como o implementa em sala?</p> <p>D3. Quais os momentos que estruturam a rotina da sala? Descreva-os sucintamente.</p> <p>D4. Há quantos anos recebe estagiárias? Qual o motivo?</p>
<p>E. Identificação de práticas participativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as práticas participativas 	<p>E1. Considera que as crianças participam no JI? Se sim, como e onde? Se não, porquê?</p> <p>E2. E as famílias? Se sim, como? Se não, porquê?</p>
<p>F. Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> Finalizar a entrevista. 	<p>F1. Recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Agradecer pela sua disponibilidade.</p>

ANEXO J
GUIÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE -
CONCEÇÕES

| ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadora de Infância a trabalhar em Jardim de Infância (PPS II 2022/2023)

Objetivos:

- Caracterizar as conceções da educadora sobre (i) a criança e o lugar da mesma no Jardim de Infância e (ii) as famílias e as suas formas de participação
- Conhecer os modelos e as abordagens pedagógicas que sustentam o desenvolvimento do currículo no Jardim de Infância.
- Caracterizar as conceções dos/as educadores/as de infância sobre o brincar no JI.
- Compreender o lugar e a função que o brincar assume na prática pedagógica da entrevistada;

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p>G.Ética no compromisso com as crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caraterizar a conceção de criança; • Conhecer a ação do/a profissional perante as crianças e as suas caraterísticas. • Identificar os princípios éticos que adota com as crianças. 	<p>A1: O que significa para si o conceito criança? A2: Como gere a heterogeneidade do grupo? Sente alguma dificuldade? Se sim, qual/quais? A3: Quais os princípios éticos que orientam a sua ação pedagógica no quotidiano? Quais são as maiores dificuldades que sente?</p>	<p>Na questão A2 falar na idade e introduzir outras categorias sociais: religião, género, etnia, cultura, condição social, deficiência, etc.</p>
<p>H.Perspetivas sobre o brincar em JI:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Importância do brincar nas crianças; • Abordagem Pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o grau de importância que a educadora atribui ao brincar no JI; • Identificar o modelo pedagógico/princípios pedagógicos adotados pelo/a educador/a e a sua relação com o brincar e o jogo 	<p>B1. Como define o conceito brincar? B2. Qual o papel do brincar para a(s) criança(s)? B3. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual? Como o implementa? Se não, porquê? Qual o papel que atribui aos modelos pedagógicos na educação de infância?</p>	

		B4. De que forma este modelo pedagógico ou os seus princípios pedagógicos contribuem para criar oportunidades de brincadeira?	
C. Relação com as Famílias no que ao brincar diz respeito	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as concepções da educadora sobre as famílias, brincar em contexto de JI; 	<p>C1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização socioeducativa?</p> <p>C2. Alguma vez foi necessário abordar o tema sobre a importância do brincar e com as famílias?</p>	-
D. Relação entre concepções e prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a relação entre as concepções sobre brincar e prática pedagógica 	<p>D1. Qual é papel do brincar na sua prática pedagógica?</p> <p>D2. Participa nas brincadeiras das crianças? De que forma?</p> <p>D3. Observa as brincadeiras das crianças? Porquê?</p> <p>D4. Regista essas observações? Como? O que faz com esses registos?</p>	
Conclusão da entrevista	Finalizar a entrevista	<p>- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p> <p>- Agradecer a disponibilidade</p>

ANEXO K
GUIÃO DA ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS - CONCEÇÕES

| ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatárias: Crianças sala 2

Objetivos:

- Caracterizar as conceções das crianças sobre a criança e o lugar das mesmas na sociedade;
- Caracterizar as conceções das crianças sobre brincar;
- Compreender o lugar e a função que o brincar assume no quotidiano das crianças;
- Caraterizar as conceções das crianças sobre a sua posição perante os momentos de brincadeira e o jogo.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
I. Conceção de criança	<ul style="list-style-type: none"> • Caraterizar a conceção de criança; 	A1: O que é ser criança?	
J. Perspetivas sobre o brincar e o jogo: <ul style="list-style-type: none"> • Importância do brincar nas crianças; 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o grau de importância que as crianças atribuem ao brincar 	B1. O que é para ti brincar? B2. Pensas que brincas muito ou pouco no JI? B3. O que pensas que os adultos pensam sobre o brincar?	
C. Relação com os adultos no que ao brincar e ao jogo diz respeito	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as conceções das crianças sobre o brincar e jogo. 	C1. A que brincas em casa? Com quem? C2. A que brincas no JI? Com quem? C3. Onde gostas mais de brincar?	
Conclusão da entrevista	Finalizar a entrevista	- Queres dizer alguma coisa que aches importante? - Obrigada pela sua disponibilidade	- Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade

ANEXO L
GUIÃO DA ENTREVISTA ÀS FAMÍLIAS

| ' ' | | ' ' |

Guião da Entrevista

Destinatárias: Famílias das crianças da sala 2

Objetivos:

- Caracterizar as concepções das famílias sobre (i) a criança e o lugar da mesma na sociedade e (ii) as famílias e as suas formas de participação
- Caracterizar as concepções das famílias sobre o brincar;
- Compreender o lugar e a função que o brincar assume no quotidiano das crianças;
- Caraterizar as concepções das famílias sobre a sua posição perante os momentos de brincadeira.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
K. Ética no compromisso com as crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Caraterizar a concepção de criança; • Conhecer a ação dos familiares perante as crianças e as suas características; • Identificar os princípios que adota com as crianças. 	A1: Como percebe o conceito de criança? A2: Quais os princípios que orientam a sua ação no quotidiano, relativamente aos momentos de brincadeira?	
L. Perspetivas sobre o brincar: <ul style="list-style-type: none"> • Importância do brincar nas crianças; 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o grau de importância que as famílias atribuem ao brincar; • Identificar os princípios adotados pelas famílias e a sua relação com o brincar. 	B1. Como define o conceito: brincar? B2. Qual o papel do brincar para as crianças? B3. Que postura adota perante os momentos de brincadeira iniciados pela criança? Pode dar alguns exemplos? B4. De que forma contribui para que a criança crie oportunidades de brincadeira?	- Influencia o seu desenvolvimento? De que forma?

C. Relação com as famílias no que ao brincar diz respeito	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as concepções das/os das famílias sobre o brincar. 	<p>C1. Como organiza o espaço/tempo da/com a criança, em casa?</p> <p>C2. Como organiza o espaço/tempo da/com a criança, no exterior?</p> <p>C3. Qual/Quais o/s local/locais que, para si, são os mais indicados para momentos de brincadeira?</p>	
D. Relação entre concepções e prática	<ul style="list-style-type: none"> • Caraterizar a relação entre as concepções sobre brincar e prática 	<p>D1. Participa nas brincadeiras da criança? De que forma?</p> <p>D2. Observa as brincadeiras da criança? Porquê?</p> <p>D3. Normalmente a criança brinca sozinha ou partilha esses momentos? Com quem?</p> <p>D5. Quais são as brincadeiras mais realizadas pela criança? E em que locais?</p>	
E. Conceção e lugar da(s) criança(s)	<ul style="list-style-type: none"> • Caraterizar concepções de criança e infância 	<p>E1. Que lugar ocupa a criança na sociedade, na sua opinião?</p>	<p>- Conceção e lugar da(s) criança(s)</p>
Conclusão da entrevista	Finalizar a entrevista	<p>- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p> <p>- Agradecer a disponibilidade</p>