



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

BRINCADEIRAS ENTRE AS CRIANÇAS NO JARDIM DE INFÂNCIA

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**JOANA RAQUEL SILVA MACEDO
JULHO 2015**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

BRINCADEIRAS ENTRE AS CRIANÇAS NO JARDIM DE INFÂNCIA

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Sob orientação da Professora Cristina Seixas

**JOANA RAQUEL SILVA MACEDO
JULHO 2015**

AGRADECIMENTOS

Durante todo o percurso académico foram várias as pessoas que fizeram parte dele e que sem dúvida o marcaram e, por isso, é importante agradecer-lhes por tudo.

Antes de mais, quero agradecer aos meus pais por me terem apoiado durante todo este tempo. Foram o meu suporte, apoiando-me em todos os momentos, dando-me muitas palavras amigas que me permitiram manter forte durante estes quatro anos. Um grande obrigado por tudo e por fazerem parte da minha vida!

Aos meus avós, por serem quem são e me verem crescer, estando sempre presentes neste crescimento. Obrigado!

Aos restantes familiares e amigos por me terem apoiado e ajudado durante este período da minha vida.

Às Educadoras cooperantes e Assistentes Operacionais, por me terem transmitido todos os conhecimentos que me permitiram crescer pessoal e profissionalmente. Obrigada por me receberem tão bem!

Às crianças de Creche e de Jardim de Infância por todos os sorrisos com que me receberam todos os dias e por terem feito parte deste meu percurso. Às famílias das crianças por terem confiado em mim. Obrigada por me terem ensinado tanto!

Por último, mas não menos importantes, à Professora Cristina Seixas, pela sua ajuda e orientação durante o período de Prática Profissional Supervisionada e na elaboração deste relatório e aos restantes Professores da Escola Superior de Educação de Lisboa que me ajudaram ao longo deste percurso.

RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, sendo a ilustração, análise, fundamentação e reflexão crítica do trabalho realizado ao longo da Prática Profissional Supervisionada.

A Prática Profissional Supervisionada ocorreu em dois contextos diferentes: em Creche (de 5 de janeiro a 13 de fevereiro) e em Jardim de Infância (de 19 de fevereiro a 29 de maio). Em contexto de Creche tive a oportunidade de contactar com crianças que tinham entre 11 e 19 meses de idade e em Jardim de Infância, com crianças que tinham idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade.

Durante o período de Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância um dos elementos que captou a minha atenção foi o brincar, isto é, de que forma as crianças brincavam entre si e quais as brincadeiras que realizavam. Desta forma, as brincadeiras entre as crianças em Jardim de Infância foram alvo de estudo da minha parte, o que me permitiu conhecer melhor as mesmas e dão título ao presente relatório.

Ao longo do estudo desta problemática observei que as crianças, no recreio, se organizavam em grupos tendo em conta o sexo, tendo brincadeiras distintas entre si. Na sala de atividades existiam áreas que eram mais exploradas pelas meninas e outras pelos meninos, levando a que fossem formadas fronteiras de género entre as crianças, devido à tipologia das brincadeiras desenvolvidas e às preferências manifestadas.

Mais no final da Prática Profissional Supervisionada, por vezes, as crianças no recreio, já começavam a organizar-se em grupos nos quais estavam presentes elementos de ambos os sexos e a participar em brincadeiras diferentes. Na sala de atividades, os meninos e as meninas começaram a mostrar interesse pelas áreas anteriormente preferidas pelo sexo contrário.

Palavras-chave: brincadeiras, meninos, meninas, sexo e género

ABSTRACT

This report has been developed within the framework of the master's degree in Preschool Education of the Superior School of Education of Lisbon, which evidence, analysis, reasoning and critical reflection of the work done over the Supervised Professional Practice.

The Supervised Professional Practice occurred in two different contexts: in nursery school (from January 5 to February 13) and kindergarten (from February 19 to May 29). In context of nursery school I had the chance to contact with children who had between 11 and 19 months of age and in kindergarten, with children whose ages were between three and five years.

During the period of Supervised Professional Practice in kindergarten I was attracted by the playing, that is, the way how the children played among themselves and which were the games. In this way, the playing among children in kindergarten were the subject of the present report, which allowed me to know them better and gave title to the present work.

Along the study of this subject noticed that children on the playground, organized themselves in groups taking account the sex, having distinct games with one another. In the activities room there were areas that were more explored by the girls and others by the boys, causing borders of genre among children, due to the types of games developed and their preferences.

Close to the end of the Supervised Professional Practice, sometimes the kids on the playground, began to organize themselves into groups, in which elements were present both sexes participating in different games. In the activities room, boys and girls began to show interest in the previously preferred areas for the opposite sex.

Keywords: playing, boys, girls, sex and gender

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
1. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo	3
1.1. Meio onde estão inseridos os contextos	3
1.2. Contexto socioeducativo	3
1.3. Equipe educativa.....	4
1.4. Família das crianças	5
1.5. Grupo de crianças	6
1.6. Análise reflexiva sobre as intenções educativas, organização do espaço e do tempo	7
2. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica	8
2.1. Intenções pedagógicas transversais a Creche e JI	9
2.2. Intenções específicas para a Creche	11
2.3. Intenções específicas de Jardim de Infância.....	12
2.4. Intenções para a organização do espaço	12
2.5. Intenções para a organização do tempo	15
2.6. Intenções para o trabalho com as famílias.....	16
2.7. Intenções para o trabalho com a equipe educativa	17
3. Metodologia	18
4. Brincadeiras entre as crianças no Jardim de Infância.....	20
4.1. Definição de alguns conceitos	20
4.2. As brincadeiras das crianças no espaço exterior	22
4.3. E na sala de atividades? Como brincam as crianças?.....	28
4.4. Como brincam as crianças quando estão com as suas famílias?	34
4.5. A opinião das crianças sobre o brincar acompanhadas	39
4.6. Concluindo.....	40
5. Considerações finais	41
5.1. Caracterização do impacto da intervenção	41
5.2. A construção da identidade profissional.....	43
Referências bibliográficas	47

Anexos	51
--------------	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Imagens dos animais	13
Figura 2. Imagens das rotinas	13
Figura 3. Garrafas sonoras.....	13
Figura 4. Livro de Texturas	13
Figura 5. Caixa das descobertas	13
Figura 6. Tabela das cores	14
Figura 7. Planisfério	14
Figura 8. Prótese dentária gigante	14
Figura 9. Tabela com os nomes das crianças.....	14
Figura 10. Área do dentista.....	14
Figura 11. Grupo de meninas a brincar nos equipamentos lúdicos.	25
Figura 12. Grupo de meninas a conversar nos bancos	25
Figura 13. Meninos mais novos a brincar com os mais velhos.	27
Figura 14. Meninos e meninas a brincar em conjunto no recreio.....	28
Figura 15. Duas meninas a brincarem na área da casa sendo que uma assumia o papel de médica e a outra de mãe do bebê.....	29
Figura 16. Meninas que estavam a brincar na área da casa e que se deslocaram para a área dos Livros para dançar.....	30
Figura 17. Meninas na área do desenho.	30
Figura 18. Meninos a brincarem nos jogos de chão	32
Figuras 19. Meninos a brincar na área da casa com as meninas	33
Figuras 20. Meninos a brincar na área da casa com as meninas	33
Figura 21. Respostas dos familiares à questão “A criança costuma brincar por iniciativa própria?”	35
Figura 22. Respostas das famílias à questão “Em casa, quando a criança brinca prefere fazê-lo sozinha ou acompanhada?”	35
Figura 23. Respostas das famílias à questão “A criança prefere ser acompanhada, nas suas brincadeiras, por quem?”	36
Figura 24. Respostas das famílias à questão “Quais os papéis assumidos pelas crianças nas brincadeiras?”	37

Figura 25. Respostas das famílias à questão “Quando está perante outras crianças, a criança mostra mais iniciativa para brincar com as crianças do sexo masculino ou feminino”38

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Intenções para a ação pedagógica.....	8
---	---

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Idade das famílias das crianças de Creche	52
Anexo B. Habilitações literárias das famílias das crianças de Creche	53
Anexo C. Idade das famílias das crianças de Jardim de Infância.....	54
Anexo D. Origem geográfica dos familiares das crianças de Jardim de Infância.....	55
Anexo E. Habilitações literárias das famílias das crianças em Jardim de Infância.....	56
Anexo F. Profissão, escolaridade e idade dos pais e mães das crianças de Jardim de Infância.....	57
Anexo G. Identificação das crianças, respetiva idade e frequência nos contextos.....	59
Anexo H. Caracterização dos grupos de crianças.....	62
Anexo I. Intenções educativas e modelos curriculares seguidos pelas Educadoras cooperantes	64
Anexo J. Organização das salas de atividades de ambos os contextos.....	65
Anexo K. Organização do tempo de ambos os contextos	66
Anexo L. Organização anterior e nova organização da sala de atividade de Jardim de Infância	68
Anexo M. Carta de apresentação às famílias do contexto de Creche.....	69
Anexo N. Notícias para leitura das famílias afixadas na porta da sala de atividades de Creche	70
Anexo O. Carta de apresentação às famílias do contexto de Jardim de Infância	72
Anexo P. Guião da entrevista às crianças de Jardim de Infância	73
Anexo Q. Questionário aplicado às famílias das crianças de Jardim de Infância	74
Anexo R. Pedido de autorização para a recolha de fotografias entregue às famílias do contexto de Jardim de Infância.....	76

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF	Atividades de Animação e Apoio à Família
CAF	Componente de Apoio à Família
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PPS	Prática Profissional Supervisionada
SPCE	Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escola da Escola Superior de Educação de Lisboa no ano letivo 2014/2015 com o objetivo de ilustrar, com base em aspetos vividos e com fundamentação teórica, a Prática Profissional Supervisionada (PPS) desenvolvida nos contextos socioeducativos de Creche e Jardim de Infância (JI).

Em Creche, o período de PPS teve a duração de seis semanas e foi desenvolvido com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 11 e os 19 meses de idade. No contexto de JI, a PPS ocorreu durante 12 semanas com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade.

Antes de iniciar a PPS em ambos os contextos, foram várias as questões que ocuparam o meu pensamento e estavam relacionadas com muitos aspetos das dinâmicas vividas em ambos os contextos, sendo elas: Como irei ser recebida pelas crianças?; Serei capaz de responder aos seus interesses e adequar a minha ação pedagógica a cada grupo de crianças?; Como irá ser a minha relação com as famílias? Conseguirei estabelecer uma boa relação com estas?; E com as equipas educativas? Como irei integrar as mesmas? Serei capaz de dar continuidade ao que estava a ser realizado por estas?. Devo salientar que todas estas questões/dúvidas/receios iniciais foram ultrapassadas de forma positiva, pois tive a ajuda de todos os que fizeram parte deste meu percurso.

A problemática que foi alvo de investigação neste relatório diz respeito às brincadeiras entre as crianças em JI. Um dos aspetos que chamou a minha atenção nesta temática foi a forma como as crianças, no recreio, se organizavam e o tipo de brincadeiras que desenvolviam entre si. Desta forma, como no recreio, as brincadeiras tinham características particulares, achei interessante observar as brincadeiras desenvolvidas pelas crianças noutra espaço, sendo este a sala de atividades. Além disso, outro dos meus objetivos foi perceber as características das brincadeiras das crianças quando estão com as suas famílias.

No que diz respeito à organização deste trabalho, o presente relatório encontra-se dividido em cinco capítulos com conteúdos distintos que, no entanto, se encontram

relacionados.

O primeiro capítulo, intitulado **Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo**, apresenta a caracterização do meio envolvente dos contextos onde decorreu a PPS, seguindo-se a caracterização desses mesmos contextos, das equipas educativas, das famílias das crianças e das próprias crianças. Em seguida, será feita uma análise das intenções das Educadoras cooperantes, da organização do espaço e do tempo em cada sala de atividades.

No segundo capítulo, **Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica**, são apresentadas as intenções pedagógicas por mim definidas e que orientaram a minha ação pedagógica em ambos os contextos, fundamentadas por referências teóricas. Estas intenções foram elaboradas tendo em consideração a caracterização dos contextos de Creche e de JI apresentada no capítulo anterior.

O terceiro capítulo tem como título **Metodologia** apresentada as opções metodológicas por mim seguidas, sendo estas fundamentadas teoricamente, e o roteiro ético que foi a base da minha intervenção ao longo de todo o período de PPS.

No quarto capítulo, intitulado por **Brincadeiras entre as crianças no Jardim de Infância**, é desenvolvida a problemática, especificamente, a investigação das brincadeiras entre as crianças. Neste capítulo, é feita uma pequena reflexão sobre a importância do brincar para as crianças, seguindo-se a apresentação da forma como as crianças se organizavam e o tipo de brincadeiras que desenvolviam. Todos os aspetos referidos neste capítulo são fundamentados por referências bibliográficas específicas.

Finalmente, no quinto capítulo, que tem como título **Considerações finais**, é referido o impacto da minha intervenção e a minha identidade profissional construída ao longo do período de PPS.

Por último, importa referir que ao longo da PPS, procurei recorrer sempre a diferentes fontes de informação: os documentos oficiais das instituições; conversas informais com as equipas educativas, as crianças e famílias; trabalhos feitos com os grupos de crianças; observação participante; notas de campo e fotografias.

Os anexos referentes a este relatório e aos portefólios desenvolvidos em contexto de Creche e JI encontram-se disponíveis em CD, agregado no final do relatório e ajudam a compreender o que foi a intervenção nos dois contextos.

1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Neste capítulo será feita uma breve caracterização dos contextos socioeducativos de Creche e de JI onde foi desenvolvida a PPS, nomeadamente do meio no qual se inserem os contextos, das equipas educativas, das famílias das crianças, dos grupos de crianças e, por último, será realizada uma análise reflexiva sobre as intenções das Educadoras cooperantes.

1.1. Meio onde estão inseridos os contextos

A instituição onde decorreu a PPS no contexto de Creche localiza-se na cidade de Lisboa, numa das freguesias. A maioria da população residente nesta freguesia tem idade compreendida entre os 15 e os 64 anos de idade. Nesta freguesia são predominantes os edifícios antigos e monumentos, que conferem valor arquitetónico à mesma. Além disso, a freguesia é dotada de várias infraestruturas comerciais, encontrando-se inserida na rede de transportes de Lisboa, isto é, nos serviços da Carris, sendo também possível realizar a deslocação através de outros meios de transporte rodoviários, como o carro.

A instituição de JI insere-se numa outra freguesia da cidade de Lisboa. A maioria da população que habita nesta freguesia tem idade compreendida entre os 15 e os 65 anos de idade. Nesta freguesia predominam edifícios antigos, apresentando fácil acessibilidade pois está inserida na rede de transportes de Lisboa, isto é, nos serviços da Carris e nos serviços dos Comboios de Portugal.

1.2. Contexto socioeducativo

A instituição de Creche pertence a uma fundação criada no século XIX. Esta fundação é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) sendo constituída por seis Casas de Infância, localizadas na zona de Lisboa, que desenvolvem atividades, no âmbito da ação educativa, para as respostas sociais de Creche e de JI.

A instituição na qual decorreu a PPS tem capacidade para acolher 130 crianças com idades compreendidas entre os quatro meses e os seis anos. O seu horário de funcionamento é de segunda a sexta-feira das 8H30 às 19H00, sendo que o horário das atividades é das 9H00 às 17H30. Por ser uma IPSS, as mensalidades pagas pelos familiares das crianças que frequentam a instituição são estabelecidas tendo em conta os rendimentos do agregado familiar no qual a criança se insere.

O contexto de JI insere-se numa escola da rede pública do Ministério da Educação, que tem três valências distintas, sendo elas, a Educação Pré-Escolar, o 1º ciclo do Ensino Básico e Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)/Componente de Apoio à Família (CAF). O edifício da escola foi construído em 1956. A escola, da qual faz parte o JI, integra-se num agrupamento criado no ano letivo 2004/2005. As crianças e alunos, que frequentam as escolas do agrupamento, constituem uma população heterogénea e são provenientes de locais onde são comuns “situações de degradação habitacional, realojamento, problemas económicos, sociais e de exclusão social” (Projeto Educativo 2013-2017, p. 5). No que diz respeito aos horários de atividades, estes modificam de valência para valência, sendo que a valência da Educação Pré-Escolar funciona das 9H00 às 15H00 e as AAAF funcionam das 8H00 às 9H00 (no período da manhã) e das 15H00 às 19H00 (no período da tarde).

1.3. Equipa educativa

No contexto de Creche, a equipa educativa é constituída pela Diretora da Instituição, pela Técnica de Serviço Social, por seis Educadoras de Infância, oito Assistentes Operacionais, uma Cozinheira e três Trabalhadoras Auxiliares. Mais concretamente à sala de atividades onde estive presente, a equipa educativa é constituída por uma Educadora de Infância, que exerce funções na instituição há 15 anos, e por uma Assistente Operacional, que trabalha na instituição há 12 anos.

No que concerne à equipa educativa do contexto de JI esta é constituída por duas Educadoras de Infância, duas Assistentes Operacionais, duas Monitoras responsáveis pelo período de AAAF, uma Professora de Inglês, um Professor de Expressão Motora, uma Psicóloga, uma Coordenadora de Estabelecimento (que é, em simultâneo, Coordenadora do Departamento do 1º Ciclo do Ensino Básico) e uma Coordenadora do

Departamento da Educação Pré-escolar (que é Educadora de Infância numa outra escola do agrupamento). A equipa educativa da sala de atividades na qual estive presente é formada por dois adultos, uma Educadora de Infância, que exerce funções há 29 anos e uma Assistente Operacional com 10 anos de experiência nesta função.

Em ambos os contextos, foi notório entre os dois elementos das equipas educativas das salas de atividades nas quais desenvolvi a PPS, um trabalho em equipa, existindo uma grande cooperação, confiança e uma partilha diária de informações e conhecimentos essenciais para o desenvolvimento de uma prática educativa adequada ao grupo de crianças.

1.4. Família das crianças

No contexto de Creche, seis das mães das crianças tinham idade compreendida entre os 30 e os 34 anos, enquanto nos pais não existia uma idade predominante, sendo esta mais variada (cf. Tabelas A1 e A2 do Anexo A). Das 14 famílias, 10 tinham estrutura nuclear enquanto as restantes quatro eram monoparentais. No que diz respeito às habilitações literárias, predominavam os familiares com habilitações a nível do secundário e superior (cf. Figura B1 do Anexo B). Segundo a Educadora cooperante, as famílias das crianças inseriam-se num nível socioeconómico médio-baixo¹.

Relativamente ao contexto de JI, a idade predominante das mães das crianças situava-se entre os 32 e os 37 anos, sendo que nos pais a idade preponderante encontrava-se entre os 37 e os 42 anos (cf. Tabelas C1 e C2 do Anexo C). Além disso, as famílias tinham diversas origens geográficas (cf. Figura D1 do Anexo D). Um número elevado de familiares possuía habilitações literárias ao nível do 3º Ciclo do Ensino básico e do Secundário, sendo que existiam alguns familiares que tinham habilitações ao nível do Ensino Superior (cf. Figura E1 do Anexo E). A nível profissional, as famílias apresentavam profissões muito variadas, sendo que alguns elementos se encontravam desempregados (cf. Tabela F1 do Anexo F), levando a que as famílias das crianças se inserissem num nível socioeconómico médio-baixo (cf. Plano Trabalho de Turma, 2014-2015).

¹ Informação obtida em conversa informal com a Educadora cooperante.

Em ambos os contextos, existia uma forte participação das famílias, sendo que as mesmas eram convidadas para participar em diversas atividades que podiam ser planificadas pelas Educadoras cooperantes ou por outros elementos das equipas educativas. Além disso, as famílias tinham liberdade para entrar nas salas de atividades para conversar com as equipas educativas e para observar os trabalhos feitos pelas crianças que estavam expostos na sala ou arquivados no *dossier* pessoal de cada criança (sendo este último aspeto referente ao contexto de JI). No contexto de Creche, as famílias podiam consultar o *dossier* pessoal de cada criança, que continha o registo sobre as rotinas diárias das crianças, que estava no interior da sala de atividades. Existia também uma forte preocupação por parte dos contextos de incentivar a participação das famílias nos mesmos através da partilha de notícias importantes das crianças através do Projeto de Comunicação Ativa e Criativa disponível na página da Internet da instituição, no caso da Creche, e na porta da sala, em ambos os contextos.

Em ambos os contextos, as “redes de sociabilidade familiar alargada” (Ferreira, 2004, p. 73) eram visíveis, pois as crianças eram acompanhadas pelos pais, outros familiares, amigos da família ou vizinhos no percurso de casa para a instituição e da instituição para casa.

1.5. Grupo de crianças

No contexto de Creche, o grupo era constituído por 14 crianças, das quais quatro eram do sexo masculino e 10 do sexo feminino. As crianças tinham entre os 11 e os 19 meses de idade² (cf. Tabela G1 do Anexo G). Do total de crianças, apenas três frequentaram, no ano letivo anterior, a instituição, nomeadamente o berçário.

No JI, o grupo era constituído por 22 crianças, sendo 12 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Do total de crianças, duas tinham cinco anos, 11 tinham quatro anos e nove tinham três anos³. Tal como é possível observar na Tabela G2 do Anexo G, apenas duas crianças frequentaram o JI no ano letivo anterior. Do grupo de crianças, três entraram no JI no final do 2º período do presente ano letivo.

Devido às diferentes idades e características individuais de cada criança, nos

² Idades referentes à semana de 9 a 12 de dezembro de 2014.

³ Idades referentes ao dia 16 de março de 2015.

grupos de Creche e de JI existia uma “heterogeneidade interna” (Ferreira, 2004, p.75), sendo que cada grupo manifestava características próprias de desenvolvimento das crianças (cf. Tabelas H1 e H2 do Anexo H).

1.6. Análise reflexiva sobre as intenções educativas, organização do espaço e do tempo

Ao longo da PPS, em ambos os contextos as Educadoras cooperantes tinham intenções educativas definidas que guiavam a sua ação pedagógica (cf. Tabela II do Anexo I), tendo como preocupação adequar a mesma ao grupo de crianças e às suas necessidades. No contexto de Creche, a Educadora cooperante não seguia nenhum modelo curricular em concreto, procurando conjugar princípios e métodos que considerava mais adequados dos vários modelos curriculares existentes. No JI, a Educadora cooperante seguia o modelo curricular High Scope e a Metodologia de Trabalho de Projeto.

Relativamente à organização do espaço da sala de atividades, na Creche a mesma encontrava-se organizada em quatro áreas bem definidas (cf. Figura J1 do Anexo J). A sala de JI encontrava-se organizada em sete áreas bem definidas e devidamente identificadas (cf. Figura J2 do Anexo J). Em ambos os contextos, a organização da sala de atividades foi pensada no início do ano letivo tendo em consideração as características do grupo de crianças. Além disso, a sala de Creche e a sala de JI eram constituídas por materiais adequados às características do grupo de crianças, que existiam em quantidade suficiente para as mesmas e em bom estado de conservação.

No que concerne à organização do tempo, ambos os contextos tinham uma rotina diária bem definida e adequada às necessidades e características do grupo de crianças, apresentada nas Tabelas K1 e K2 do Anexo K. Ambas as rotinas diárias eram flexíveis, podendo sofrer alterações sempre que se manifestasse necessário.

2. IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DAS INTENÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo serão apresentadas, de forma fundamentada, as intenções por mim definidas, tendo em conta a caracterização reflexiva dos contextos realizada, que foram a base da minha ação pedagógica no contexto de Creche e de JI. Seguidamente, serão referidos momentos e elementos que ocorreram ao longo da minha ação com as crianças, respetivas famílias e equipas educativas de ambos os contextos.

Na definição e formulação das intenções para a ação pedagógica, além de ter tido em conta as características observadas nos grupos de crianças de ambos os contextos, foram também consideradas as intenções definidas pelas Educadoras cooperantes (cf. Tabela II do Anexo I) de modo a dar continuidade ao que foi realizado pelas mesmas no período anterior ao início da PPS. Desta forma, apresento em seguida, de forma sucinta, as minhas intenções para a ação educativa, sendo algumas transversais aos dois contextos e outras específicas de cada contexto (cf. Tabela 1), sendo que, a seguir, as mesmas serão apresentadas com mais pormenor.

Tabela 1

Intenções para a ação pedagógica

Intenções transversais aos dois contextos
a) Respeitar cada criança tendo em conta as suas características e particularidades;
b) Criar um ambiente rico e estimulante que promova o desenvolvimento global de cada criança;
c) Promover a autonomia de cada criança;
d) Estabelecer uma relação de confiança e segurança com as crianças;
e) Estabelecer uma relação de confiança com as famílias;
f) Promover a participação da família no processo educativo da criança, através da partilha de experiências;
g) Estabelecer com a equipa educativa uma relação de colaboração e partilha.
Intenções específicas de Creche
a) Proporcionar momentos significativos para as crianças tendo em conta os seus interesses e necessidades.

Intenções específicas de JI
a) Proporcionar um ambiente educativo em que as crianças oiçam e respeitem os seus pares; b) Alargar o campo de conhecimento das crianças através da utilização da Metodologia de Trabalho de Projeto.

2.1. Intenções pedagógicas transversais a Creche e JI

a) Respeitar cada criança tendo em conta as suas características e particularidades. Apesar de fazerem parte do mesmo grupo, todas as crianças são diferentes, pois têm características próprias. Apesar das suas características e particularidades, cada criança deve ser respeitada e valorizada como sendo um elemento importante que contribui para enriquecimento do grupo no qual está inserida (Ministério da Educação, 1997). Tendo em conta estas ideias, ao longo da PPS procurei respeitar cada criança, sem julgar as mesmas por terem determinadas características, aceitando-as como sendo aspetos enriquecedores.

b) Criar um ambiente rico e estimulante que promova o desenvolvimento global de cada criança. A criação de um ambiente educativo repleto de estímulos, tendo em conta as necessidades e interesses das crianças (Portugal, 2000), possibilita a aprendizagem ativa e desenvolvimento integral das mesmas. Quando um ambiente é rico e possui elementos estimulantes, o mesmo permite criar oportunidades de desafio, de aumento da curiosidade e de construção de aprendizagens. Ao longo da PPS tentei criar um ambiente rico em estímulos, através da disponibilização de materiais e de atividades, de modo a permitir o desenvolvimento das várias competências das crianças.

c) Promover a autonomia de cada criança. No contexto de Creche, uma das minhas intenções foi levar as crianças a realizarem determinadas ações simples de forma independente, diminuindo, em alguns aspetos, a sua dependência em relação ao adulto (Papalia, Olds & Feldman, 2001), levando ao surgimento da “nova independência” (Brazelton, 2010, p. 165). Em JI, este foi também um dos meus objetivos, pois as crianças, na faixa etária em que se encontravam, tinham capacidade para realizar certas ações de forma autónoma, o que permite “aumentar a competência e

auto-estima” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 372) e a confiança em si própria.

d) Estabelecer uma relação de confiança e segurança com as crianças. Tanto no contexto de Creche como no contexto de JI, é importante ter em atenção as relações que são estabelecidas com as crianças, pois estas podem influenciar fortemente o comportamento das mesmas (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Desta forma, as crianças devem poder sentir que o adulto prestador de cuidados transmite segurança e confiança, facilitando a existência de uma relação positiva entre o Educador e a criança. Ao longo da PPS, foi uma das minhas intenções mostrar às crianças que eu estava lá para ajudá-las e que podiam confiar em mim e que comigo estavam, também, em segurança.

e) Estabelecer uma relação de confiança com as famílias. A família, segundo Portugal (1998), são consideradas o primeiro contexto de socialização da criança, pois é com a família que ocorrem as primeiras experiências. Ao ter presente que as famílias entregam diariamente as suas crianças aos Educadores de Infância, é importante estabelecer com as mesmas uma relação de confiança de modo a se desenvolver uma “parceria positiva” (Siraj-Blatchford, 2004, p. 14). Assim, tentei estabelecer com as famílias uma relação de confiança, mostrando-lhes que, apesar de ser um elemento novo e estranho na sala de atividades, iria cuidar bem das suas crianças.

f) Promover a participação da família no processo educativo da criança, através da partilha de experiências. Tal como é referido pelo Ministério da Educação (1997) “família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança” (p. 43). Desta forma, deve existir entre a família e o JI “uma interação educativa” (Figueiredo & Sarmiento, 2009, p. 2213), sendo necessário que ambos percorram o mesmo caminho, isto é, exista uma colaboração entre estes dois parceiros na ação educativa, de modo a se verificar uma partilha frequente de experiências e conhecimentos o que “poderá contribuir para uma educação mais sustentada” (Figueiredo & Sarmiento, 2009, p. 2212). Desta forma, ao longo da PPS, em ambos os contextos, considerei fundamental a partilha diária de experiências com as famílias de modo a que estas pudessem estar informadas de aspetos

importantes que ocorreram com a criança. Além disso, também incentivei as famílias a partilharem informações importantes sobre as crianças comigo, de modo a eu poder conhecer melhor cada criança e a respetiva família, tendo uma ação pedagógica mais adequada às mesmas. De acordo com Brazelton (2010), as famílias são as maiores conhecedoras das suas crianças.

g) Estabelecer com a equipa educativa uma relação de colaboração e partilha. Quando existe uma relação positiva entre os elementos da equipa educativa, o ambiente da sala de atividades é mais adequado, sendo mais significativo para as crianças. Numa equipa educativa é necessário que exista colaboração, cooperação e partilha de “necessidades, preocupações . . . ideias e saberes” (Lino, 2003, p. 86). Ao existirem estes elementos na relação da equipa educativa é possibilitado o crescimento e eficiência de cada indivíduo e da equipa no seu todo (Lino, 2003). Desta forma, o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem ativa (Hohmann & Weikart citados por Lino, 2003). Tendo em consideração estes aspetos, procurei estabelecer com as equipas educativas uma relação de frequente partilha de conhecimentos, perspetivas e de reflexão de modo a ter uma ação pedagógica correta e adequada a cada um dos contextos.

2.2. Intenções específicas para a Creche

a) Proporcionar momentos significativos para as crianças tendo em conta os seus interesses e necessidades. Tal como afirma Parente (2012), o trabalho desenvolvido em contexto de Creche “deve procurar sustentar-se na perspetiva e interesses das crianças” (p. 5). Desta forma, devem existir momentos que permitam dar resposta aos interesses e necessidades das crianças de modo a ser estabelecida uma relação de confiança entre as crianças e os adultos presentes na sala de atividades (Parente, 2012). Assim, durante o tempo que estive em Creche, procurei proporcionar momentos importantes para as crianças que fossem ao encontro dos seus interesses e necessidades, dando resposta aos mesmos.

2.3. Intenções específicas de Jardim de Infância

a) Proporcionar um ambiente educativo em que as crianças oiçam e respeitem os seus pares. As interações estabelecidas com as outras pessoas fazem parte do desenvolvimento pessoal e social de cada criança (Roberts, 2004), pois permitem que as crianças atribuam valor aos comportamentos e atitudes dos outros e adquiram competências sociais de interação, essenciais para a vida quotidiana (Ministério da Educação, 1997). Como as crianças, nos diálogos em grande grupo, demonstravam alguma dificuldade em esperar pela sua vez de falar, levando a que não aguardassem que os pares terminassem a sua intervenção, foi uma das minhas intenções que as crianças adquirissem a competência social de esperar pela sua vez de falar, respeitando a vez dos pares no diálogo.

b) Alargar o campo de conhecimento das crianças através da utilização da Metodologia de Trabalho de Projeto. Segundo Vasconcelos et al. (2011), esta Metodologia promove nas crianças aprendizagens significativas, uma vez que as mesmas participam ativamente no seu processo educativo, sendo este um dos princípios com o qual eu me identifico. Além disso, tal como afirmam Leite, Malpique e Santos (citados por Vasconcelos et al., 2011), a Metodologia de Trabalho de Projeto implica o envolvimento das crianças, requerendo um trabalho cooperativo de pesquisa, planificação e intervenção com o intuito de descobrir respostas para os problemas encontrados.

2.4. Intenções para a organização do espaço

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (1997), nas salas de atividade, o género de materiais que existe e a forma como estes estão dispostos podem influenciar aquilo que as crianças podem fazer e a forma como estas realizam as suas aprendizagens. Post e Hohmann (2011) defendem que quando existe uma sala de atividades com um ambiente bem pensado, este promove o progresso das crianças de forma global. A organização do espaço “pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar curiosidade, potenciar autonomia e relações

interpessoais positivas” (Portugal, 2012, p. 12).

No contexto de Creche não propus nenhuma alteração à organização do espaço por não considerar necessário, sendo que apenas sugeri locais para a disposição dos novos recursos materiais que foram introduzidos e explorados pelas crianças. Ao longo da PPS foram desenvolvidas com as crianças diversas atividades, nas quais foram utilizados vários recursos materiais, construídos por mim, que ficaram disponíveis, em locais acessíveis, para as crianças explorarem sempre que quisessem. Dos recursos materiais explorados destaco as *imagens dos animais e de momentos das rotinas* (cf. Figuras 1 e 2) que foram observados pelas crianças e afixadas na sala de atividades, permitindo o contacto e exploração de vocabulário. Outro dos materiais por mim construído foram as *garrafas sonoras* (cf. Figura 3), que tinham como objetivo a exploração, por parte das crianças, de diferentes sonoridades. Além disso, foram também introduzidos o *Livro de Texturas* (cf. Figura 4), através do qual as crianças puderam fazer uma exploração sensorial, experimentando diversas sensações, e a *Caixa das Descobertas* (cf. Figura 5), que tinha como intenção o desenvolvimento motor e, igualmente, a exploração sensorial.



Figuras 1. Imagens dos animais.



Figuras 2. Imagens das rotinas.



Figura 3. Garrafas sonoras.



Figura 4. Livro de Texturas.



Figura 5. Caixa das descobertas.

No que diz respeito ao contexto de JI, a organização da sala de atividades sofreu algumas alterações, devido à introdução de novos materiais, alguns relacionados com o projeto “Nós e os dentes”. Um dos primeiros materiais a ser introduzido foi a *tabela das*

cores (cf. Figura 6), que permitiu às crianças o contacto com a língua inglesa. Outro dos materiais foi o *planisfério* (cf. Figura 7), no qual as crianças assinalaram a sua nacionalidade, possibilitando às crianças a tomada de consciência de que na mesma sala existiam crianças oriundas de países distintos.



Figura 6. Tabela das cores.



Figura 7. Planisfério.

No âmbito do projeto “Nós e os dentes” foram introduzidos novos materiais, como a *prótese dentária gigante* que as crianças escovavam diariamente (cf. Figura 8) e as *escovas de dentes*, na área da pintura, que as crianças podiam utilizar nas suas pinturas. Além disso, foi introduzido um *instrumento de regulação*, sendo ele uma tabela que orientava a escovagem diária da prótese dentária gigante (cf. Figura 9).



Figura 8. Prótese dentária gigante.



Figura 9. Tabela com os nomes das crianças.

Relativamente à organização da sala de atividades de JI, esta sofreu alterações, devido à introdução de uma nova área, a *área do dentista* (cf. Figura 10). A introdução desta área fez com que algumas áreas tivessem de ocupar outros locais na sala de atividades, levando a uma reorganização da mesma (cf. Figuras L1 e L2 do Anexo L).



Figura 10. Área do dentista.

2.5. Intenções para a organização do tempo

O tempo educativo, segundo o Ministério da Educação (1997), deve ser constituído por momentos que se repetem frequentemente, sendo este denominado por rotina diária. Zabalza (1998) afirma que a rotina atua como organizadora das experiências, levando a que as crianças, progressivamente, conheçam a estrutura da mesma, diminuindo a incerteza do que irá surgir no futuro.

Em Creche, tal como afirma Portugal (2012), é importante assegurar que a rotina diária garante a satisfação das necessidades das crianças, sendo elas: “necessidades físicas”, “necessidades de afeto”, “necessidade de segurança”, “necessidade de reconhecimento e afirmação”, “necessidade de se sentir competente” e “necessidade de significados e de valores” (p. 5).

Tendo em conta estas necessidades, enunciadas por Portugal (2012), durante o período da PPS em Creche, procurei participar de forma ativa em todos os momentos da rotina diária das crianças, sendo que esta participação foi feita de forma progressiva.

No momento do acolhimento, procurei, sempre que possível, receber as crianças de modo a que estas me tomassem como uma referência. Durante todos os momentos da higiene, nomeadamente na mudança da fralda ou nos momentos de lavagem das mãos procurava estabelecer uma conversa com as crianças, explicando-lhes aquilo que eu estava a realizar, o que possibilita que as crianças extraiam o significado das palavras que estavam a ouvir (Papalia, Olds & Feldman, 2001) e, ao serem envolvidas no momento, tomassem consciência dos pequenos elementos que constituem estes momentos da rotina.

Além disso, em alguns momentos da rotina diária incentivei as crianças a realizarem determinadas ações de forma independente, como arrumar os brinquedos, entregar um objeto a alguém, deitar um objeto no lixo e realizar as suas refeições autonomamente, promovendo a aquisição progressiva da capacidade de resolução de problemas por parte da criança.

No contexto de Creche, não propus qualquer alteração da rotina diária, pois não considerei que fosse necessário efetuar mudanças. Além disso, existiam algumas crianças que já demonstravam reconhecer a sucessão de alguns momentos da rotina, o

que qualquer mudança na mesma poderia causar efeitos negativos nas crianças.

No que diz respeito ao contexto de JI, a rotina diária já se encontrava bastante interiorizada pelas crianças. Desde o início da PPS, todos os momentos da rotina foram geridas por mim, sendo que, desta forma, participei ativamente na rotina diária das crianças. Assim, acompanhei as crianças nos momentos de acolhimento, nas atividades livres e orientadas, de higiene e de recreio. Com a implementação do projeto “Nós e os dentes” foi introduzido um novo momento na rotina diária das crianças, sendo o mesmo a escovagem diária da prótese dentária gigante (cf. Figura 8 anteriormente apresentada) que era realizado a seguir à hora de almoço.

2.6. Intenções para o trabalho com as famílias

Tendo em conta que as famílias são os responsáveis pelas crianças e o contexto educativo tem uma ação complementar às mesmas, deve existir entre estes elementos uma articulação de modo a serem dadas respostas adequadas às crianças (Ministério da Educação, 1997).

Considerando estas ideias, ao longo de toda a PPS, em ambos os contextos, tentei manter com as famílias uma relação de proximidade, envolvendo-as no processo educativo das crianças, dando-lhes a conhecer o trabalho desenvolvido.

No contexto de Creche, a relação que estabeleci com as famílias iniciou-se com a colocação da minha carta de apresentação na porta da sala (cf. Anexo M), sendo mantida através do contacto diário com as famílias, no momento do acolhimento, no qual podia conversar com as mesmas, existindo a partilha de experiências vividas com e pelas crianças por ambas as partes. Outra das formas de trabalho com as famílias neste contexto foi a colocação de três notícias, na porta da sala de atividades (cf. Figuras N1, N2 e N3 do Anexo N) e de uma notícia no Projeto de Comunicação Ativa e Criativa disponível na página da Internet da instituição. Estas notícias eram constituídas por momentos importantes vividos pelas crianças.

No que diz respeito ao contexto de JI, o trabalho com as famílias iniciou-se, igualmente, com a afixação da minha carta de apresentação (cf. Anexo O). Apesar de ter estabelecido uma relação positiva com as famílias, esta foi um pouco mais difícil, pois existiam famílias com o qual tive pouco contacto, pois as suas crianças chegavam e

iam-se embora do JI no período de AAAF, que já não faziam parte do meu horário. No entanto, sempre que tive oportunidade, estive presente em momentos e atividades dinamizadas pela Educadora cooperante e que envolviam a participação e presença das famílias, como a sessão de movimento com as famílias, os festejos do dia da mãe e do pai, a reunião de pais e as sessões dinamizadas pela Associação Aprender em Parceria. Ao estar presente nestes momentos, foi-me permitido conversar com as famílias e contactar com estas, conhecendo-as melhor. Além disso, o trabalho com as famílias foi também desenvolvido através da sua participação no projeto “Nós e os dentes”.

2.7. Intenções para o trabalho com a equipa educativa

Durante o período de PPS em ambos os contextos, uma das minhas intenções era estabelecer com as equipas educativas uma relação de confiança e partilha. Tanto no contexto de Creche como no contexto de JI, a relação estabelecida e construída com as equipas educativas foi muito positiva e importante para eu poder desenvolver a minha ação educativa de forma adequada a cada um dos contextos.

Semanalmente e diariamente apresentei e discuti com as Educadoras cooperantes as planificações, refletindo sobre os aspetos positivos das mesmas e aqueles que teriam de ser melhorados de modo a ter atividades mais adequadas e significativas para as crianças. Além disso, também houve uma reflexão conjunta sobre a minha intervenção, sendo salientados os aspetos positivos da mesma e os aspetos que deveriam ser alterados, isto é, melhorias a fazer, de modo a eu poder crescer em termos profissional e também pessoal.

Desta forma, durante toda a PPS em Creche e JI houve uma partilha constante de conhecimentos, experiências e saberes que aceitei de forma integral, por parte das Educadoras cooperantes e Assistentes Operacionais, quer estes tenham sido em forma de elogios quer de críticas construtivas. Toda esta relação positiva com as equipas educativas fez-me reforçar a ideia de que o trabalho desenvolvido em parceria é muito positivo e muito mais significativo, tanto para a própria equipa como para aqueles que estão ligados à mesma, como as crianças e as famílias.

3. METODOLOGIA

Para dar início à investigação da problemática, isto é, para conhecer melhor a forma como as crianças se organizam nas suas brincadeiras, a investigação realizada seguiu uma abordagem qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), uma das características desta abordagem é o facto de a fonte direta de dados ser o ambiente onde ocorre a investigação, sendo este o instrumento principal do investigador que analisa “os dados em toda a sua riqueza” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

De forma a realizar a investigação sobre a problemática estabeleci um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados a utilizar.

Uma das técnicas de recolha de dados utilizada foi a observação, nomeadamente, a observação participante. Através da observação participante, segundo Quivy e Campenhoudt (1998), o investigador pode captar diversas situações no momento em que as mesmas ocorrem, pois este encontra-se em contacto direto com o contexto no qual realiza a investigação, participando de forma ativa no mesmo. Desta forma, ao recorrer a este tipo de observação foi possível captar elementos significativos da problemática alvo de investigação e do contexto onde a mesma foi identificada, que enriquecem a sua caracterização (Queirós & Rodrigues, 2006).

Através da observação participante foram elaboradas notas de campo que são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150), contendo elementos importantes para a caracterização dos contextos e dos atores que foram observados (Flick, 2005). Além das notas de campo foram feitos, por mim, registos fotográficos. A fotografia, de acordo com Queirós e Rodrigues (2006), permite registar a realidade observada, dando apoio à caracterização e à problemática.

Outra das técnicas de recolha de dados a ser utilizada foi o inquérito, nomeadamente o inquérito por entrevista e por questionário. Durante a investigação foram realizadas entrevistas às crianças, de modo a perceber quais as suas preferências nas brincadeiras permitindo “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). As entrevistas realizadas foram semidiretivas, visto que existia um guião de entrevista (cf. Anexo P) com algumas perguntas definidas que serviram de base para guiar a mesma (De Ketele & Roegiers, 1999). No que concerne ao inquérito por questionário (cf. Anexo Q), este foi aplicado às

famílias das crianças de modo a perceber como funcionam as brincadeiras das mesmas fora do contexto de JI. Este questionário era constituído por questões abertas, a que o inquirido pode responder de forma livre e, por questões fechadas, a que o inquirido respondeu tendo em conta o leque de respostas possíveis apresentadas.

Para além destas técnicas, foi realizada a revisão de literatura, nomeadamente de livros, artigos científicos e teses de modo a encontrar suporte teórico para a problemática que foi investigada.

Relativamente ao roteiro ético seguido ao longo da investigação, foram tidos em conta alguns pressupostos e princípios orientadores da prática profissional.

Um dos princípios seguidos foi o respeito por cada participante da investigação, “enquanto ser humano único” (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), 2014, p. 7), pois cada participante tinha características próprias que foram respeitadas e tidas em conta.

Outro dos princípios seguidos diz respeito ao direito de todos os participantes, “ou os seus representantes legais”, de serem informados sobre o seu envolvimento ao longo da PPS e dos objetivos desta [“Consentimento Informado”] (SPCE, 2014, p. 7). Desta forma, dei a conhecer a todos os atores (equipa educativa, crianças e famílias) a minha presença e a razão da mesma (cf. Anexos M e O) e foi solicitada a autorização dos Encarregados de Educação para tirar fotografias às crianças (cf. Anexo R).

Um dos pressupostos tido em consideração foi o “respeito pela privacidade e confidencialidade” (Tomás, 2011, p. 161), pois ao longo da PPS foi garantida a privacidade e anonimato de todos os participantes, sendo que, os dados referidos sobre os mesmos foram “totalmente anónimos e confidenciais” (SPCE, 2014, p. 8). Além disso, tive em consideração os “custos e benefícios” (Tomás, 2011, p. 160) da minha presença, pois tive o cuidado de conhecer da forma mais completa possível os contextos de modo a adaptar a minha ação aos mesmos, evitando o surgimento de efeitos negativos nas crianças, famílias e equipas educativas.

4. BRINCADEIRAS ENTRE AS CRIANÇAS NO JARDIM DE INFÂNCIA

Ao longo da PPS em JI, uma das questões que chamou a minha atenção foi a forma como as crianças desenvolviam as suas brincadeiras no espaço exterior (recreio), isto é, a forma como se organizavam e o tipo de brincadeiras que desenvolviam. Como as brincadeiras, tanto Creche como em JI, foram um momento da rotina diária das crianças que sempre despertou a minha atenção, e ao verificar que as crianças de JI, quando brincavam no recreio, desenvolviam brincadeiras com características próprias, decidi estar com mais atenção a esta problemática. Desta forma, resolvi investigar também as brincadeiras desenvolvidas na sala de atividades de JI e ainda em casa, em contexto familiar.

Assim, surgiram algumas questões que pretendi investigar, sendo elas “Será que todas as crianças mostram iniciativa para brincar com outras crianças?”, “Como se organizam as crianças nas suas brincadeiras, em grupos homogêneos ou heterogêneos em relação ao sexo?”, “Na sala de atividades, será que as crianças mostram preferência por determinadas áreas?” e “Quando estão com as suas famílias, como é que as crianças brincam?”.

4.1. Definição de alguns conceitos

Antes de começar a descrever e a refletir sobre as brincadeiras das crianças é importante definir e esclarecer alguns conceitos essenciais que estão relacionados com a problemática em estudo.

a) Brincar

De acordo com Homem (2009), de uma forma popular, o ato de brincar é visto como sendo somente um passatempo, servindo apenas para entreter a criança, sem qualquer outra função. No entanto, para contrariar esta ideia, a mesma autora defende que o brincar deve ser encarado como “a forma natural de a criança se expressar” (p. 22), não devendo esta forma de linguagem das crianças ser desvalorizada, mas sim vista como um momento muito importante (Bergman citado por Homem, 2009) no qual a

criança constrói uma série de aprendizagens. Através da brincadeira, a criança desenvolve habilidades que poderá vir a utilizar na vida adulta (Jarvis, Brock & Brown, 2011).

O brincar, no cotidiano das crianças, deve ser a principal atividade e a mais séria do dia (Kishimoto, 2010), pois esta é considerada por Esteves (2010), a atividade mais enriquecedora da vida de uma criança. Nos momentos de brincadeira, a criança pode adquirir conhecimentos sobre si própria, do mundo físico e social, e dos sistemas de comunicação (Garvey citada por Roque & Rodrigues, 2005). O brincar, segundo Cordeiro (2014), permite o desenvolvimento nas crianças da criatividade e imaginação, de competências sociais, de competências físicas e a tomada de consciência de emoções e sentimentos.

Moyles (2002) acrescenta ainda que através do brincar, a linguagem pode ser desenvolvida, pois quando a criança conversa consigo mesma durante a brincadeira ou com outras crianças com as quais está a brincar, aplica e explora conceitos. Através da brincadeira, a criança pode descobrir soluções enfrentar problemas e dificuldades (Homem, 2009). O ato de brincar, além de possibilitar que a criança se conheça mais a si própria, também permite que construa conhecimentos sobre o mundo que a rodeia.

Tendo em conta as vantagens do brincar, este deve ser um momento a ser incluído, valorizado e reconhecido (Caldeira, 2013) nas rotinas diárias das crianças tanto em contexto escolar como em contexto familiar.

No Jardim de Infância, o Educador de Infância deve garantir que existem momentos em que a criança possa brincar e através destes construir conhecimentos em diversos níveis: motor, cognitivo, linguístico, emocional, entre outros (Homem, 2009), criando os “espaços-tempos das crianças, os momentos do brincar” (Ferreira, 2004, p. 95) que “constituem aquilo que vulgarmente é designado por atividades livres. Livres, porque são as crianças que escolhem para onde querem ir e o que querem fazer num determinado lugar e tempo” (Ferreira, 2004, p. 95). Desta forma, segundo Homem (2009), o Educador de Infância deve ter sempre presente que o ato de brincar é também ele uma fonte de conhecimento para as crianças e que estas não adquirem aprendizagens somente através de atividades orientadas.

Concluído, o “brincar é explorar, descobrir, experimentar” (Vasconcelos, 2013,

p. 30), potenciando o desenvolvimento global das crianças (Gomes, 2010).

b) Sexo e Género

Tendo em conta as particularidades observadas nas brincadeiras das crianças em JI, mais à frente explicitadas, importa fazer a distinção entre os conceitos sexo e género.

De acordo com Penteado e Mendonça (2010), na perspetiva das ciências biológicas, o sexo de uma pessoa incide sobre os traços genéticos. Este termo é utilizado para realizar a distinção entre os indivíduos tendo por base duas categorias biológicas: sexo feminino e sexo masculino. Esta distinção é feita tendo por base características anatómicas e fisiológicas (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2009).

Segundo Cardona et al. (2009), “o termo sexo pertence ao domínio da biologia e o conceito de género inscreve-se no domínio da cultura e remete para a construção de significados sociais” (p. 12).

O género corresponde a um conceito relacional, referindo-se às relações que ocorrem entre o sexo feminino e masculino e à forma como estas relações são construídas pela sociedade. Assim, o género inclui as características culturais que permitem identificar os comportamentos de homem e mulher (Cardona et al., 2009). Reforçando esta ideia, Penteado e Mendonça (2010) afirmam que o “género incide sobre uma identidade psicossocial que assenta nos diferentes comportamentos, atitudes, crenças e valores que a sociedade considera apropriados em função do sexo biológico” (p. 1).

4.2. As brincadeiras das crianças no espaço exterior

Durante o período de PPS no JI, um dos aspetos que teve atenção a dar continuidade ao que era realizado pela Educadora cooperante, foi garantir que no período da manhã, antes da hora de almoço, e no final do dia, as crianças podiam ir brincar para espaço exterior, denominado por recreio. Segundo Aires (2010), o recreio é um espaço privilegiado onde as crianças podem estabelecer interações entre si.

No recreio, foi permitido às crianças organizarem as suas brincadeiras de forma livre e sem orientação dos adultos presentes, o que possibilita o desenvolvimento do

papel ativo da criança na organização e estruturação das brincadeiras, a motivação e o envolvimento significativo das mesmas durante o brincar e, quando são desenvolvidas brincadeiras em grupo, a mobilização de sentimentos e emoções com as quais as crianças têm de saber lidar (Vale, 2013).

Segundo Cardona et al. (2009), quando é dada possibilidade às crianças de se organizarem de forma livre nas suas brincadeiras, as mesmas agrupam-se em pequenos grupos. Cardona et al. (2009) afirmam que se analisarmos a constituição sexual dos grupos formados, destaca-se como critério de escolha das crianças com quem brincar, o sexo. Isto é, as crianças mostram mais tendência para se juntarem a outras do mesmo sexo nas suas brincadeiras.

No início da PPS, quando me encontrava com as crianças no espaço exterior observei que as mesmas se organizavam em vários pequenos grupos de meninas e de meninos, existindo, desta forma, uma “organização homossocial das meninas” e uma “organização homossocial dos meninos” (Ferreira, 2004, p. 263), tal como ilustram as notas de campo seguintes (nº1 e nº2).

Quando passaram a porta do edifício que dava acesso ao espaço exterior, algumas crianças começaram a correr pelo mesmo, indo cada uma para seu lado. Mas, rapidamente, as crianças juntaram-se em pequenos grupos. Desta forma, existiam pequenos grupos constituídos somente por meninas e outros grupos formados por meninos. (Nota de campo nº1 de 4 de março de 2015)

Mal chegaram ao recreio, as crianças rapidamente organizaram-se em pequenos grupos. Quando dei mais atenção à constituição dos grupos, reparei que existiam grupos apenas constituídos por meninos e outros grupos apenas por meninas. (Nota de campo nº2 de 10 de março de 2015)

Nos grupos formados pelas **meninas**, existiam pequenos grupos definidos que, dependendo das brincadeiras, se separavam ou juntavam.

Um dos grupos definidos era constituído pelas meninas mais velhas (quatro e cinco anos), que mostravam frequentemente o gosto por brincarem juntas. Entre estas crianças era constante assumirem diferentes papéis, como o de serem a maquilhadora, a mãe, a filha ou mesmo personagens do mundo da *Disney*, como as princesas, tal como evidenciam as notas de campo nº3 e nº4.

A C.L. brinca com a M.M., M.F e a Y.Y. [apesar de ter 3 anos, foi incentivada a participar na brincadeira] e corre para junto da porta do refeitório, com uma caixa de maquilhagem na mão. Vira-se para as restantes crianças e diz:

-Eu sou a maquilhadora - sentando-se no chão.

Aproxima-se da Y.Y., que se encontra ao seu lado esquerdo e diz-lhe:

- Fecha os olhos.

Tira um pincel da caixa de pinturas e pinta-lhe os olhos, afirmando de seguida:

- Estás muito gira, mas não podes mexer a cabeça senão engano-me.

Em seguida, levanta-se e grita:

-Já está.

As meninas C.L., M.M. e M.F. deslocam-se para junto do escorrega.

(Nota de campo nº3 de 8 de abril de 2015)

Hoje, antes de irem para o recreio, as crianças puseram o chapéu na cabeça. A C.L. quando colocou o seu chapéu na cabeça, o mesmo chamou a atenção das restantes meninas, pois este era da Princesa Elsa do filme *Frozen* da *Disney*. Quando chegaram ao recreio, as meninas juntaram-se e a C.L. afirmou:

- Eu sou a Elsa.

- E eu sou a Anna [outra personagem do filme] - afirmou a M.F.

(Nota de campo nº4 de 23 de abril de 2015)

As personagens da Disney, nomeadamente as princesas, são a representação do ideal da feminilidade levando a que as meninas nas suas interações sociais representem estes ideais concebidos sobre género feminino (Cechin, 2014).

Desta forma, as meninas ao brincarem com brinquedos (como maquilhagem, bonecas, bebés) e ao assumirem papéis ligados à vida adulta feminina e de personagens de filmes que são representativos da perfeição da feminilidade, as meninas constroem “identidades de género colectivas e exclusivas” (Ferreira, 2004, p. 276) associadas ao género feminino. Estas identidades são criadoras de “fronteiras de género feminino” (Ferreira, 2004, p. 279).

Nas brincadeiras deste grupo de meninas, era visível, por vezes, a disputa pelo controlo dos papéis mais importantes nas brincadeiras ou mesmo de objetos. Muitas vezes, estas disputas geravam o surgimento da frase “-Já não sou mais tua amiga”, tal como ilustra a nota de campo nº5. É nestas situações que se pode observar as crianças a confrontarem o poder e “uma forma de confirmação de posicionamento social dos outros em relação a si” (Ferreira, 2004, p. 287).

Enquanto as crianças estavam a brincar eu estava sentada num dos bancos do recreio, a observar as brincadeiras que as crianças desenvolviam. Rapidamente, a criança M.F. aproximou-se de mim, sentou-se ao meu lado, cruzou os braços e encostou-se à parede, mantendo o seu olhar fixo no chão.

- O que se passa M.F.? – perguntei eu.

- A M.C. diz que já não é mais minha amiga. – afirmou a M.F nunca desviando o olhar do chão.

(Nota de campo nº 5 de 15 de abril de 2015)

No recreio, as meninas, ocupavam sítios específicos para desenvolver as suas brincadeiras. Estes sítios eram os locais mais resguardados, como o túnel do equipamento lúdico do recreio, o chão debaixo do equipamento (resguardado por uma pequena rampa), mas por vezes sentavam-se nos bancos onde estabeleciam pequenas conversas, tal como evidenciam as figuras 11 e 12 e a nota de campo nº 6.



Figura 11. Grupo de meninas a brincar nos equipamentos lúdicos.



Figura 12. Grupo de meninas a conversar nos bancos.

Enquanto as crianças brincavam no recreio, eu circulei pelo mesmo. (...) O grupo de meninas mais velhas estava a brincar com as suas bonecas e a maquilhagem, no túnel do equipamento lúdico. As meninas mais novas estavam num dos bancos a brincar com a mala e os acessórios da Doutora Brinquedos.

(Nota de campo nº 6 de 27 de abril de 2015)

As meninas mais novas, as de três anos, por vezes, brincavam sozinhas ou procuravam o adulto para brincar, apesar de em certos momentos serem atraídas pelas brincadeiras desenvolvidas pelo grupo de meninas mais velhas (cf. Notas de campo nº7). Muitas vezes, eram as brincadeiras das meninas de três anos que atraíam as mais

velhas (cf. Notas de campo nº8). Este interesse pela brincadeiras organizadas pelas meninas mais velhas e mais novas, permite “gerar proximidade física, procurar encurtar distâncias afectiva e social e reforçá-las pela possibilidade de, ao mesmo tempo, se fazer notar no desempenho das outras competências” (Ferreira, 2004, p. 280).

Duas das meninas mais velhas, M.C. (4 anos) e M.F. (5 anos) estavam a maquilhar-me. A Y.Y. (três anos) junta-se à brincadeira, o que leva a que entre elas decidam a tarefa que cada uma iria realizar. Desta forma, decidiram que a M.C. me penteava, a M.F. maquilhava-me e a Y.Y. pintava-me as unhas.
(Nota de campo nº7 de 20 de maio de 2015)

A M.M. (3 anos) levou para o recreio a mala e os acessórios da Doutora Brinquedos. A menina aproximou-se de mim e começou a brincar comigo, colocando-me os acessórios. Primeiro colocou-me o penso no braço direito, em seguida viu os meus ouvidos. A M.C. (4 anos) aproximou-se e questionou:
- Também posso?
- Sim, toma. – afirmou a M.M. e deu-lhe um objeto para a mão.
(Nota de campo nº8 de 8 de maio)

Nas entrevistas que realizei às meninas (cf. o guião no Anexo P), depois da PPS, todas referiram que as crianças com as quais mais gostavam de brincar no recreio eram outras meninas, o que evidencia a preferência destas por brincar com crianças do mesmo sexo, formando grupos homogêneos em relação ao mesmo. Quando questionadas sobre o porquê de gostarem de brincar com outras meninas, algumas referiram “Porque sou amiga dela” (resposta da C.L.) ou “Porque ela tem coisas giras” (resposta da M.M.). As respostas das meninas refletiram a forma como estas se organizam no recreio quando brincam.

No caso dos **meninos**, nas suas brincadeiras também existia uma “organização homosocial” (Ferreira, 2004, p. 263), à semelhança do que acontecia com as meninas.

Era igualmente visível a existência do grupo dos meninos mais velhos (quatro e cinco anos) que centravam as suas brincadeiras em torno dos jogos de futebol, de brincadeiras com os carros (brinquedos que traziam frequentemente de casa) ou de corridas, tal como evidenciam as notas de campo nº9 e nº10. Estas brincadeiras e, conseqüentemente, os brinquedos explorados são uma forma de os “meninos

construírem activamente o seu género” (Ferreira, 2004, p. 311).

Enquanto brincavam no recreio, circulei pelo mesmo. Alguns meninos jogavam futebol, correndo de um lado para o outro, atirando-se, por vezes para o chão, de modo a simular as faltas cometidas por outros jogadores ou mesmo para reproduzir as quedas que observam nos jogos de futebol (...).
(Nota de campo nº9 de 27 de abril de 2015)

Quando as crianças foram brincar para o recreio (...) a maioria dos meninos estavam a brincar com os carros nas rampas de acesso aos edifícios. Os meninos empurravam os carros, fazendo-os descer pelas rampas, observando qual era o carro que percorria uma distância maior ou que chegava mais rápido.
(Nota de campo nº10 de 24 de abril de 2015)

Por vezes, tal como acontecia com as meninas, os meninos mais novos eram atraídos por estas brincadeiras juntando-se às mesmas (cf. Figura 13). No entanto, era mais frequente observar os meninos mais novos (três anos) a brincarem entre si ou sozinhos. Tal como acontecia nas meninas, por vezes no grupo dos meninos existiam disputas, mas mais centradas no poder de objetos, embora estas ocorressem com menor frequência.



Figura 13. Meninos mais novos a brincar com os mais velhos.

Nas entrevistas que realizei aos meninos (cf. o guião no Anexo P), quatro referiram que as crianças com as quais mais gostavam de brincar no recreio eram outros meninos e três afirmaram que gostam de brincar com meninos e meninas, o que evidencia a preferência destes meninos por brincar com outros meninos, mas o início do interesse por brincar com outras meninas.

Mais no final da PPS, e mesmo depois deste período acabar, ao voltar ao JI, observei que as crianças já estabeleciam algumas brincadeiras nas quais participavam meninas e meninos, como à apanhada, às corridas e ao “rouba dinheiro” (brincadeira mencionada pelo J.C. na sua entrevista), apesar de as mesmas serem realizadas apenas em alguns momentos, mantendo-se no restante tempo as brincadeiras em grupo separados de meninas e meninos. Estas brincadeiras em conjunto permitem esbater as fronteiras de género que são construídas quando existe a formação de grupos de meninas e meninos (Ferreira, 2004).



Figura 14. Meninos e meninas a brincar em conjunto no recreio.

4.3. E na sala de atividades? Como brincam as crianças?

A sala de atividades, tal como já referi no capítulo dois do presente trabalho, encontrava-se organizada em oito áreas bem definidas, sendo elas, a área da casa, dos livros, a área do desenho e da escrita, dos jogos de chão, da garagem, a área dos jogos de mesa, da pintura e a do dentista.

Quando não existiam atividades orientadas planificadas para serem realizadas com o grupo de crianças ou quando estas eram realizadas em pequenos grupos, era dada liberdade às crianças de escolherem a área na qual pretendiam brincar. Desta forma, eu, a Educadora cooperante ou a Assistente operacional perguntávamos às crianças, uma a uma, a área para a qual pretendiam ir.

Através da escolha diária das crianças pude observar que existia uma ocupação diferenciada do espaço pelas mesmas. Verifiquei que existiam preferências distintas pelas áreas entre os meninos e as meninas, que se refletiam na altura de escolherem a área na qual pretendiam brincar, tal como demonstra a nota de campo a seguir apresentada (Nota de campo nº11).

Hoje, quando questionei cada criança sobre qual a área para a qual pretendia ir, a maioria dos meninos escolheu os jogos de chão, sendo que alguns escolheram ir fazer um desenho. As meninas dividiram-se entre a área dos desenhos e a área da casa. (Nota de campo nº11 de 4 de março de 2015)

A preferência dos meninos e das meninas por determinadas áreas da sala levaram a que as crianças se organizassem em grupos homossociais de género, relativamente segregados (Ferreira, 2004). De acordo com Ferreira (2002), estas preferências das crianças por determinadas áreas parecem refletir que as próprias crianças têm a ideia de que existem “espaço, objectos e atividade “próprias” para meninas e para meninos” (p. 412). Nas áreas escolhidas pelas crianças, as mesmas desenvolviam atividades com características que evidenciavam “fronteiras de género” (Ferreira, 2004, p. 266).

Frequentemente observei as **meninas** a preferirem a área da casa na qual assumiam diferentes papéis, como o de mãe a cuidar do bebé, a senhora do restaurante, mãe a preparar a comida, ser a professora ou médica (cf. Figura 15). Isto é, as meninas nesta área mostravam tendência para o desempenho de papéis adultos associados ao género feminino (Ferreira, 2004), com os quais contactam diariamente, deixando, na sua perspetiva, de ser crianças naquele momento e “cresciam” para adultos.



Figura 15. Duas meninas a brincarem na área da casa sendo que uma assumia o papel de médica e a outra de mãe do bebé.

Quando as crianças brincavam neste espaço, as mesmas não se confinavam a ele. Isto é, as crianças prolongavam frequentemente as suas brincadeiras, que se iniciavam

na casa, para outros espaços da sala, como era o caso da área dos livros (cf. Nota de campo nº 12 e Figura 16). Tal como afirma Ferreira (2004), esta situação demonstra que as crianças não se encontram dependentes da realidade, rompendo com as fronteiras que delimitam e separam as áreas.

A S.C., a M.C. e a M.M. brincavam na casa partilhando entre si um bebé. Estas utilizavam diferentes acessórios e vestimentas, o que refletia que cada menina assumia um papel diferente na brincadeira (não consegui perceber quais eram os papéis pois eu estava afastada da área da casa). Rapidamente, a criança S.C. pega no bebé e leva-o para a área dos livros, deitando-o nos sofás, sendo que as outras meninas a seguiram, continuando a brincadeira até à hora do lanche nesse local. (Nota de campo nº12 de 20 de abril)



Figura 16. Meninas que estavam a brincar na área da casa e que se deslocaram para a área dos Livros para dançar.

Além da área da casa, verifiquei que algumas meninas tinham também uma preferência pela área do desenho e da escrita, sendo esta a primeira escolha das mesmas, na altura de definir uma área na qual pretendiam brincar (cf. Figura 17). Nesta área da sala, as crianças faziam desenhos, colagens, recortes ou escrita.



Figura 17. Meninas na área do desenho.

Estas minhas observações foram confirmadas com as respostas das sete meninas, entrevistadas por mim, à questão: “Na sala de atividades, quais são as áreas para onde gostas mais de ir? (cf. Anexo P) sendo que houve meninas que referiram mais do que uma área. Das sete meninas entrevistadas, seis demonstram preferência pela área da casa, cinco também gostam de ir para a área dos desenhos, e apenas uma criança referiu que também gosta de ir para os jogos de chão e uma para os jogos de mesa.

No que diz respeito aos **meninos** do grupo, também observei que estes demonstravam preferência por certas áreas da sala, sendo elas a área dos jogos de chão e a garagem, tal como evidencia a nota de campo seguinte (Nota de campo nº13).

No momento de escolher a área na qual pretendiam brincar, as escolhas dos meninos chamaram a minha atenção. Alguns meninos escolheram ir para a garagem, outros para os jogos de mesa e outros para os jogos de chão. Nenhum menino escolheu ir para as áreas da casa, do dentista, dos desenhos ou dos livros. (Nota de campo nº13 de 27 de abril de 2015)

Na área dos jogos de chão, foram várias as vezes que observei os meninos a fazerem construções de casas, com os legos, e a brincarem com os animais, tal como demonstram a nota de campo nº 14 e a figura 18.

O J.C e o G.L. estavam a brincar na área dos jogos de chão. Reparei que estavam a fazer uma construção, parecia uma torre. Após terminarem a mesma, vieram ter comigo:

- Joana, olha o que construímos, uma casa. – diz o J.C., mostrando-me com orgulho a casa que tinham construído.
 - Bem, que casa enorme. Linda. Tem tantas cores. – afirmo eu.
 - E tem pessoas aqui – disse o G.M. apontado para o telhado da casa.
- (Nota de campo nº 14 de 18 de maio de 2015).



Figura 18. Meninos a brincarem nos jogos de chão.

Além da área dos jogos de chão, os meninos demonstravam interesse pela área da garagem onde brincavam frequentemente com os carros do JI ou os que traziam de casa, conforme ilustra a seguinte nota de campo (Nota de campo nº15).

O H.R. e o R.N. estavam a brincar com os carros na área da garagem.

- Vamos fazer uma festa de carros – afirmou o H.R., alinhando os carros, fazendo uma fila com eles.

- Vamos. Uma festa com muitos carros. Vêm muitos carros – disse a criança R.N., ajudando a alinhar os carros.

(Nota de campo nº 15 de 6 de maio de 2015)

Nas áreas dos jogos de chão e da garagem eram raras as vezes que um menino se encontrava a brincar sozinho. Quando estavam juntos nas brincadeiras nestas áreas, os meninos realizavam ações comuns, cooperavam entre si e desenvolviam temas de conversa (Ferreira, 2004). De acordo com a mesma autora, o tipo de brincadeiras desenvolvidas pelos meninos nestas duas áreas remetem, de forma simbólica, para as profissões concebidas para o género masculino. Estas brincadeiras contribuem para a construção de fronteiras do género masculino.

Nas entrevistas que realizei aos meninos (cf. Anexo P), no final da PPS, quando questionados sobre as áreas preferidas, (questão - “Na sala de atividades, quais são as áreas para onde gostas mais de ir?”) dos sete meninos entrevistados, quatro referiram que gostam de ir para a casa, quatro meninos mencionaram que gostam de ir para os jogos de chão e três para a garagem. Além disso, dois meninos referiram que preferem ir para os jogos de mesa, um gosta da área do dentista e um dos desenhos.

Estas respostas demonstram que os meninos começam a mostrar interesse pela exploração da área da casa, mantendo também a preferência pelas áreas jogos de chão e

garagem.

Desta forma, mais no final da PPS, nos meses de abril e maio, observei que alguns meninos, nomeadamente os mais velhos (os de cinco anos), mostravam algum interesse em explorar a área da casa, juntando-se às meninas que habitualmente estavam nesta área (cf. Figura 19 e 20). A presença dos mais velhos nesta área, atraía, por vezes, o interesse dos meninos mais novos para a casa (cf. Nota de campo 16).

Quando estavam nesta área, os meninos assumiam também diferentes papéis, normalmente papéis de adultos masculinos, como ser o pai do bebé, o médico, o cozinheiro ou o senhor da mercearia. Desta forma, era possível ver várias interações entre os meninos e as meninas que brincavam ao faz de conta.



Figuras 19 e 20. Meninos a brincar na área da casa com as meninas.

O H.R. (3 anos) estava a brincar na área da casa com a M.M, assumindo os papéis de paciente e de médica, respetivamente.

Rapidamente saíram da casa e vieram ter comigo:

- Joana, tira-me [o avental]. – pediu a M.M.

Realizei-lhe o pedido e dei-lhe o avental, ao que a M.M. afirmou:

- Agora o H. vai ser o médico.

(Nota de campo nº 16 de 24 de abril de 2015)

Além disso, observei que algumas das meninas mais velhas, começavam a querer explorar a área dos jogos de chão, habitualmente explorada pelos meninos. Nesta área, por vezes, as meninas integravam as brincadeiras habitualmente desenvolvidas pelos meninos ou desenvolviam brincadeiras por si mesmas (cf. Notas de campo nº 17 e nº 18).

A S.C. que estava na área da casa, pediu-me se podia ir para a área dos jogos de chão, ao que eu respondi afirmativamente ao seu pedido. Nesta área, a menina juntou-se à brincadeira do R.T. que se encontrava a brincar com uma bola das construções.

(Nota de campo nº 17 de 5 de maio de 2015)

A M.C. dirigiu-se para a área dos jogos de chão. Quando lá chegou, tirou a caixa de plástico onde estavam pequenos materiais de encaixe e começou a montar flores, colocando-as em cima do móvel. O J.C. juntou-se a esta brincadeira e montou outras flores juntando-as da colega.

(Nota de campo nº 18 de 28 de abril de 2015)

Tal como aconteceu no recreio, o facto de algumas meninas se interessarem pela área dos jogos de chão e de alguns meninos começarem a querer participar nas brincadeiras da área da casa, permite esbater as fronteiras de género que são construídas quando existe a formação de grupos de meninas e meninos (Ferreira, 2004).

4.4. Como brincam as crianças quando estão com as suas famílias?

Como já foi referido no capítulo três do presente trabalho, foram aplicados questionários às famílias das crianças (cf. Anexo Q) no final da PPS com o intuito de entender a forma como as crianças brincam quando estão com as suas famílias. Como a maioria das questões presentes no questionário eram fechadas, após a análise das respostas às mesmas, algumas respostas foram representadas em gráficos que serão apresentados em seguida. Devo salientar que foram aplicados 16 questionários.

Após a análise das respostas das famílias aos questionários, foi possível observar que as crianças independentemente do sexo, costumam brincar por iniciativa própria, sem ser necessária a influência de outra criança ou adulto para que a criança se envolva numa brincadeira, tal como é possível verificar na Figura 21. Estas respostas vêm ao encontro do que foi observado por mim nas brincadeiras das crianças, pois todos os meninos e meninas manifestavam iniciativa para brincar.

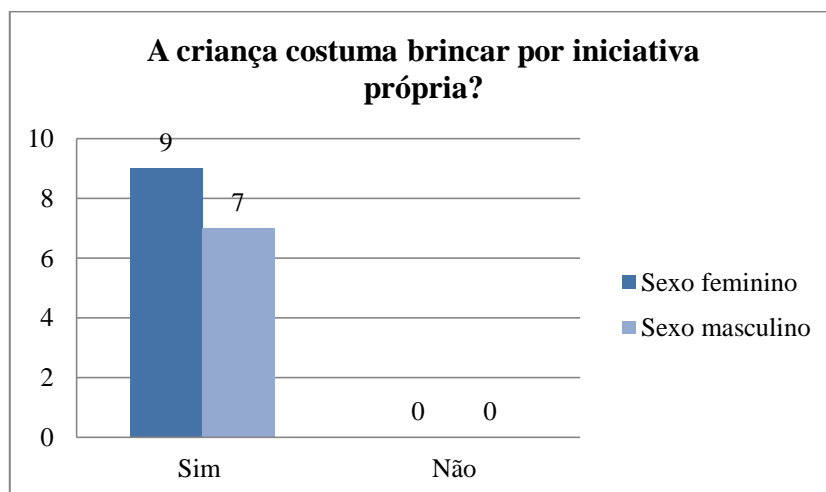


Figura 21. Respostas dos familiares à questão “A criança costuma brincar por iniciativa própria?”.

Além disso, as famílias referiram ainda que a maioria das crianças, tanto do sexo feminino (6 das 9 crianças) como do sexo masculino (4 das 7 crianças) gostam de brincar sozinhas e acompanhadas, isto é, existem momentos que gostam de brincar sozinhas e outros momentos em que preferem estar acompanhadas nas suas brincadeiras, quando estão em casa. Algumas famílias referiram que as suas crianças mostram preferência por brincar somente acompanhadas, não demonstrando interesse em brincar sozinhas tal como evidencia a figura 22.

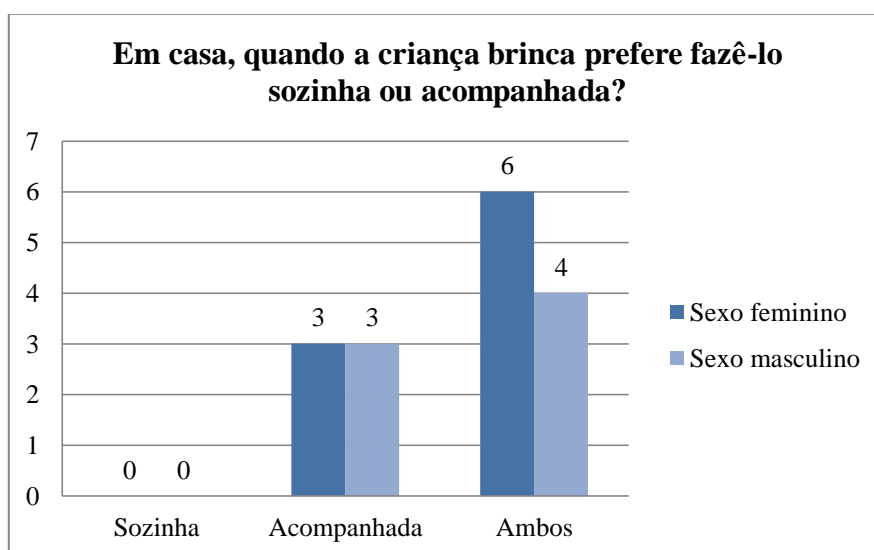


Figura 22. Respostas das famílias à questão “Em casa, quando a criança brinca prefere fazê-lo sozinha ou acompanhada?”.

As famílias que responderam que as suas crianças preferiam brincar “Acompanhadas” ou “Ambos”, foram questionadas sobre a preferência de brincar com outras crianças, adultos ou com ambos. Pelas respostas das famílias foi possível verificar, conforme ilustra a Figura 23, que a maioria das crianças (12 crianças - duas de três anos, sete de quatro anos e três de cinco anos) gosta de ser acompanhada nas suas brincadeiras por crianças e por adultos, não existindo preferência. Algumas crianças (3 crianças – uma de três anos e duas de cinco anos) demonstram preferência por brincar somente com outras crianças, enquanto uma criança, de três anos, gosta mais de brincar apenas com adultos.

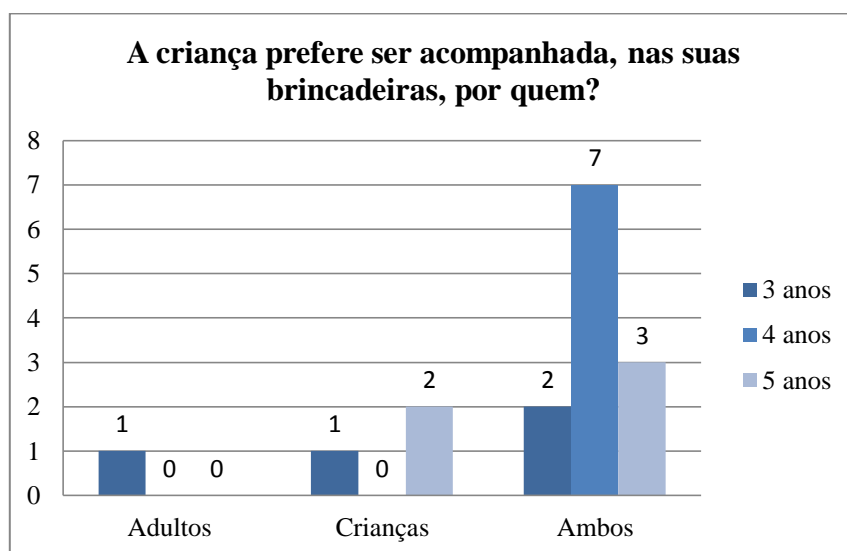


Figura 23. Respostas das famílias à questão “A criança prefere ser acompanhada, nas suas brincadeiras, por quem?”.

Quando questionadas as famílias sobre se as crianças nas suas brincadeiras assumem outros papéis, 15 das 16 famílias responderam afirmativamente. Apenas uma família respondeu que a sua criança não assume outros papéis quando brinca. Penso que a única resposta negativa a esta pergunta deveu-se ao facto de a família não ter entendido a questão, pois todas as crianças, segundo as minhas observações, quando brincavam eram capazes de assumir outros papéis nas suas brincadeiras.

As famílias que responderam que as suas crianças assumem outros papéis nas suas brincadeiras foram questionadas sobre quais eram esses papéis. Através da Figura

24, é possível observar que as crianças do sexo feminino assumem mais papéis relacionados com a vida adulta, seguindo-se as personagens de filmes e da televisão e por último, animais. No caso das crianças do sexo masculino, estes mostram preferência por assumirem papéis relacionados com os adultos, seguindo-se as personagens de filmes e da televisão e do mundo animal. Apenas uma criança mostra interesse em assumir papéis relacionados com objetos.

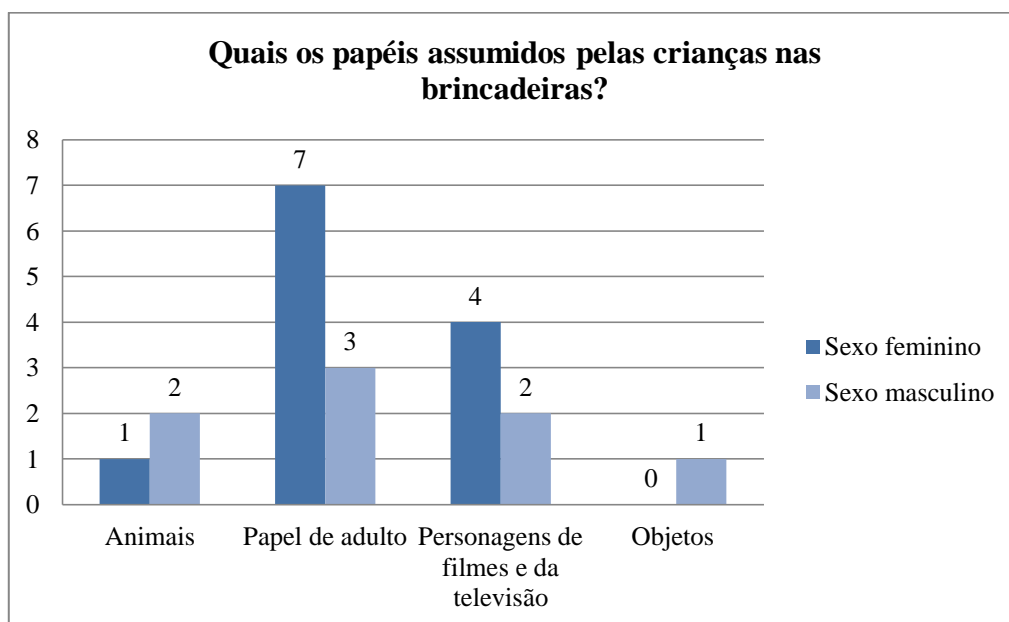


Figura 24. Respostas das famílias à questão “Quais os papéis assumidos pelas crianças nas brincadeiras?”.

Tendo em conta as observações que realizei da forma como as crianças se organizavam no recreio, isto é, por verificar que existia uma “organização homossocial” (Ferreira, 2004. p. 263) das meninas e dos meninos, achei importante questionar as famílias sobre a preferência das suas crianças de brincar com crianças do mesmo sexo ou de sexo distinto do seu.

Através das respostas das famílias, representadas na figura 25, foi possível verificar que a maioria das crianças do sexo feminino (sete em nove) demonstra mais iniciativa para brincar com crianças do mesmo sexo, sendo que as restantes crianças (duas das nove) não demonstram preferência por brincar com crianças do mesmo sexo ou de sexo distinto, tendo uma três e outra quatro anos de idade.

No que diz respeito às crianças do sexo masculino, a maioria (cinco dos sete) não demonstra preferência por brincar com crianças do mesmo sexo ou de sexo distinto. Estes meninos são de idades diferentes, sendo dois de três, um de quatro e dois de cinco anos de idade. Apenas duas crianças do sexo masculino mostram iniciativa em brincar com crianças do mesmo sexo.

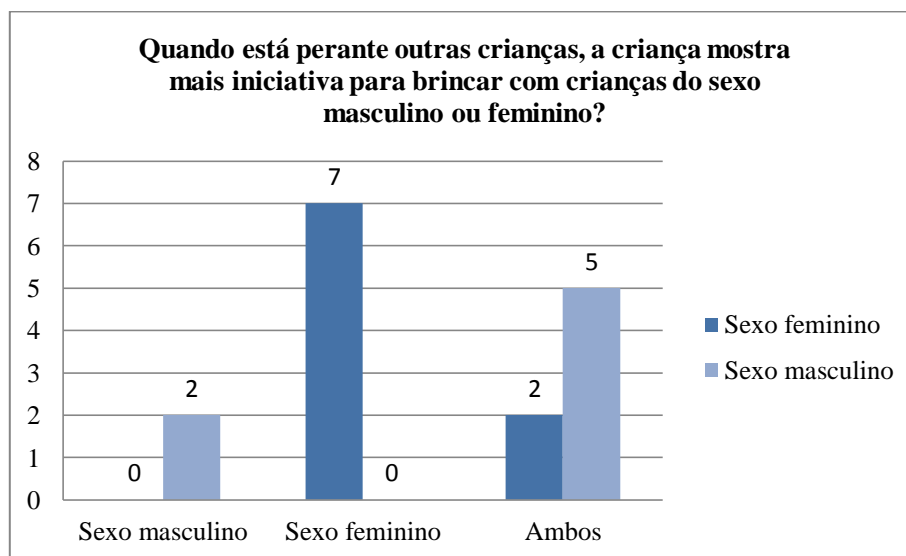


Figura 25. Respostas das famílias à questão “Quando está perante outras crianças, a criança mostra mais iniciativa para brincar com as crianças do sexo masculino ou feminino”.

No seguimento desta questão, nas entrevistas que realizei às crianças depois da PPS (cf. Anexo P), também questionei as mesmas sobre com quem é que mais gostavam de brincar, sendo que foram entrevistadas 14 crianças, das quais sete são do sexo feminino e sete do sexo masculino. No que diz respeito às crianças do sexo feminino, todas as meninas mencionaram que gostavam de brincar com as meninas, indo, desta forma, estas preferências manifestadas pelas crianças um pouco ao encontro das respostas das famílias aos questionários. Além disto, estas preferências das crianças do sexo feminino brincarem com crianças do mesmo sexo foram verificadas por mim quando observei as brincadeiras das crianças.

As respostas dos meninos já foram ligeiramente diferentes, pois apenas três dos sete entrevistados referiram que gostam de brincar com meninas e meninos, e os restantes quatro gostam somente de brincar com outros meninos. De facto, as respostas

dadas pelos meninos vão mais encontro das observações que eu realizei das suas brincadeiras, pois os três meninos que referiram que gostam de brincar com meninas e meninos são aqueles que, no final da PPS, procuravam brincar tanto com meninas como com meninos. No entanto, os meninos gostam mais de brincar com outros meninos.

Por último, quando questionadas sobre quais as brincadeiras preferidas das crianças, as famílias com crianças do sexo feminino afirmaram que seis das nove crianças gostam de brincar com bonecas e de aos “pais e às mães”. Outras das respostas, embora em menor quantidade, estão relacionadas com fazer jogos, ler livros, desenhar, andar de patins e bicicleta e ver televisão. Nas respostas das famílias com crianças do sexo masculino, quatro das sete crianças referiram que as brincadeiras preferidas das crianças são as que estão ligadas à tecnologia (como ver televisão, jogar no *tablet* e na consola) e jogar futebol, andar de bicicleta, ler livros e brincar com carros.

4.5. A opinião das crianças sobre o brincar acompanhadas

Como nas suas brincadeiras, tanto no recreio como na sala de atividades observei que as crianças tinham preferência em brincar acompanhadas realizei entrevistas às crianças, depois da PPS terminar. Um dos meus objetivos era perceber se as crianças gostam mais de brincar sozinhas ou acompanhadas, quer seja no recreio ou na sala de atividades. Nas entrevistas, todas as crianças manifestaram a preferência por brincar acompanhadas, indo estas respostas ao encontro das minhas observações.

Ao serem incentivadas a justificar a preferência de brincar acompanhadas, as crianças refeririam, nas entrevistas, “Para não brincar sozinha” (C.L.), “É divertido” (G.L), “Gosto de brincar com os meus amigos” e “Para não ficar triste” (G.L.), “Porque eles trazem brinquedos para a escola” (M.M.) e “Porque brincar sozinho não gosto e não tem amigos para brincar à apanhada” (J.C.).

Através das afirmações das crianças posso interpretar que para as mesmas é importante desenvolver brincadeiras com outras crianças, pois é mais prazeroso para si existindo a construção de amizades entre si e uma maior interação, sendo que brincar sozinho pode ser sinónimo de tristeza e de não ter amigos, mas sendo também uma forma de partilharem brinquedos e formas de brincar.

O brincar acompanhado, com amigos como referiram as crianças, é uma forma

de participar nas brincadeiras de modo a não ser excluído das mesmas, tendo sentido de pertença a grupo, e de poder utilizar os objetos/brinquedos que os outros possuem (cf. Salgado & Silva, 2010). Além disso, tal como afirma Martinho (2013), o “brincar e a construção de afetos andam de mãos dadas” (p. 7), o que reforça a ideia de que brincar com outras crianças faz sentir a criança valorizada.

4.6. Concluindo...

Através da observação e análise da forma como as crianças se organizavam nas suas brincadeiras livres, tanto no recreio como na sala de atividades, verifiquei que as mesmas tinham características próprias, que se alteraram ligeiramente no final do período de PPS.

Durante este processo, eu pude aperceber-me quão importante é a brincadeira livre para as crianças, pois é através da mesma que as mesmas se podem expressar, conhecendo-se melhor a si próprias e às outras crianças com quem interagem. Enquanto brincavam, pude ver a felicidade das crianças nas interações que estabeleciam entre si, através dos sorrisos que esboçavam e do envolvimento que manifestavam, mas também pude assistir a momentos em que as crianças se deparavam com dificuldades e tiveram de arranjar estratégias para as ultrapassar.

Além disso, nas suas brincadeiras no recreio, verifiquei que as crianças têm tendência para formar grupos homogêneos em relação ao sexo, desenvolvendo brincadeiras distintas, associadas ao género feminino ou masculino, entre si, o que permite construir fronteiras de género. Na sala de atividades, pude verificar que as crianças, dependendo do sexo, têm preferência por determinadas áreas, o que faz com que algumas áreas sejam mais exploradas pelos meninos e outras pelas meninas. As brincadeiras estabelecidas pelas crianças nas áreas, tal como no recreio, também permitem construir fronteiras de género.

No final da PPS, pude observar que as crianças, no recreio, começavam, em alguns momentos, a juntar-se em grupos nos quais estavam presentes elementos de sexo diferente, desenvolvendo brincadeiras conjuntas. Na sala de atividades, as crianças começavam a mostrar interesse em explorar as áreas anteriormente mais exploradas pelo sexo oposto.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois da caracterização dos contextos e da apresentação das minhas intenções para a ação e a operacionalização das mesmas e ter apresentado a investigação sobre as brincadeiras entre as crianças em JI, é importante fazer uma reflexão final sobre o impacto da intervenção na PPS e sobre a construção da minha identidade profissional. São estes dois aspetos que serão desenvolvidos neste capítulo final.

5.1. Caracterização do impacto da intervenção

Ao longo da PPS em Creche e JI foram várias as aprendizagens que construí que me fizeram crescer em dois âmbitos, isto é, profissional e pessoalmente.

A nível de **desenvolvimento profissional** foram diversas as aprendizagens que eu adquiri acerca das faixas etárias com as quais contactei e sobre a dinâmica existente numa sala de atividades de Creche e de JI.

No início da PPS em Creche sentia-me insegura sobre o que deveria realizar com as crianças e como deveria agir com estas, pois era a primeira vez que estava perante um grupo de crianças tão novas.

Após muitas conversas com a Educadora cooperante e a Assistente Operacional e várias pesquisas em bibliografia especializada e páginas da Internet, percebi que um dos aspetos mais importante em Creche são as relações afetivas que estabelecemos com as crianças. Desta forma, enquanto estive neste contexto procurei estabelecer uma relação de afetividade, baseada no carinho, com as crianças de modo a que as mesmas se sentissem seguras e confiantes na minha presença.

Outra das dificuldades sentidas neste contexto foi o tipo de atividades que poderiam ser desenvolvidas com estas crianças. Na faixa etária que se encontravam (entre os 11 e os 19 meses de idade), percebi que as crianças necessitavam de atividades e materiais que fossem estimulantes, atrativos e que despertassem curiosidade e estimulassem os seus sentidos. Ou seja, que através deles pudessem descobrir e aprender sobre o mundo que as rodeia, por meio da ação e participando ativamente.

No contexto de JI, eu também estava um pouco nervosa por saber que iria estar com um grupo de crianças com idades tão variadas (dos três aos cinco anos) e pelos

desafios que este aspeto levantava, pois até então eu só tinha tido oportunidade de estar com grupo de crianças em que as idades eram semelhantes, isto é, três anos (no período de Intervenção em Situações Educativas no 3º ano da Licenciatura em Educação Básica).

No início da PPS, mais uma vez, uma das principais preocupações foi estabelecer uma relação baseada na confiança e segurança com as crianças, pois pretendia que estas sentissem que podiam confiar em mim e que eu seria um novo elemento da sala de atividades que estava lá para as acompanhar e estar com elas diariamente. Como esta ideia esteve presente ao longo de toda a PPS, foi possível verificar que as crianças, com o passar do tempo, iam confiando mais em mim, tendo-me como referência quando necessitavam de ajuda para resolver um problema ou para outras situações da rotina diária, como envolver-me nas suas brincadeiras.

Além disso, por ser um grupo com idades tão variadas, outro dos meus objetivos foi conhecer o grupo de crianças e cada criança da melhor forma possível, pois este conhecimento foi essencial para realizar uma prática educativa correta e significativa para o contexto em que me encontrava.

Em ambos os contextos, outra das aprendizagens que fiz foi a importância de ter uma boa equipa educativa e a relação positiva que deve existir entre os elementos que a constituem. Quando cheguei aos locais de estágio, verifiquei que as equipas educativas tinham uma relação muito positiva, de forte partilha de conhecimentos e experiências e de grande cooperação. Desta forma, durante a PPS foi-me muito fácil integrar ambas as equipas educativas, o que me ajudou a manter um espírito positivo, de confiança em mim mesma e nas minhas capacidades, e que me permitiu, através da partilha constante de conhecimentos e de perspetivas educativas, alargar os meus conhecimentos teóricos e desenvolver e melhorar a minha prática educativa.

Antes do início da PPS, em ambos os contextos, questionei “Como será que as famílias me irão receber? Será que irão aceitar bem a minha presença?”, pois eu era um elemento estranho que iria fazer parte do dia a dia das suas crianças. No entanto, estes meus receios em relação à família foram rapidamente ultrapassados, pois tanto em Creche como em JI, a relação positiva que estabeleci com as famílias das crianças foi muito positiva, pois estas aceitaram-me muito bem. No final da PPS, elogiaram o

trabalho que desenvolvi com as crianças, o que me deixou muito contente e mais confiante nas minhas capacidades.

Além das aprendizagens que construí em termos profissionais, a PPS permitiu-me crescer a **nível pessoal**.

Um dos progressos que fiz foi enfrentar novas situações com mais confiança, pois anteriormente sentia algum nervosismo perante novas situações, isto é, perante o desconhecido. Atualmente posso afirmar que consigo enfrentar novas situações com uma postura mais forte e com maior confiança.

Este receio remete para outra das dificuldades que senti no início da PPS, que era a resposta a momentos imprevistos, pois muitas vezes quando surgia uma situação da qual não estava à espera, eu ficava nervosa e, muitas vezes, sem saber como reagir. No entanto, este nervosismo foi ultrapassado de forma muito positiva e no final da PPS perante momentos imprevistos, que são completamente naturais e impossíveis de controlar, mantive-me calma, respondendo aos mesmos com a naturalidade que eles merecem.

Outro dos progressos em termos pessoais que alcancei foi o ter mais confiança em mim mesma. Ao longo da PPS um dos aspetos menos positivos que detetei e que tentei melhorar foi a confiança em mim mesma, pois verifiquei que tinha muito pouca autoconfiança, visto que tinha receio de não estar a fazer as coisas de forma correta pensando muitas vezes “Será que fiz isto bem?” ou “Será que havia uma forma melhor de fazer isto?”. Mas a prática pedagógica fez-me perceber que o errar faz parte da vida e que através desses erros crescemos muito, pois refletimos sobre eles e pensamos em formas de não os repetir. Desta forma, percebi que errar é um elemento natural da vida que não podemos evitar e que devo confiar mais nas minhas capacidades.

5.2. A construção da identidade profissional

Tal como afirma Sarmiento (2009), em todos os grupos profissionais há identidades, isto é, em cada profissão existe uma base comum com a qual os profissionais se identificam embora “as formas de estruturação e expressão individual se possam diferenciar” (p. 48). A mesma autora refere ainda que a construção da identidade profissional não corresponde a um processo solitário, mas que se realiza em

contextos, através da troca de experiências e de interações.

Desta forma, tendo em conta as ideias expressas por Sarmiento (2009), o período de PPS em Creche e JI fez-me perceber a Educadora de Infância que eu quero ser, isto é, permitiu-me dar início à construção da minha identidade profissional, que tenho a perfeita noção que vai sendo completada com a prática futura ao longo dos anos.

Um dos aspetos que considero muito importante enquanto futura Educadora de Infância é a relação que é estabelecida com as crianças. Na minha visão, é essencial existir uma **proximidade e uma relação de confiança entre o Educador de Infância e as crianças**. É necessário que as crianças sintam que podem confiar no adulto, que numa fase inicial será um desconhecido, mas que as irá acompanhar diariamente. Ao existir esta relação, há condições necessárias para que sejam satisfeitos, por parte do Educador de Infância, aspetos afetivos e emocionais de cada criança, permitindo o desenvolvimento equilibrado da mesma (Sarmiento, 2009). Esta situação demonstra que na ação pedagógica de um Educador de Infância deve existir a “conexão entre o cuidar e o educar” (Sarmiento, 2009, p. 51).

Outra das aprendizagens que realizei é a importância de **observar cada criança**, pois a observação permite que o adulto conheça e aprenda mais sobre cada criança, nomeadamente ao nível das características pessoais (Parente, 2012). Desta forma, enquanto futura Educadora de Infância considero fundamental assumir o papel de observadora do grupo de crianças e de cada criança de forma individual de modo a conhecer melhor e estar atenta aos seus interesses e necessidades e poder responder aos mesmos de forma adequada.

Além disso, defendo que as **crianças são atores**, devendo desta forma não ser “excluídas dos processos de decisão e participação” (Tomás, 2011, p. 140). Reforçando esta ideia, na minha visão, tal como afirma Sarmiento (2009), as crianças têm capacidades, consciência e responsabilidade, podendo e devendo, participar em tomadas de decisão e construir de forma ativa as suas aprendizagens.

Enquanto futura Educadora de Infância considero a **equipa educativa um elemento essencial** para uma boa prática pedagógica. Quando entre os elementos que constituem uma equipa existe uma boa relação, de partilha (conhecimentos, ideias, saberes, entre outros) e de cooperação, o trabalho desenvolvido na sala de atividades

com as crianças e na instituição pode ser mais positivo e ter um maior impacto. Tal como afirma Sarmiento (2009), quando fazemos parte de uma equipa educativa, na mesma predomina uma prática de relação e interação entre as pessoas que a constituem. Desta forma, é importante respeitar todas as pessoas com quem trabalhamos e ter presente que as mesmas contribuem para o nosso crescimento em termos profissionais e pessoais.

Outro dos aspetos que faz parte da minha identidade profissional é a **importância da família das crianças**. Na minha opinião, o Educador de Infância deve estabelecer com as famílias, com as quais contacta diariamente, uma relação de proximidade e de confiança. Ao existir esta relação é possível que haja uma comunicação eficaz, existindo uma maior partilha, tanto pelo Educador de Infância como pela família, de conhecimentos acerca das crianças, o que permite ao Educador melhorar a sua prática pedagógica perante essa criança e às famílias participarem no processo educativo das suas crianças.

Além disso, enquanto futura Educadora de Infância, considero que é fundamental estar em **permanente formação** e procurar alargar o campo de conhecimentos que tenho, pois tal como afirma Sarmiento (2009), isto permite aumentar a qualidade do desempenho profissional. Na minha visão, é importante que o Educador de Infância esteja “atualizado” de novas estratégias e recursos que pode utilizar com as crianças de modo a ter uma ação pedagógica de maior qualidade.

Por último, mas não menos importante, considero essencial que quando exercer a minha função eu faça permanentemente uma **reflexão sobre a minha ação pedagógica**. Na minha perspetiva, é importante que o Educador de Infância possa refletir sobre a sua ação, pensando sobre o que correu bem, o que correu menos bem e o que pode fazer para melhorar o que correu menos bem. Durante a PPS, o processo de reflexão diária e semanal em que estive envolvida enquanto estudante-estagiária ajudou-me a perceber a importância da reflexão, pois através dela detetei aspetos que deveria melhorar na minha prática.

Concluindo, todos os elementos anteriormente apresentados são aqueles que, neste momento, constituem a minha identidade profissional. Ou seja, através deles estão expressos a Educadora de Infância que eu pretendo vir a ser e aquilo que tenho como

aspectos a privilegiar durante a minha ação pedagógica. No entanto, tenho presente que esta minha identidade profissional, com a prática profissional, com os conhecimentos e vivências que irei receber das crianças e adultos com as quais virei a contactar na minha vida futura, vai ser alargada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, A. L. (2010). (Re) Descobrir os recreios – novos olhares sobre as crianças. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 41.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. B. (2010). *O grande livro da criança: o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos* (12.^a ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Caldeira, M. G. S. S. N. (2013). Projeto “Outdoor Learning and Play”. *Cadernos de Educação de Infância*, 98, 22-25.
- Cardona, M. J. (Coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M. & Tavares, T. (2009). *Guião de Educação Género e Cidadania - Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Cechin, M. B. C. (2014). O que se aprende com as princesas da Disney?. *Revista Zero-a-seis*, I (29), 131-174.
- Cordeiro, M. (2014). *O Livro da Criança* (7.^a ed.). Lisboa: A Esfera dos Livros.
- De Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Esteves, S. (2010). Brincar em família. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 38.
- Ferreira, M. M. M. (2002). “-A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!” – as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância (Dissertação de doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto). Consultada em <http://hdl.handle.net/10216/19509>
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!». *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Figueiredo, B. & Sarmiento, T. (2009). (Re)Pensar a participação dos pais na escola. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (pp.

- 2212 – 2226). Braga: Universidade do Minho.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 45-46.
- Homem, C. (2009). A Ludoterapia e a importância do brincar: reflexões de uma Educadora de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 88, 21-24.
- Jarvis, P, Brock, A., Brown, F. (2011). 1 – Três perspectivas sobre a brincadeira. In. A. Brock, S. Dodds, P. Jarvis & Y. Olusoga, *Brincar: aprendizagem para a vida* (pp. 22-61). Porto Alegre: Penso.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 4-7.
- Lino, D. (2003). Parte III – A Intervenção Educacional para a Resolução de Conflitos Interpessoais. Relato de uma Experiência de Formação da Equipa Educativa. In J. Formosinho (Org.) *Educação Pré-Escolar. A construção social da moralidade* (pp. 75-105). Lisboa: Texto Editora.
- Martinho, H. (2013). “As coisas melhores são de ar”. *Cadernos de Educação de Infância*, 98, 7.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do Brincar na educação infantil?*. Porto Alegre: ArtMed.
- Papalia, D., Olds, S.W. & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança* (8.^a ed.). Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Penteado, C. & Mendonça, A. (2010). *A identidade de género no Jardim de Infância – Que construção social?*. Consultado a 24 de junho de 2015 em, <http://www3.uma.pt/alicemendonca/2010.pdf>
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creche – Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.

- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche: Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, (1), 85-106.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Queirós, J. & Rodrigues, V. (2006, março). «Não, não somos jornalistas». *Uma introdução do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica*. Comunicação apresentada na Conferência do Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.
- Quivy, R. & Campenhout, R. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Roberts, R. (2004). Capítulo 10 – Pensando em Mim Mesmo e nos Outros: Desenvolvimento Pessoal e Social. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 144-160). Lisboa: Texto Editora.
- Roque, L. & Rodrigues, S. (2005). *A vida a brincar*. Consultado a 2 de julho de 2015 em, <http://apei.pt/edicoes/cei/index.php?ide=95&sort=2005>
- Salgado, R. G. & Silva, M. R. S. (2010). EU, TU, ELES: a amizade como passaporte para brincar. *Currículo sem Fronteiras*, 10(2), 55-65.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em Educação de Infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.
- Siraj-Blatchford, I. (2004). Capítulo 1 – Critérios para Determinar a Qualidade na Aprendizagem das Crianças entre os Três e os Seis Anos. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 10-20). Lisboa: Texto Editora.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). *Instrumento de Regulação ético-deontológica - Carta Ética*. Consultado a 14 de junho de 2015 em, <http://www.spce.org.pt/regulacaoeticodeontologia.html>

- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*». *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vale, M. J. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância*, 98, 11-13.
- Vasconcelos, A. (2013). Estão as crianças a crescer depressa demais?. *Cadernos de Educação de Infância*, 98, 30-34.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., ..., Alves, S. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens Integrar Metodologia*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Zabalza, M. A. (1998). Os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade. In M. A. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 49-55). Porto Alegre: ArteMed.

Outras fontes consultadas:

Documentos da instituição de Creche

Regulamento Interno do Serviço de Infância Resposta Social de Creche
Projeto Pedagógico de Sala 2014-2015

Documentos da instituição de Jardim de Infância

Plano de Trabalho de Turma Ano Letivo 2014/2015
Projeto Educativo 2013-2017

ANEXOS