



# O LUGAR DO BRINCAR NUMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA

Andreia Cruz

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

2021-2022



# ◊ LUGAR DO BRINCAR NUMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA

Andreia Cruz

Relatório de Prática Profissional Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar  
2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar  
Orientadora: Professora Doutora Dalila Lino

2021-2022



ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA



POLITÉCNICO  
DE LISBOA

## RESUMO

O presente relatório surge da Prática Profissional Supervisionada (Módulo II) desenvolvida em contexto de jardim de infância, em que acompanhei um grupo de vinte e quatro crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, desde o dia 18 de outubro de 2021 até ao dia 18 fevereiro de 2022.

A realização do presente documento visa ilustrar todo o percurso desenvolvido, analisando a minha prática pedagógica numa perspetiva refletiva e auto avaliativa. Neste sentido, são apresentados diversos tópicos que refletem todo o processo de intervenção, sendo eles a caracterização do contexto socioeducativo, a análise reflexiva da intervenção, a introdução à investigação em contexto de jardim de infância e as considerações finais.

A problemática sobre o Lugar do brincar em contexto de jardim de infância surge a partir de observações e conversas informais com a educadora cooperante e tem como objetivos: mapear o lugar do brincar em contexto de jardim de infância, caracterizar o modo como as crianças brincam no espaço, qual o papel desempenhado pelo adulto e quais as conceções das famílias sobre a importância do brincar.

Esta investigação é de natureza qualitativa e centra-se na modalidade de estudo de caso descritivo. As técnicas de recolha de dados utilizadas a observação naturalista com recurso a registos fotográficos; uma entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante e a realização de um inquérito por questionário às famílias. Assim, após a recolha dos dados, estes foram analisados com recurso à análise de conteúdo, partindo dos dados da observação, da entrevista, da consulta documental e a análise dos dados quantitativos recolhidos durante a investigação.

Os resultados do estudo realizado durante seis semanas indicam que, neste grupo de crianças, o tempo de brincadeira livre é superior ao definido no Plano Curricular de Grupo.

**PALAVRAS-CHAVE:** brincar; criança; tempo, papel do adulto.

## **ABSTRACT**

This report arises from the Supervised Professional Practice (Module II) developed in a kindergarten context, in which I followed a group of twenty-four children aged between 3 and 5 years old, from October 18, 2021 to February 18, 2022.

This document aims to illustrate the entire course developed, analyzing my teaching practice from a reflective and self-evaluative perspective. In this sense, several topics that reflect the whole process of intervention are presented, namely the characterization of the socio-educational context, the reflective analysis of the intervention, the introduction to research in the kindergarten context, and the final considerations.

The issue about the place of play in kindergarten emerged from observations and informal conversations with the cooperating teacher and its objectives were: to map the place of play in kindergarten, characterize how children play in the space, the role played by the adult, and the families' conceptions about the importance of play.

This research is qualitative in nature and focuses on a descriptive case study. The data collection techniques used were naturalistic observation using photographic records, a semi-structured interview with the cooperating teacher, and a questionnaire survey to families. Thus, after data collection, they were analyzed using content analysis, based on the observation data, the interview, the document consultation and the analysis of quantitative data collected during the research.

The results of the six-week study indicate that, in this group of children, the free play time is longer than that defined in the Group Curriculum Plan.

**KEYWORDS:** play; child; time, adult role.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**IPSS** Instituição Particular de Solidariedade Social

**JI** Jardim de Infância

**MEM** Movimento da Escola Moderna

**NEE** Necessidades Educativas Especiais

**PCC** Projeto Curricular de Casa

**PCG** Projeto Curricular de Grupo

**PEI** Projeto Educativo da Instituição

**PPS II** Prática Profissional Supervisionada II

# ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO .....	3
2.1. Meio Envolverte.....	4
2.2. Contexto socioeducativo .....	4
2.3. Equipa educativa.....	6
2.4. Ambiente educativo.....	7
2.4.1. Intenções educativas e princípios definidos pela equipa .....	8
2.4.2. Espaços físicos .....	9
2.4.3. Rotinas diárias .....	11
2.5. Crianças .....	13
2.6. Famílias .....	15
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	17
3.1. Intenções para a ação .....	18
3.1.1. Intenções para com as crianças.....	19
3.1.2. Intenções para com as famílias.....	22
3.1.3. Intenções para com a equipa educativa.....	23
3.2. Processo de intervenção da PPS II .....	24
3.2.1. A construção do portefólio de uma criança: a avaliação em educação de infância .....	27
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA .....	29
4.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	30
4.2. Revisão da literatura.....	32
4.2.1. Importância do brincar .....	32
4.2.2. Importância do tempo de brincar enquanto rotina .....	35
4.2.3. Interação entre pares.....	36
4.2.4. Papel do adulto na construção do ambiente educativo .....	38
4.2.5. Papel do adulto no brincar .....	39
4.3. Metodologia.....	42
4.3.1. Natureza e desenho do estudo .....	42
4.3.2. Técnicas de recolha e análise de dados .....	43
4.3.3. Participantes no estudo.....	45
4.3.4. Roteiro Ético .....	45

4.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	46
4.4.1. Tempo diário de brincadeira: resultado da observação.....	46
4.4.2. As áreas escolhidas: resultados da observação.....	47
4.4.3. Papel do/a educador/a nas brincadeiras e respetivas áreas .....	49
4.4.4. Perceções das famílias sobre o brincar na infância .....	50
4.5. Conclusões da investigação.....	53
5. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	55
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	59
7. REFERÊNCIAS .....	63
ANEXOS.....	68
ANEXO A – Apresentação às Famílias.....	69
ANEXO B – Consentimento Enviado Às Famílias.....	71
ANEXO C – Guião da Entrevista Realizada à Educadora Cooperante .....	74
ANEXO D – Respostas Da Educadora Cooperante à Entrevista Realizada.....	78
ANEXO E – Árvore Categorial – Entrevista Educadora.....	81
ANEXO F – Roteiro Ético.....	84
ANEXO G – Guião do Inquérito por Questionário .....	90
ANEXO H – Análise aos Inquéritos por Questionário.....	93
ANEXO I – Árvore Categorial aos Inquéritos por Questionário .....	97

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. ....	10
----------------	----

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.....	12
Tabela 2.....	13
Tabela 3.....	47
Tabela 4.....	50
Tabela 5.....	51

# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa e abrange todo o processo de intervenção ao longo da prática, com reflexão acerca de diversos aspetos como: caracterização do contexto socioeducativo, as intenções para a prática e a sua avaliação, a investigação efetuada, e ainda a minha reflexão acerca da construção da profissionalidade docente.

A prática realizou-se numa sala de jardim de infância, com crianças entre os três e os cinco anos de idade e que teve início no dia 18 de outubro de 2021 e terminou no dia 18 de fevereiro de 2022.

Este relatório está organizado em cinco partes: caracterização da ação educativa contextualizada, análise reflexiva da intervenção no contexto de creche, a investigação e as considerações finais. No que diz respeito à caracterização do contexto onde decorre a ação é apresentada a instituição, o meio envolvente, o seu contexto, as equipas educativas existentes na instituição, crianças e famílias, os princípios definidos pela equipa educativa da sala onde foi realizada a prática, com as rotinas diárias e os espaços da sala. Na análise reflexiva da intervenção são definidas as intenções para a ação e quais as estratégias utilizadas na intervenção da PPS II. No que concerne ao ponto da investigação é identificada e fundamentada uma problemática, a elaboração de um roteiro ético e metodológico com a apresentação e discussão dos resultados obtidos. A quarta parte diz respeito à construção da identidade profissional docente, na qual se evidenciam as principais ações pedagógicas durante a prática, bem como os principais receios e valores.

Na parte das considerações finais são identificadas as dimensões mais significativas durante o processo de aprendizagem, que contribuíram para a construção da minha identidade enquanto educadora de infância.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

| ' ' | ' ' |

O desenvolvimento e aprendizagem das crianças depende de inúmeros fatores, de entre os quais a qualidade dos ambientes educativos. Neste sentido importa que este esteja devidamente organizado de modo a promover as aprendizagens, as interações entre as crianças e entre as crianças e os adultos (Portugal, 2011). Assim, considero fulcral conhecer o contexto socioeducativo onde realizei a prática pedagógica supervisionada.

Neste relatório, este primeiro ponto tem como objetivo descrever as características principais do meio envolvente ao estabelecimento, a sua história, organização, equipa educativa, rotinas, espaços e caracterização do grupo onde se realizou a prática pedagógica e a investigação.

## **2.1. Meio Envolvente**

A instituição onde foi realizada a PPS II encontra-se no concelho de Lisboa e é uma instituição pertencente a uma fundação, que serve uma população de níveis socioeconómicos diversificados.

De acordo com o Projeto Curricular de Casa (2021-2022) a instituição é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

No que diz respeito ao meio envolvente à instituição existem estabelecimentos de pequeno comércio, cafés, restaurantes, zona urbana com prédios, jardins e hospitais. Relativamente ao acesso, tendo em conta a localização, existe acesso aos transportes públicos (comboio, autocarro e metro), possibilitando o acesso e deslocação das famílias e profissionais da instituição.

## **2.2. Contexto socioeducativo**

Tal como referido anteriormente, a organização educativa é uma IPSS e que se concentra nas valências de Creche, tutelada pelo Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, e de Jardim de Infância (JI), tuteladas pelo Ministério da Educação, sendo estas as duas ofertas educativas da instituição.

O edifício encontra-se dividido em três pisos. No rés-do-chão, piso onde entramos para a instituição, tem a despensa e a sala de descanso e cacifos para os colaboradores da instituição. No piso 1 existem 5 salas de atividades, o gabinete da diretora, o refeitório, quatro casas de banho para crianças, uma casa de banho para adultos e uma de multideficiência, uma cozinha, o hall de entrada e o recreio. No piso superior funciona a administração e recursos humanos da fundação.

Relativamente às salas, estas estão organizadas por faixa etária: a sala A (4 meses), incluindo o berçário, a sala B1 (sala de um ano), a sala B2 (sala de dois anos), a sala C1 (sala de 3/4 anos) e a sala C2 (sala de 4/5 anos).

De acordo com o Projeto Curricular de Casa (2021-2022), a instituição tem como visão “ser uma referência na ação social, pela qualidade, inovação, iniciativa e capacidade de intervenção” (p.7) e define como missão:

- Apoio a crianças e jovens;
- Apoio à integração social e comunitária;
- Proteção dos cidadãos na velhice e invalidez e em todas as situações de falta ou diminuição de meios de subsistência ou de capacidade para o trabalho;
- Promoção e proteção de saúde, nomeadamente através da prestação de cuidados de medicina preventiva, curativa e de reabilitação;
- Promoção da educação e da formação profissional;
- Resolução de problemas habitacionais, nomeadamente a habitação protegida para idosos e outros estratos de população vulnerável;
- Promoção de iniciativas de carácter cultural;
- Promoção de ações concretas na área social de cooperação com os países africanos de língua oficial portuguesa;
- Concessão de bolsas e subsídios. (Projeto Curricular de Casa, 2021-2022, p. 7).

Como valores são definidos:

- A pessoa desfavorecida – considerar a pessoa em situação de necessidade de apoio social como a entidade central da atividade da Fundação;
- Transparência – assumir a transparência, na relação com as famílias, entidades e colaboradores, um valor integrado na cultura da Fundação;
- Rigor – adotar o rigor como princípio geral da atuação e base da decisão;

- Qualidade – considerar a qualidade dos serviços prestados como condição da sua atividade;
- Eficiência – apostar na eficiência dos serviços prestados através da utilização dos meios mais adequados disponíveis no mercado. (Projeto Curricular de Casa, 2021-2022, p. 7).

Esta instituição não adota nenhum modelo pedagógico específico, mas sim “uma abordagem mais naturalista e construtivista e desenvolvimentista” (Projeto Curricular de Grupo, 2021-2022, p. 13). Assim o Projeto Curricular é uma “harmonia entre várias metodologias”: MEM – Movimento da Escola Moderna, Modelo Curricular High Scope, Modelo Pedagógico de Reggio Emília, Metodologia de Trabalho de Projeto e Métodos de Aprendizagem Cooperativa. (Projeto Curricular de Grupo, 2021-2022, p. 13).

Assim, tendo em conta o que é mencionado acima e no ponto 1.4.1., a pedagogia participativa pressupõe o “(...) envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.9). Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) também referem que a aprendizagem e a motivação subsequente estão interligadas com o interesse da tarefa e com as “(...) motivações intrínsecas das crianças.” (p.9).

### **2.3. Equipa educativa**

De acordo com o PCC (2021-2022), a instituição conta com vários profissionais que asseguram o respeito pelos valores defendidos pelo estabelecimento e pela segurança e desenvolvimento das crianças. Desta forma, a equipa educativa está distribuída pelas diferentes valências que existem no estabelecimento.

Na instituição onde decorre a PPS II são vários os intervenientes presentes no dia a dia das crianças: a diretora, quatro educadoras, cinco ajudantes de ação educativa, uma cozinheira e duas trabalhadoras auxiliares que asseguram a limpeza e manutenção dos espaços interiores e exteriores.

Tendo em conta a relevância do papel do adulto no desenvolvimento das crianças, importa refletir sobre a relação entre a equipa educativa. Esta relação deve ser evidenciada, pois todos os adultos têm um papel essencial para a aprendizagem das crianças e, por isso, uma relação positiva e cooperativa é importante para o sucesso do grupo. De acordo com Roldão (2007) “o trabalho cooperativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados.” (p.27) e que este “trabalhar

colaborativamente implica que cada indivíduo tenha um contributo a dar que tem de ter o seu processo de construção individual e singular, que requer também tempos e modos de trabalho individuais.” (p. 29).

Segundo Santana (2007), a cooperação entre elementos da equipa supõe uma construção de orientações, finalidades e sentidos, enquanto equipa, em conjunto, para o grupo em questão. Neste sentido, é necessário trabalhar em grupo para conseguir alcançar um certo objetivo anteriormente delineado, privilegiando a “necessidade de trocar experiências e saberes, de colocar dúvidas, atenuar inquietações e ultrapassar dilemas” (p. 33), de forma a haver um enriquecimento profissional.

No que diz respeito ao trabalho realizado com a equipa educativa da sala e da instituição em geral, considero que estabeleci uma relação positiva com os vários elementos, assumindo uma relação de respeito e comunicação aberta em a comunicação entre os vários elementos foi constante e a partilha por parte da educadora em explicar-me como funcionava a rotina da sala, quais as estratégias que utilizavam e algumas características das crianças facilitou, em grande parte, o meu processo de adaptação e interação com o grupo e com a respetiva equipa.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) referem que “O processo de aprendizagem é pensado como um espaço partilhado entre a criança e o adulto.” (p.9), em que o papel do adulto é de organizar o ambiente educativo e observar.

## **2.4. Ambiente educativo**

A organização do ambiente educativo influencia positiva ou negativamente o desenvolvimento da criança, podendo potenciar ou não o jogo simbólico e as interações entre pares, interferir na construção da autonomia e apropriação da rotina e ainda, afetar o bem-estar das crianças (Portugal, 2008). Neste sentido, sendo o ambiente educativo a junção de algumas dimensões como o espaço, tempo e grupo (Silva et al., 2016), importa caracterizar cada uma delas.

De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), o ambiente educativo deve transmitir mensagens, deve ser capaz de colaborar no desenvolvimento, apoiando a metodologia do educador. Deve ser também um ambiente “(...) que apoie, promova, facilite e celebre a participação, ou seja, um contexto que participa da construção da competência e participação porque (...) aprender é crescer em participação.” (p.24).

Relativamente ao ambiente educativo onde foi realizada a PPS II, segundo Portugal (2011), este deve envolver todos os constituintes para um adequado processo

educativo que pode promover as interações entre criança-criança e criança-adulto, mas, também, potenciar o desenvolvimento da autonomia, das rotinas e dos momentos de bem-estar do grupo de crianças. Neste tópico irei caracterizar elementos essenciais para um desenvolvimento e aprendizagem adequado de cada criança, como as intenções educativas e a organização do tempo e do espaço. É, também, importante referir que as características do contexto e dos envolventes influenciam a prática do/a educador/a.

#### 2.4.1. Intenções educativas e princípios definidos pela equipa

Na instituição onde decorre a PPS II e, de acordo com o Projeto Curricular de Grupo (2021-2022), a metodologia definida e posta em prática não tem por base um único modelo, mas sim vários modelos pedagógicos: Movimento da Escola Moderna (MEM), Modelo Curricular High Scope, Modelo Pedagógico de Reggio Emília, Metodologia de Trabalho de Projeto e Métodos de Aprendizagem Cooperativa.

A organização do espaço em áreas e os materiais disponíveis são uma das primeiras intervenções da ação da educadora que, segundo o mesmo documento, foi planeada de acordo com o MEM. A educadora refere que “(...) o espaço é um meio fundamental de aprendizagens (...)” (Projeto Curricular de Grupo, 2021-2022, p.13) e que este espaço não é estanque, ou seja, pode-se e deve-se criar áreas conforme os interesses do grupo de crianças.

A partir do Modelo Curricular High Scope, a educadora define que é a partir da ação que “(...) as crianças constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo através da vivência de experiências direta e imediatas, assim como da reflexão que fazem das mesmas.” (Projeto Curricular de Grupo, 2021-2022, p.14). Através da Abordagem Pedagógica de Reggio Emília, a educadora define que todos os intervenientes são “protagonistas”. A Metodologia de Trabalho de Projeto será uma opção para o desenvolvimento de um projeto caso seja interesse do grupo. A educadora faz referência ao Método de Aprendizagem Cooperativa em que a cooperação entre pares contribui para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

No que se refere às intenções, Coelho (2009) refere que passam por formalizar “as suas funções, as finalidades e os sentidos [da sua prática] e dos modos como [a organiza]” (p.1).

No que diz respeito às intenções pedagógicas definidas pela educadora cooperante para o grupo de crianças, estas devem ter em conta:

- Os objetivos gerais enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar;
- A organização do ambiente educativo;
- As áreas de conteúdo definidas nas OCEPE;
- A continuidade e a intencionalidade educativas. (Projeto Curricular de Grupo, 2021-2022, p.24).

Para o trabalho com as famílias, a educadora definiu promover uma relação de parceria/confiança, individual e coletiva, com as famílias.

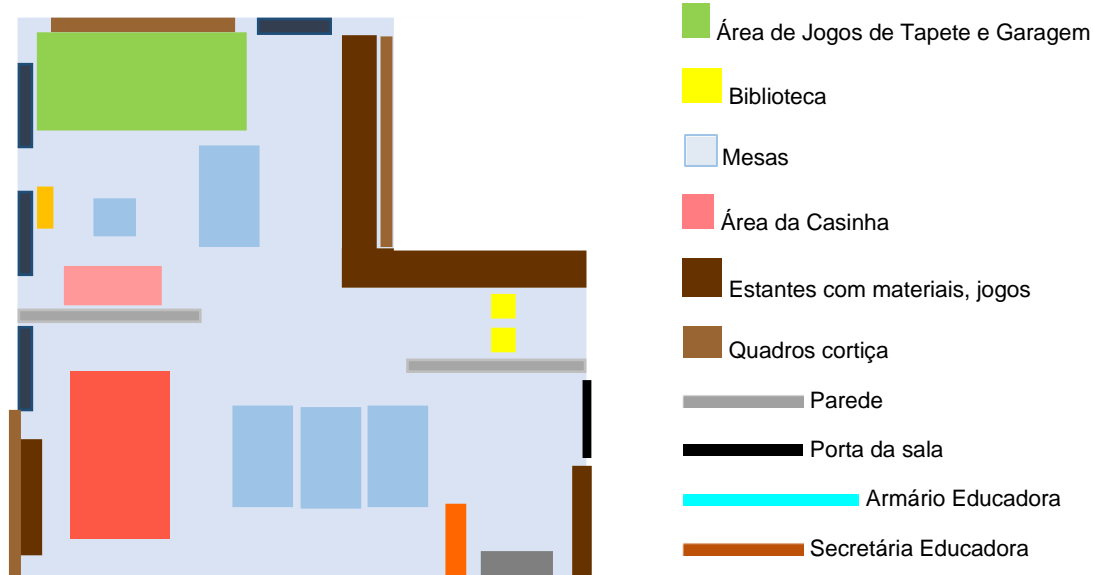
Relativamente ao trabalho com a equipa educativa, o Projeto Curricular de Grupo (2021-2022) refere avaliar em equipa através da observação, partilha de ideias e experiências vividas na prática pedagógica e “(...) programar, avaliar e reformular as linhas de ação das planificações. (Projeto Curricular de Grupo, 2021-2022, p.59).

#### 2.4.2. Espaços físicos

A educadora, no Projeto Curricular de Grupo, refere que a “organização do espaço em áreas e a colocação dos diversos materiais são uma das primeiras intervenções” (p.17). Assim, segundo o mesmo documento, a sala de atividades foi “dividida em áreas de atividade diferenciadas e devidamente demarcadas.” (p.17). A sala de atividades é um espaço amplo, sem delimitações por móveis, tem quatro janelas para o exterior que deixam entrar luz natural e está dividida nas várias áreas. (cf. Figura 1).

Figura 1.

Planta da sala.



Existem mesas e cadeiras adaptadas ao tamanho das crianças que são utilizadas no dia a dia das crianças. Existem zonas distintas para as crianças explorarem livremente em que todos os materiais estão ao alcance das crianças como os jogos e diversos materiais manipuláveis, como por exemplo, brinquedos didáticos, jogos de encaixe, carros, animais, livros, entre outros. As áreas de brincadeira definidas pelo grupo em conjunto com a educadora são: trapalhadas, jogos mesa, casa pequena, plasticina, jogos tapete, desenho, peças soltas, livros, computador, casinha, areia, garagem e pintura.

Relativamente aos espaços físicos que o grupo de crianças frequenta diariamente (sala de atividades, refeitório e recreio exterior) estes são fundamentais pois, segundo Azevedo, Marques e Baptista (2018), o espaço e ambiente educativo deve assegurar "(...) a todas as crianças bem-estar e pertença, que promova a autonomia e independência, que permita a todas as crianças e a cada uma sentirem-se seguras e agirem com confiança." (p.2).

A organização do espaço e a variedade de materiais vão influenciar as experiências realizadas pelas crianças. Assim, é essencial o/a educador/a ter em conta a organização do espaço e os materiais disponíveis para as crianças, devendo estar atento ao desenvolvimento e interesses do seu grupo, pois o "ambiente físico e material [...] deverá refletir a crença na competência participativa da criança e criar múltiplas

oportunidades para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.93). De acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), o espaço da sala de atividades deve ser um ambiente seguro e saudável, sendo capaz de responder às necessidades de bem-estar emocional e físico das crianças, potenciando a aprendizagem ativa das crianças.

#### 2.4.3. Rotinas diárias

A organização do tempo é encarada como potenciadora de sentimentos de segurança, controlo e confiança, que advêm do estabelecimento de uma rotina coerente, significativa e flexível, que lhes permite antecipar e tomar consciência do que irá ocorrer num momento posterior (Post & Hohmann, 2011).

Neste sentido, a rotina deve ser gerida de acordo com as necessidades das crianças, existindo um respeito pelos seus ritmos; a garantia do seu bem-estar; e promoção de aprendizagens, que resultem da participação ativa nos diversos momentos (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Relativamente às rotinas diárias do grupo, mais especificamente o tempo, de acordo com Cardona (1992), a rotina deve ser organizada consoante o ritmo e tempo de cada criança do grupo, ao valorizar atividades espontâneas e oportunidade de escolha consoante os seus interesses.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) também corroboram esta ideia ao referir que a rotina diária deve ser “(...) respeitadora das preferências e das motivações das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens.” (p.27). Os mesmos autores referem que a rotina e tempo pedagógico deve adequar-se a vários níveis: de cada criança individualmente, pequeno(s) grupo(s) ou do grupo todo.

Assim, é apresentada uma tabela com um dia tipo do grupo da Sala C2. A rotina pode ser alterada conforme as necessidades das crianças, das famílias, da equipa educativa ou da instituição. É importante referir que os horários e espaços definidos na tabela 1, definidos pelo Projeto Curricular de Grupo, são flexíveis, não sendo obrigatoriamente cumpridos.

De acordo com Lino (1998), a rotina refere-se à “Organização do tempo de forma a proporcionar às crianças oportunidades de estabelecer diferentes tipos de interação” (p.112) e para Oliveira-Formosinho (1998) desenvolver uma Rotina é transformar o tempo num “tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (p.71).

Estes horários definidos e repetitivos permitem às crianças explorar, treinar e ganhar confiança nas suas competências e nas ações dos adultos envolvidos.

*Tabela 1.*

Rotina do grupo.

<b>Horas</b>	<b>Espaço</b>	<b>Observações</b>
8 horas até às 9h	Refeitório	C.A.F. Momento de acolhimento da criança das famílias para a instituição.
Das 9h às 12h, aproximadamente	Sala	Componente letiva.
Por volta das 10 horas		Reforço da manhã – fruta.
Das 12 horas às 12h30, aproximadamente	Refeitório	Neste momento as crianças almoçam, sendo esta refeição composta por sopa, prato principal, fruta e água.
Das 12h30 às 13h30	Recreio exterior	Brincadeira livre no recreio exterior.
Das 13h30 às 15h30, aproximadamente	Sala	Repouso ou brincadeira livre.
Às 16h10 horas, aproximadamente	Refeitório	As crianças dirigem-se para o refeitório onde fazem o lanche da tarde.
A partir das 16h10 até às 19 horas	Recreio exterior	Quando terminam o lanche, as crianças vão para o recreio onde esperam que as famílias as vão buscar.

A rotina diária deste grupo de crianças segue o dia tipo apresentado anteriormente com algumas exceções devido às atividades extracurriculares e de enriquecimento curricular opcionais, desenvolvidas por entidades externas: à segunda feira das 15h30 às 16h10 têm Yoga, à terça feira no mesmo horário têm Filosofia, à quarta feira das 15h às 15h30 têm Música, à quinta feira das 15h30 às 16h10 têm Chi Kung e à sexta feira das 15h00 às 16h00h (grupo de 24 crianças dividido em dois) têm Inglês.

Assim, considero que o ambiente educativo é, cada vez mais, uma parte importante no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, mas também nas suas

relações com o outro. Este ambiente deve ser construído em conjunto com as crianças, mas também devem ser definidas estratégias para que as crianças tenham um papel ativo na sua aprendizagem. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) referem que o tempo e espaço estão relacionados, uma vez que, “(...) a organização, a diversidade, a beleza e riqueza do espaço, dos materiais e do tempo ganham significado através das relações e interações que humanizam o espaço de vida e aprendizagem.” (p.27).

## 2.5. Crianças

Como já foi referenciado anteriormente, a PPS II decorreu numa sala de jardim de infância, mais precisamente, a sala C2. Dentro desta sala existem vinte e quatro crianças, treze raparigas e onze rapazes, com idades distintas, como se observa na tabela seguinte (cf. Tabela 2):

*Tabela 2.*

Idade das crianças do grupo.

Idade	3 anos	4 anos	5 anos
Número de crianças	10	12	2

Das vinte e quatro crianças que compõem o grupo, vinte e uma já frequentavam o pré-escolar, três estão a frequentar pela primeira vez e apenas uma criança do grupo transitou de creche, sendo que para dezanove é a primeira vez que estão com a respetiva educadora e auxiliar.

As crianças do grupo frequentam a organização, em média oito a nove horas por dia, tendo a maioria como hora de entrada às 9h30 e de saída às 17h30. Vinte e duas das crianças estão inscritas nas cinco atividades extracurriculares (Filosofia, Yoga, Chi Kung, Inglês e Música), uma frequenta apenas Música e Inglês e uma criança não frequenta nenhuma das atividades extracurriculares. Relativamente às crianças com apoio, catorze crianças frequentam a terapia da fala – treze crianças na instituição e uma das crianças fora - e uma é acompanhada pela equipa de Intervenção Precoce, sem qualquer acesso a informação sobre o seu diagnóstico, dificuldades e desenvolvimentos.

No que concerne às características, interesses, potencialidades e fragilidades deste grupo de crianças, importa referir que estas serão apresentadas com base nas

observações realizadas por mim, através de conversas informais com a equipa educativa da sala e, de acordo com a informação presente no Projeto Curricular de Grupo. Assim, começo por referir que se trata de um grupo heterogéneo a vários níveis: quanto ao percurso institucional, competências linguísticas, matemáticas e a nível motor irei debruçar-me essencialmente sobre as suas fragilidades e potencialidades relativamente à autonomia, participação e envolvimento com o que as rodeia.

O grupo caracteriza-se por ser *curioso*, *afetuoso* e *alegre*, existindo frequentemente o estabelecer de interações, quer em momentos de sala, quer no espaço exterior. É de salientar que, em alguns momentos, é visível a preferência de algumas crianças por outras, com quem brincam mais durante o dia. Em vários momentos da rotina, é possível observar que as crianças mais velhas demonstram um sentido de responsabilidade para com as mais novas, predispondo-se a ajudá-las em diversas ocasiões. Quando, por exemplo, duas crianças mais novas, o RO e o VB, estavam a brincar com a casa pequena na zona do tapete e não conseguiam pegar de novo para arrumar. O AL, a criança mais velha da sala, dispôs-se logo a ajudar.

De uma forma geral, o grupo de crianças mostra interesse em realizar os vários momentos da rotina de forma autónoma, ainda que existam alguns momentos em que é necessário uma maior atenção e incentivo por parte do adulto para que a criança consiga fazer sozinha. Consegui, durante a prática pedagógica, estimular a entajuda entre as crianças nos momentos depois da sesta, por exemplo, em que a criança não se conseguia calçar ou vestir o bibe. Esta autonomia resulta da adaptação das crianças ao espaço, tempos e materiais e da proximidade com a equipa educativa, que lhes transmite confiança e segurança.

No que diz respeito aos momentos da rotina que decorrem na sala, de um modo geral, o grupo ainda não apresenta a capacidade de propor a realização de uma atividade ou a procura de resposta a alguma questão, mas interessam-se sempre pelas atividades propostas de forma muito envolvente. Nos momentos de conversa em grande grupo, existia uma maior participação por parte das crianças mais velhas, mas ao longo da PPS II, algumas das crianças mais novas começaram a querer partilhar ideias.

Quanto aos momentos de brincadeira na sala, todas as crianças são capazes de escolher autonomamente com quem querem brincar, o que querem fazer e com que materiais. A maior parte das vezes observei que algumas das crianças mais novas esperam pelas crianças mais velhas para escolher a brincadeira na sala.

Relativamente aos momentos de higiene e de refeição, as crianças são capazes de verbalizar as suas necessidades, mencionando, respetivamente, quando necessitam de ir à casa de banho e quando desejam mais comida. Em ambos os momentos, verifica-se a sua autonomia, excetuando uma das crianças do grupo que ainda usa fralda e tem dificuldades na comunicação.

Por último, evidencio como principais interesses do grupo, brincadeiras que envolvam construções, a audição e partilha de histórias, a realização de jogos de mesa e brincadeiras de “faz de conta”. Também, dentro e fora do contexto da sala de atividades, adoram explorar materiais e espaços e realizar atividades em grupo.

## 2.6. Famílias

A “família constitui a primeira instância educativa do indivíduo: é o ambiente onde este desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p.28). Cada criança tem a sua família, a sua estrutura e rotina familiar, sendo uma das componentes fundamentais no dia a dia de uma criança. Analisando os dados fornecidos pelo Projeto Curricular de Grupo (2021-2022), catorze famílias apresentam uma estrutura familiar nuclear, duas são monoparentais e oito apresentam “outra” como opção (p. 5). Relativamente à idade e escolaridade das famílias não existe qualquer informação fornecida.

Para além da caracterização das famílias, importa compreender como e se ocorre participação das famílias no contexto socioeducativo. Durante a PPS II não foi possível observar as famílias dentro do contexto e da sala de atividades, apenas na entrada onde era realizado o acolhimento da criança. Nesse momento podia ser estabelecido um diálogo sobre algum acontecimento ou informação a transmitir.

No entanto, tendo em conta as adversidades, a educadora tinha estabelecido um horário fixo para, caso alguma família quisesse, reunir sobre o seu educando. A partir da plataforma Childdiary é partilhado com as famílias um plano semanal de atividades com descrições e fotografias do grupo. A partir da prática pedagógica desenvolvida e informação transmitida pela equipa, a Childdiary permite à instituição partilhar diariamente informações sobre as crianças, sobre as atividades desenvolvidas no dia a dia, fotos e diversas informações, possibilitando um acompanhamento mais próximo neste momento de pandemia. As famílias podem ainda publicar recados, fotografias ou

vídeos dos seus educandos, mas, também, comentar as publicações feitas pela equipa pedagógica. Toda a informação partilhada via Childdiary fica visível em tempo real.

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

A intervenção profissional do/a educador/a tem como base a sua intencionalidade perante a mesma, isto é, o/a educador/a tem necessidade de atribuir sentido à sua ação através da reflexão constante sobre os princípios subjacentes à sua prática e às finalidades da mesma. Para o desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade é fundamental estabelecer antecipadamente um conjunto de intenções que definam a ação da educadora, permitindo que esta analise a sua intencionalidade e consiga “(...) atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar (...)” (Silva et al., 2016, p. 13).

A partir das especificidades do contexto educativo com recolha de informação, da observação do que as crianças fazem, dizem, de como interagem e aprendem, e ainda o meio familiar das mesmas, constituiu uma estratégia fundamental para estabelecer as minhas intenções junto do grupo de crianças, das famílias e da equipa educativa. Assim, e tendo também em conta as intenções educativas da educadora cooperante, apresento as minhas intenções para a ação com as crianças, respetivas famílias e equipa educativa.

### **3.1. Intenções para a ação**

É fulcral que a educadora seja capaz de definir as intenções que norteiam a sua prática pedagógica, promovendo uma prática de qualidade e com articulação entre os contextos do dia a dia da criança, da escola e da família. De acordo com Coelho (2009), as intenções passam por formalizar “as suas [da educadora] funções, as finalidades e os sentidos [da sua prática] e dos modos como [a organiza]” (p.1). Silva et al. (2016) corroboram esta ideia afirmando que é através das intencionalidades definidas pela educadora que esta irá dar sentido à ação, exigindo “(...) que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem”. (Silva et al., 2016, p.13).

A partir de conversas informais com a educadora e da leitura do Projeto Curricular de Grupo onde decorreu a prática profissional supervisionada, é referido que o plano de ação desenvolvido terá como base “... as necessidades, interesses e ritmos das crianças, quer como grupo, quer individualmente.” (PCG, 2021, p. 13).

Assim, neste tópico estão descritas as minhas intenções para a ação, sendo que estas emergem da observação e da prática efetuada no contexto educativo, de conversas informais com a educadora cooperante e ainda de informação facultada pela

mesma. Primeiramente são descritas as intenções para com o grupo de crianças, a respetiva equipa educativa, mas também, as intenções para a ação com as respetivas famílias das crianças do grupo. De seguida, é feita a reflexão sobre a intervenção desenvolvida na PPS II, olhando, sobretudo, para as intenções aqui definidas.

Em primeiro lugar observei o grupo de crianças, a forma como era desenvolvido o trabalho pela equipa educativa, qual a sua rotina, como é que os espaços estavam organizados e quais os materiais disponibilizados. Através da informação recolhida, registei os aspetos mais significativos, valorizando o desenvolvimento das crianças, com vista à planificação das etapas seguintes na aprendizagem (Carvalho & Portugal, 2019). Ao existir “uma articulação lógica entre o planeamento contínuo, a observação, a identificação de necessidades, interesses e capacidades, e a disponibilização de recursos” (Carvalho & Portugal, 2019, p. 27), a informação recolhida poderá ser utilizada de forma mais apropriada.

### 3.1.1. Intenções para com as crianças

Enquanto elemento exterior ao contexto educativo e respetivo dia a dia do grupo, considerei importante dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela educadora cooperante e, com base na caracterização do grupo nomeadamente os interesses, potencialidades e necessidades, defini um conjunto de intenções de ação para com as crianças. As intenções definidas foram as seguintes: (i) criar uma ligação próxima de confiança e afetuosa com as crianças; (ii) promover a autonomia e (iii) privilegiar o brincar.

Durante a PPS II, apesar de observar o grande grupo, tive alguma dificuldade em observar cada criança de forma individual pelo facto de uma sala de Jardim de Infância ser muito dinâmica, ou seja, durante o dia acontecem várias coisas, várias interações ao mesmo tempo. Contudo, procurei colmatar esta fragilidade, olhando de forma mais atenta e observadora porque é através da observação e da escuta que a educadora de infância tem a oportunidade de conhecer as crianças e de construir “conhecimentos sobre os seus saberes e as suas ideias, os seus pensamentos e os seus sentimentos, os seus interesses e motivações” (Parente, 2000, p. 36).

A primeira intenção, **(i) criar uma ligação próxima de confiança e afetuosa com as crianças**, para mim é fulcral que seja desenvolvida, pois nestas idades as crianças necessitam de “cuidados calorosos que se estabelecem no seio de uma relação positiva com um adulto” (Portugal, 2000, p.9) e considero que é a partir desta

relação que as crianças se vão sentir seguras e confiantes no mundo que as rodeia. Partindo desta intenção, apoiei a minha ação num dos princípios de Portugal (2000) “investir em tempos de qualidade procurando estar completamente disponível para as crianças” (p.92), dando resposta às necessidades de cada uma. Também Portugal (2000) afirma que ao estabelecer uma relação de confiança, mais fácil será garantir a resposta às necessidades das crianças, promovendo também a criação de novas relações, como relações entre pares. Ao construir esta relação consegui que as crianças me vissem como um adulto de confiança e que lhes transmitia segurança que podiam procurar quando necessitavam.

Na área dos jogos de tapete, AL e DU estão a brincar com os legos e chamam-me para brincar. Eu questiono “Que construção é esta?”, AL responde “É um barco” e eu respondo “E que animal é este que vai aqui em cima do barco?”. AL diz que é um urso, eu “Um urso?” e DU “Sim, é um urso polar”. Eu questiono o DU “E o que é um urso polar?” ao que ele responde “É um urso que vive na neve.” (Nota de campo, dia 25 de outubro de 2021).

Considero que esta primeira intenção para com as crianças foi rapidamente alcançada, uma vez que as crianças logo nos primeiros dias me chamavam para as suas brincadeiras, procuravam afeto ou em momentos que necessitavam de ajuda.

Desta primeira intenção advém a segunda, **(ii) promover a autonomia**, esta surge com o objetivo de encarar cada criança como sujeito principal da ação pedagógica, potenciando a sua participação ativa. É fulcral que seja dada oportunidade à criança para tomar as suas decisões e ter tempo e espaço para agir sozinha. De acordo com Portugal (2011) “os adultos podem ajudar as crianças a encontrar as formas de afirmação da sua individualidade mais adequadas, permitindo-lhes escolhas sempre que possível e introduzindo orientações ou regras sociais quando pertinente” (p.11). Assim, esta intenção foi promovida nos vários momentos da rotina e nas diversas interações estabelecidas no decorrer da prática profissional. Para além disto, esta intenção tem subjacente o respeito pelas necessidades, interesses, fragilidades e ritmos de cada criança, consideradas como seres únicos, com as suas particularidades e vivências próprias (Sarmiento & Carvalho, 2017), indo ao encontro de Folque, Bettencourt e Ricardo (2015) que menciona a importância de ouvir a criança, tendo em

consideração o que diz e o seu ponto de vista, identificando e valorizando o que sente, assim como ter em conta o seu ritmo e as suas capacidades.

No que diz respeito à segunda e terceira intenções, (ii) promover a autonomia e (iii) privilegiar o brincar. considero que tive sempre em conta os interesses, necessidades, ritmos, potencialidades e fragilidades de cada criança. Nos vários momentos da rotina incentivei cada criança a fazerem a ação sozinhos, como por exemplo vestir/despir o bibe ou calçar os sapatos. Nestes casos, procurei também que fossem os amigos a ajudar, procurando estimular a cooperação e entreaajuda entre todas as crianças.

A última intencionalidade definida para a ação com as crianças foi **(iv) privilegiar o brincar** que surge da observação diária do grupo e de conversas informais com a educadora. O brincar é considerado por Silva et al. (2006) “como a atividade natural da iniciativa da criança” (p.10) e elementar para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e deve, por isso, ser parte integrante da atividade educativa, pelo que é imprescindível proporcionar às crianças oportunidades para que possam brincar (Homem, 2009). Tal como referem Coelho e Vale (2017), é através do brincar que as crianças não só aprendem, conhecem e dão sentido ao mundo que as rodeia, como também desenvolvem competências a nível pessoal, social e cognitivo, como a comunicação, a autonomia, a criatividade, a responsabilidade e lhes permite desenvolver a capacidade de resolverem problemas e interagirem com o mundo social.

Dentro desta componente do mundo social, o brincar permite às crianças a criação de novas relações, aprendendo a estarem acompanhadas, saber partilhar e negociar, contribuindo para o seu desenvolvimento social (Milteer & Ginsburg, 2012). Tendo em conta esta intenção, sendo o brincar a base para a minha ação pedagógica, procurei ser observadora e, quando possível, envolver-me nas suas brincadeiras, pois é uma forma de estabelecer uma relação próxima, conhecer cada criança e os seus interesses. Tentei, ao máximo, promover momentos de qualidade, ricos em interações e partilhas.

Ao longo da minha prática procurei estar atenta ao bem-estar da criança, apercebendo-me dos seus conflitos interiores, isto é, a sua dificuldade em lidar consigo e com os outros, ouvindo-a e conversando com ela de maneira a resolvermos e a ultrapassarmos, em conjunto, o problema.

### 3.1.2. Intenções para com as famílias

Enquanto futura educadora de infância considero que as **famílias** devem ser consideradas no dia a dia da minha prática pedagógica pelo facto de as mesmas serem “o contexto, primeiro e primordial, responsável pela educação das crianças” (Alarcão, 2009, p. 202). Relativamente às intenções para a ação com as famílias, devido à situação de COVID-19, o contacto pessoal foi quase nulo, excetuando os momentos em que me cruzava com as famílias no momento do acolhimento. No entanto, a partir da plataforma *Childdiary* foi possível comunicar de forma digital e aproximar as famílias do dia a dia das crianças no contexto educativo. A partir do momento em que entre no contexto, a educadora cooperante mostrou-me e ensinou-me a utilizar a plataforma, passando a partir desse momento a interagir e partilhar com as famílias o nosso dia a dia.

Considero que a família deve estar envolvida no processo educativo, sendo o primeiro agente responsável pelo bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem da criança e constitui a primeira e principal entidade com a qual a criança socializa (Sarmiento & Carvalho, 2017). Para estabelecer um contacto com as famílias, procedi a uma apresentação via digital através da plataforma utilizada pelo contexto educativo. A partir desta comunicação pude estabelecer uma relação virtual.

Post e Hohmann (2011) referem que tanto a instituição educativa como as famílias devem assumir um papel igualmente importante na educação das crianças, ou seja, são coeducadoras da mesma criança. Nesta dimensão defini como intenções: **(i) criar uma relação de confiança e (ii) envolver as famílias no dia a dia das crianças**, dando continuidade às intenções da educadora. Considero que a apresentação inicial que elaborei para os pais através da plataforma digital foi o primeiro passo na construção desta relação, informando-os da minha chegada à sala C2 e dos meus objetivos para com o grupo.

Considero também que estas intenções foram alcançadas na medida em que os familiares de algumas das crianças desde cedo procuravam por mim, transmitiam recados, partilhavam momentos vividos fora do contexto ou até mesmo para partilhar aquilo que as crianças diziam em casa. O envolvimento das famílias também foi possível através do desenvolvimento do projeto para outra unidade curricular em que todas as famílias partilharam fotografias suas que foram expostas na sala. Este envolvimento trouxe benefícios para as crianças, na medida em que percecionaram o envolvimento

dos familiares neste que é o local onde passam grande parte do seu dia (Post & Hohmann, 2011).

### 3.1.3. Intenções para com a equipa educativa

Por fim, mas não menos importante, são as intenções de ação para com a equipa educativa, começando por referir a primeira que consiste em **(i) estabelecer uma relação de confiança e respeito**, tanto com a equipa de sala como a restante equipa. A confiança é a base de uma relação e, tal como é importante com as crianças, também o é com os adultos. A segunda intenção é **(ii) cooperar com a equipa educativa em todos os momentos do dia a dia das crianças**, envolvendo os vários agentes educativos no dia a dia das crianças. Este trabalho em parceria "... é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo" (Hohmann & Weikart, 2003, p. 130), promovendo bem-estar para ambas as partes e podendo ter um impacto positivo nas crianças.

A última intenção, **(iii) promover a partilha de ideias**, tem como intuito a partilha, com base numa comunicação aberta, dinâmica e respeitosa. Esta partilha permite refletir sobre a ação pedagógica, permitindo o meu crescimento enquanto futura profissional de educação, mas também partilha de saberes para com a equipa educativa. De acordo com Matta (2001), são os pares que ajudam as crianças a socializar, a aprender sobre si e sobre os outros e a perceber o mundo. Vários exemplos desta partilha e comunicação entre a equipa, tenho as várias sugestões dadas para o desenvolvimento do projeto e outras atividades, mas também a partilha de sentimentos e saberes. No decorrer do meu período de prática profissional comuniquei abertamente com a equipa, transmitindo todos os aspetos da minha ação, estando sempre recetiva a sugestões para melhorar e que, de acordo com Lino (2013), deve haver momentos de reflexão conjunta entre os membros da equipa educativa, tomando decisões em relação ao grupo de crianças para colocar em prática as intenções definidas.

### 3.2. PROCESSO DE INTERVENÇÃO DA PPS II

Uma intervenção pedagógica de qualidade é baseada num percurso cíclico e sistemático que envolve a observação, registo, documentação, planeamento, reflexão/avaliação (Silva et al, 2016). Assim, um educador deve procurar observar, registar e documentar para poder planear e avaliar e agir. O processo de intervenção foi orientado pelas intenções que defini para as crianças, família e equipa educativa, mencionadas anteriormente. Nesse sentido, irei referir quais as estratégias utilizadas e como planeei e avaliei todo o processo de intervenção. Durante o processo de intervenção da PPS II e respetiva investigação privilegiei a observação como técnica de recolha de dados, pois como refere Parente (2000) esta é essencial “para reconhecer [e] para adequar as propostas quer ao nível dos cuidados quer da educação” (p.5). A partir da observação pude recolher e observar os interesses, necessidades, fragilidades e potencialidades do grupo de crianças, compreender a organização do contexto educativo e as relações estabelecidas, quer entre crianças quer entre criança-adulto.

Relativamente às intenções da ação para com as crianças, para criar uma ligação próxima e afetuosa e proporcionar segurança mostrei-me disponível, apoiei, conversei e transmiti segurança e confiança a todas as crianças. Promovi momentos de afeto, conversas informais, partilha de brincadeiras e apoio em vários momentos pois, tal como refere Portugal (2008), a criança necessita de estabelecer uma relação próxima do adulto, de modo a proporcionar à criança estabilidade emocional e segurança.

ME, num determinado momento, dá-me a mão e abraça-me.

Começa a sorrir e eu pergunto se precisava de um carinho, ela diz que sim e volta a abraçar-me. Eu começo a fazer cócegas e começamos as duas a rir. (Nota de campo n.º 76, 19 de novembro de 2021).

Tentei sempre assumir uma atitude responsiva, próxima, segura e confiante para que as crianças confiassem em mim, proporcionando, também, um ambiente seguro e confortável nos momentos de rotina. Tendo em conta a autonomia das crianças, tentei promover momentos em que as crianças se pudessem sentir confiantes e seguras do que estavam a fazer, dependendo menos do adulto. Nos momentos antes e depois do relaxamento, incentivei as crianças a calçar e descalçar os sapatos, como na nota de campo n.º 23: *Por volta das 14h45, peço às crianças que já estão acordadas para se levantarem, trazerem o colchão, calçarem os sapatos e irem à casa de banho. As*

crianças também foram incentivadas a vestir e despir o bibe sozinhas e a limpar a boca e as mãos com o guardanapo depois de comerem. Outra intenção que defini, e que depois se tornou fundamental no decorrer da investigação, foi o privilegiar o brincar. Privilegiar o brincar foi uma das minhas principais intenções que, considero ter prevalecido na minha ação. No decorrer da prática proporcionei momentos de brincadeira, tendo adotado de forma alternada uma atitude de observadora ou participante que me permitiram ir obtendo conhecimento acerca das escolhas e interesses das crianças. A partir dos momentos de brincadeira houve partilha de afetos, sorrisos, experiências que contribuíram para o desenvolvimento social da criança através da interação e resolução de conflitos.

Foi também a partir do brincar que as crianças interagem comigo, partindo muitas vezes da minha interação, mas elas próprias ficavam entusiasmadas por me dizerem o que estavam a fazer

Na área das mesas, a PI, a LU e a BR estão a brincar com uns tabuleiros. Eu pergunto-lhes o que é e a PI responde “é areia cinética, podemos fazer construções” “eu estou a fazer castelos de areia e se metermos as mãos por baixo da areia é frio” (LU). (Nota de campo n.º30, 25 de outubro de 2021).

Para as intenções definidas para com as crianças comecei por ouvir e respeitar aquilo que as crianças disseram nos vários momentos da sua rotina pois para Parente (2012) “escutar a criança é uma poderosa competência prática do dia-a-dia.” (p.6). Para além de ouvir, foi fundamental observar para conseguir identificar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças ao longo dos quatro meses.

Para isso, é fulcral que o/a educador/a promova práticas de registo para posterior avaliação, como por exemplo, a construção de um portefólio que, segundo Marchão e Fitas (2014), “promove a comunicação, a curiosidade, a partilha [assim como] é amplamente participada e valorizada pelas crianças e também pelas famílias” (p.27). Assim, procedi à construção do portefólio da ME com quatro anos. Nesta escolha tive em consideração a assiduidade da criança na instituição, mas também a partilha de ideias com a educadora cooperante e a relação que estabeleci com a criança desde cedo. Desta forma, a elaboração do portefólio consiste no registo do desenvolvimento da ME ao longo do período da PPS II, mas também registos anteriores facultados pela

educadora cooperante com a autorização do encarregado de educação, organizado a partir de diversos elementos fotográficos e pequenas notas.

Relativamente ao portefólio da criança, este documento encontra-se organizado da seguinte forma: i) porquê aquela criança, ii) quem é a criança, iii) registo do seu desenvolvimento e aprendizagens e iv) agradecimento à criança e à sua família. Todos os registos elaborados tiveram como base uma análise da situação desenvolvida e registo fotográfico da mesma. Para o desenvolvimento de um documento como este, é necessário que exista colaboração entre todos os agentes educativos envolvidos no dia a dia da criança, pelo que o/a educador/a deve valorizar “as múltiplas vozes e perspetivas: a da criança, do educador, a dos pares, a de outros elementos, da equipa educativa, a dos pais” (Parente, 2012, p. 306), valorizando assim a participação e envolvimento da criança na construção do seu portefólio. Quanto às intenções para com as famílias, a minha principal intenção passou sobretudo por criar uma ligação de confiança, envolvendo as famílias no dia a dia das crianças. A partir da plataforma *Childdiary* foi possível partilhar vários momentos de aprendizagem realizadas pela criança. Embora a relação com as famílias seja um ponto fundamental durante a prática, o COVID-19 não possibilitou o desenvolvimento de uma relação próxima, constante e física. Ao longo do período da PPS II, em conjunto com a educadora cooperante, partilhámos fotografias de vários momentos, fotografias individuais de cada criança, fotografias de grupo e breves comentários do momento, através da *Childdiary*.

No que concerne ao trabalho concretizado com a equipa educativa, assumo ter estabelecido uma relação positiva com os dois elementos da equipa de sala, a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa, mas também com a restante equipa da organização. A partilha por parte da educadora em explicar-me como funcionava a rotina da sala, quais as estratégias que utilizavam e algumas características das crianças facilitou, em grande parte, o meu processo de adaptação e interação com o grupo. Foi-me possível, através da cumplicidade e abertura inicial, compreender o modo de organização da equipa e quais as tarefas durante a rotina, possibilitando assim o assumir de um lugar nessa rotina.

Assim, importa salientar que os meus princípios pedagógicos que direcionam a minha ação foram ao encontro dos princípios defendidos pela equipa, pois “os adultos devem apelar a um conjunto comum de princípios e estratégias, bem como ao conhecimento obtido através das suas observações individuais das crianças, das

experiências passadas e do treino.” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 130), potenciando da melhor forma o desenvolvimento da criança.

### 3.2.1. A construção do portefólio de uma criança: a avaliação em educação de infância

É fulcral que o/a educador/a promova práticas de registo para posterior avaliação, como por exemplo, a construção de um portefólio que, segundo Marchão e Fitas (2014), “promove a comunicação, a curiosidade, a partilha [assim como] é amplamente participada e valorizada pelas crianças e também pelas famílias” (p.27). Assim, procedi à construção do portefólio da ME de quatro anos. Nesta escolha tive em consideração a assiduidade da criança na instituição, mas também a partilha de ideias com a educadora cooperante e a relação que estabeleci com a criança desde cedo. Desta forma, a elaboração do portefólio consiste no registo do desenvolvimento da ME ao longo do período da PPS II, mas também registos anteriores facultados pela educadora cooperante com a autorização do encarregado de educação, organizado a partir de diversos elementos fotográficos.

Relativamente ao portefólio da criança escolhida, este documento encontra-se organizado da seguinte forma; (i) o porquê da escolha desta criança; (ii) a identificação da criança; (iii) registos fotográficos do processo de desenvolvimento e aprendizagem no contexto educativo e (iv) registo da ME e da sua família no contexto educativo.

Todos os registos elaborados tiveram como base uma análise da situação desenvolvida e registo fotográfico da mesma. Para o desenvolvimento de um documento como este, é necessário que exista colaboração entre todos os agentes educativos envolvidos no dia a dia da criança, pelo que o/a educador/a deve valorizar “as múltiplas vozes e perspetivas: a da criança, do educador, a dos pares, a de outros elementos, da equipa educativa, a dos pais” (Parente, 2012, p. 306), valorizando assim a participação e envolvimento da criança na construção do seu portefólio.

Silva e Craveiro (2014) referem que a realização do portefólio define-se como uma metodologia de avaliação das aprendizagens que “tem como especificidade possibilitar conceder voz às crianças sobre as suas aprendizagens, permitindo-as participar na avaliação do seu próprio desempenho” (p. 36). Também Parente (2004) corrobora esta ideia que “Um portefólio conta a história das experiências, dos espaços, progressos e realizações de uma criança e revela as suas características únicas.” (Parente, 2004, p. 60).

Considero pertinente construir um portefólio individual de cada criança uma vez que são espelhadas as suas aprendizagens, promovendo o seu próprio envolvimento e das famílias na construção do seu portefólio. A criança faz parte do seu processo de autoavaliação e, ao mesmo tempo, torna-se autónoma no que diz respeito à tomada de decisões.

## 4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

|' '' | | ''

Durante o processo de investigação na prática pedagógica “a definição do objeto de pesquisa assim como a opção metodológica constituem um processo tão importante para o pesquisador quanto ao texto que se elabora no final” (Duarte, 2002, p. 140). No presente capítulo irei apresentar a problemática estudada e a respetiva revisão de literatura, as opções metodológicas e éticas e, por fim, irei apresentar e analisar os dados obtidos.

#### **4.1. Identificação e fundamentação da problemática**

Ao longo da prática profissional supervisionada em contexto de JI com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, pude realizar diversas observações em que as vozes das crianças eram fundamentais no dia a dia nesse contexto e na sua aprendizagem, tornando-as mais autónomas e *felizes*.

Post e Hohmann (2011) referem que “um ambiente bem pensado e centrado na criança promove o desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (p.101). Para Portugal (2008), um ambiente caloroso que preste atenção às suas necessidades individuais, sejam elas físicas, psicológicas e afetivas, é capaz de promover o desenvolvimento, a exploração livre e acima de tudo capaz de desenvolver a autonomia das crianças. A mesma autora refere que “Os cuidados de rotina são momentos importantes oferecendo oportunidades únicas para interações diádicas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais”. (Portugal, 2011, p. 9). Apesar da rotina ser conhecida e repetida diariamente pelas crianças, são momentos que podem ser flexíveis, que lhes transmitem segurança e confiança, promovendo o seu desenvolvimento e aprendizagem. Post e Hohmann (2011) referem “Quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de permanente mudança, é mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes” (p.195).

O desenvolvimento e aprendizagem da criança engloba várias dimensões. Também a brincadeira é um fator fulcral para o desenvolvimento da criança, em aspetos como o desenvolvimento físico, psicológico e mental. Estas dimensões devem articular-se entre si para que haja uma contínua evolução, por isso, “a definição de quaisquer áreas de desenvolvimento e aprendizagem representa apenas uma opção possível de organização da ação pedagógica, constituindo uma referência para facilitar a observação, a planificação e a avaliação” (Silva et al., 2016, p.10). Assim, “esta articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem assenta no

reconhecimento que brincar é a atividade natural de iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva et al., 2016, p.10), ou seja, *brincar é essencial para o desenvolvimento da criança, nas dimensões cognitiva, social, cultural, física e emocional.*

Desde cedo que observo e penso que o brincar é primordial no contexto educativo, mas também questiono o tempo que brincam. Brincar não é só brincar, não tenho dúvidas disso, surgindo então a questão de investigação: *Brincar vs tempo: Qual o lugar do brincar em contexto de jardim de infância?*

O tema da investigação surgiu a partir de conversas informais com a educadora cooperante, do conhecimento da importância que o/ educador/a deve atribuir ao brincar, mas também, das observações realizadas no momento diário das rotinas em que, a partir do interesse e curiosidade em observar e compreender a motivação das crianças e o que influencia as suas escolhas neste tempo de brincadeira, nomeadamente, no que é relativo à escolha das áreas a cada dia. Durante as várias observações, muitas eram as crianças que escolhiam com muita frequência as mesmas áreas e várias eram as áreas que, por diversos dias não eram, sequer frequentadas, sendo estes aspetos cada vez mais observados, adquirindo um destaque progressivo, surgindo por diversas vezes questões como: com que frequência é escolhida cada área e o que influencia as suas escolhas.

Deste modo, foram definidos dois objetivos gerais para esta investigação: (i) mapear o lugar do brincar em contexto de jardim de infância e (ii) qual o papel desempenhado pelo adulto nos momentos de brincadeira.

A partir deste tema, surgem várias questões de investigação: (a) qual o lugar do no brincar das crianças em contexto de jardim de infância?; (b) quanto tempo as crianças em idade de jardim de infância brincam?; (c) que áreas são escolhidas e quais as suas preferidas? e (d) qual o papel do adulto nessas brincadeiras? .

## 4.2. REVISÃO DA LITERATURA

Definida a problemática a investigar, é necessário fazer uma revisão de literatura com o objetivo de delinear e consolidar um quadro teórico de suporte ao estudo a realizar. Assim, foi realizada uma leitura atenta sobre o que é dito pelos autores de referência sobre o tempo de brincar, enquanto momento da rotina, enquanto tempo de brincadeira, sobre a importância de brincar e, ainda, sobre o papel do adulto na mediação destes tempos.

### 4.2.1. Importância do brincar

Segundo Coelho e Vale (2017), tem-se verificado uma diminuição dos tempos de brincar, devido à pressão que se faz sentir no sistema de educação de infância em privilegiar abordagens de cariz académico. Além disto, verifica-se também que o brincar é condicionado tanto pelos adultos como pelas indústrias dos brinquedos. Relativamente aos adultos, estes adotam uma postura de superproteção, restringindo a brincadeira ao ar livre.

O brincar começa por ocupar uma função primordial na vida da criança, a partir do momento em que esta começa a ser tida em consideração como tal, e não como um adulto em ponto pequeno (Matta, 2001). A partir da observação dos benefícios que o brincar desempenha no desenvolvimento da criança, esta atividade começa a ser reconhecida nos contextos de educação de infância e a ser inserida no currículo como uma das bases imprescindíveis para o desenvolvimento e aprendizagem. Porém, nem sempre o brincar é visto como um direito seu, uma vez que, nem sempre os espaços, os materiais, os tempos e as oportunidades são adequadas às necessidades e interesses das mesmas.

Kishimoto (2010) refere que “Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia” (p.1), que não nasce a saber brincar, “(...) precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos.” (p.1).

Brincar é uma atividade livremente escolhida, intrinsecamente motivada e individualmente dirigida pela criança. O conceito de brincar está intimamente relacionado com a exploração, a imaginação, a aprendizagem e a criatividade. São vários os autores, tal como Coelho e Vale (2017) que defendem que as crianças quando brincam, representam o mundo à sua volta, imitam situações do seu dia a dia, reinventam momentos que tenham vivenciado e ainda constroem situações através da

imaginação. O brincar deve proporcionar às crianças diversas oportunidades de descoberta e desenvolvimento, tendo em conta que deve ser uma atividade rica e estimulante.

De acordo com Sarmiento, Ferreira e Madeira (2017), o brincar é a linguagem primária da criança, que lhe permite viver no seu mundo e exprimir emoções e sentimentos. Sarmiento, Ferreira e Madeira (2017) referem que ao brincar a criança está a estimular a sua inteligência, estimulando o tempo de concentração e atenção, mas, também, a sua imaginação e o desenvolvimento da sua criatividade nas diversas situações do seu dia a dia. As mesmas autoras referem que “a criança, ao brincar, explora o mundo, constrói o seu saber, aprende a respeitar o outro, desenvolve o sentimento de grupo, ativa a imaginação e autorrealiza-se.” (p. 42) e que é a partir dos brinquedos e brincadeiras que a criança explora e descobre o seu papel no mundo. Assim, segundo as mesmas autoras, a brincadeira proporciona às crianças experiências sociais, afetivas e cognitivas, essenciais para o seu desenvolvimento. É através da brincadeira que as crianças crescem, descobrem o mundo que as rodeia, mas que, ao mesmo tempo, se descobrem a si mesmas.

Portugal (2008) considera que brincar responde às necessidades de cada criança e é associada a prazer, permitindo à criança mobilizar e experienciar aprendizagens ao nível cognitivo, afetivo e social. A mesma autora defende que esta é uma “forma de aprendizagem e os educadores sensíveis e conhecedores podem, através do que providenciam para as crianças de interações e intervenções estimulantes no brincar das crianças, assegurar desenvolvimento e aprendizagens curriculares” (pp.51-52). Já Kashimoto (2010) refere que brincar

É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. (p.1).

Azevedo (2013) também corrobora a mesma ideia referindo que é a brincar que a criança vive e explora os seus sentidos, afetos, não só consigo mesma, mas também com os outros. Refere ainda que é no momento de brincar que as crianças desenvolvem e treinam competências para a sua vida pessoal e social, como a resolução de conflitos,

medos e ansiedades que possam sentir, descobrindo os limites e as suas potencialidades através da brincadeira. Embora o brincar potencie o desenvolvimento holístico da criança, o mesmo autor identifica os vários tipos de desenvolvimento que o brincar potencia: a) desenvolvimento físico – explora o movimento, força e equilíbrio do seu corpo; b) desenvolvimento social – desenvolve o seu sentido de pertença a um grupo, aprende a dividir e partilhar objetos, mas, também, saber viver em grupo, dando importância à opinião e desejo do outro; c) desenvolvimento cognitivo – desenvolve o pensamento, estratégias e a resolução de problemas e d) desenvolvimento emocional – o brincar permite à criança expressar sentimentos, podendo recriar sentimentos sobre situações vividas e permite ganhar autonomia e confiança sobre a vida real, ajustando às suas necessidades.

De acordo com Neto (2020), no que concerne à dimensão motora, o brincar promove a aquisição de habilidades motoras rudimentares, fundamentais e especializadas, bem como contribui para tornar a criança ativa, e conseqüentemente, saudável. Relativamente à dimensão cognitiva, segundo o mesmo autor, é de evidenciar que através da brincadeira a criança explora, experiencia e descobre o meio à sua volta. Desta forma, através das relações interativas, estrutura a sua linguagem, conduzindo a alterações nas operações mentais e na resolução de problemas. Na dimensão social, as crianças desenvolvem a capacidade de sociabilização e conseguem transmitir a sua cultura através do brincar. O desenvolvimento emocional é demonstrado através de sinais como o prazer, a satisfação, o empenhamento, persistência e concentração nas atividades (Silva et al., 2016). Por conseguinte, brincar é uma atividade intrínseca à criança e que fornece ferramentas que contribuirão para o desenvolvimento holístico da criança e que “Brincar e aprender são duas expressões que devem caminhar juntas no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar.” (Neto, 2020, p.159).

Tal como Tomás e Fernandes (2014), brincar é o que as crianças fazem de mais sério. Assim, é fundamental que, enquanto futura profissional de educação, olhe para o brincar como algo inerente da infância, que “traz inúmeras vantagens para a constituição da criança, proporcionando a capacitação de uma série de experiências que irão contribuir para o desenvolvimento futuro dela” (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008, p. 176).

Como afirma Goldstein (2012), todos os tipos de brincadeira têm um papel crucial no desenvolvimento das crianças a nível cognitivo, físico, social e emocional, pelo que a ação do brincar constitui a ação através da qual as crianças experimentam o seu mundo e o dos outros. É a brincar que as crianças se vão apropriando do mundo que

as rodeia, bem como das suas culturas e representações de situações vividas e, assim, aprendem e desenvolvem-se.

A infância é vivida por todas as crianças, cada uma no seu espaço e tempo sociais, “em função de parâmetros que circunscrevem as suas vidas” (Faria, 2015, p.115), explanados nas interações sociais criadas e consideradas nos pilares da cultura de infância sendo eles a interatividade, a ludicidade, a imaginação do real e a reiteração. A interatividade está relacionada com a relação e convivência entre pares, que, por sua vez, possibilita formas de desenvolvimento, interação e partilha, de apropriação do mundo, entre outras formas. A ludicidade, “a partir da qual o brincar é entendido como o que de mais sério é realizado na criança” (Faria, 2015, p. 115), é um traço fundamental das culturas de infância. Brincar é uma das atividades sociais mais significativas para o Homem, não sendo apenas da exclusividade das crianças, porém, as crianças brincam continuamente, contrariamente aos adultos (Faria, 2015). A imaginação do real é referente ao “modo como a criança vive o jogo de forma aceitável por ela mesma a partir da imaginação como configuração do real” (Faria, 2015, p. 120). Por fim, a reiteração permite à criança viver “a brincadeira de forma flexível e num tempo recursivo, podendo recomeçar, atribuir pausas, repetir momento vivenciados entre outras situações.” (Faria, 2015, p. 119).

Assim, a brincar a criança propõe-se a novos desafios, resolve problemas, desenvolve a imaginação, aprende a respeitar as regras de socialização, desenvolve-se a nível físico e motor, bem como promove o desenvolvimento do raciocínio. O brincar é algo natural e que promove o prazer para a criança, tendo uma função socializadora e integradora, como uma atividade rica que promove o desenvolvimento global da mesma (Goldstein, 2012). Lopes e Mazi (2020) assumem o “( ...) brincar como um facilitador do desenvolvimento do equilíbrio e das emoções, contribuindo para a formação da personalidade ligando o contexto escolar ao cotidiano infantil.” (p.7).

#### 4.2.2. Importância do tempo de brincar enquanto rotina

Importa reconhecer a importância do tempo de brincar como um momento de brincadeira em que é a própria criança que dirige o momento e não o adulto, pois “as actividades livres são aquelas que se realizam informalmente a partir da organização do espaço-materiais e que não são directamente dirigidas pelo educador, podendo ser quotidianamente escolhidas pelas crianças” (Cardona, 1992, p.10). Assim, esta prática apenas será possível se a criança tiver de facto oportunidades e possibilidades de

escolha e se, segundo Cardona (1992) “depende do conhecimento que ela tem das suas possibilidades de escolha” (p.10).

A rotina diária é entendida como algo que “permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia” (Hohmann & Weikart, 2011, p.8). Neste sentido, é importante existir na rotina diária de cada grupo, o tempo de escolha livre que, segundo Post e Hohmann (2011), permite às crianças explorar, investigar ações e materiais dentro do espaço, mas também, interagir com os pares e adultos. Importa, assim, destacar que “o tempo de escolha livre proporciona às crianças um período de exploração e de brincadeira sem qualquer tipo de interrupções” (Post & Hohmann, 2011, p.249) e de acordo com os seus interesses.

A rotina diária é tão importante para as crianças como para os adultos uma vez que possibilita ao adulto planejar o seu tempo com as crianças, proporcionando-lhes experiências enriquecedoras. Hohmann e Weikart (2004) referem que as rotinas diárias são planeadas pelas equipas educativas tendo em conta espaços temporais: tempo para pequeno grupo, grande grupo, tempo de recreio, tempo de transição, tempo de comer e de descansar.

#### 4.2.3. Interação entre pares

Em contexto de jardim de infância, existem poucos adultos para o número de crianças, sendo que, dessa forma, as interações surgem na maioria das vezes entre crianças (Lima, 2014). Durante estas interações entre crianças existe um fator essencial: aceitação por parte de ambas, pois “(...) à medida que as duas crianças interagem e se vão conhecendo melhor, ficam a conhecer os comportamentos sociais, as competências e outras características pessoais uma da outra.” (Ladd & Coleman, 2002 citado por Lima, 2014, p.22).

Outra característica importante destas interações é “(...) o desenvolvimento da identidade pessoal da criança progride gradualmente ao longo da sequência de interações que esta vai experimentando” (Hohmann & Weikart, 2011, p.64). Hohmann e Weikart (2011) referem que “(...) o desenvolvimento da confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e auto-confiança proporciona a base para a socialização” (p.65), influenciando a forma como se vê a si própria, como interage com o outro, mas também uma forma de compreensão e construção da sua identidade. Também Lima (2014) corrobora esta ideia afirmando que as interações estabelecidas têm um papel crucial durante o processo de “desenvolvimento de capacidades como a confiança, autonomia, iniciativa, entre outras”. (p.23).

A personalidade da criança constrói-se consoante as interações que esta mantém com o outro e com o meio envolvente, mas também, com as suas vivências. Lima (2014) menciona que as experiências vivenciadas pela criança influenciam as interações que esta vai ter com o outro. Assim, a criança vai-se desenvolvendo com o estabelecimento de interações com os outros e com o meio, conhecendo-se a si mesma, aos outros, atribuindo também valores a atitudes e comportamentos. Neste sentido, o jardim de infância pode influenciar as interações que as crianças têm com as outras crianças sendo que o espaço físico da sala de atividades permite que a criança interaja com outras em que essas “interações lúdicas representam os principais processos através dos quais as crianças comunicam entre si e promovem relações que permitem desenvolver as competências necessárias a nível social” (Lima, 2014, p.23).

Schaffer (1996, citado por Arezes & Colaço, 2014) menciona que interação é “o comportamento dos indivíduos que participam numa atividade conjunta, podendo esta ser uma conversa, um jogo, um conflito ou qualquer atividade que implique o comportamento de ambos os participantes” (p. 113). Também Monteiro (2012) corrobora esta ideia, afirmando que a interação se refere às trocas sociais entre indivíduos, em que as suas ações são mutuamente dependentes e “o comportamento de cada um é simultaneamente uma resposta e um estímulo relativamente ao comportamento do outro” (p. 28).

A interação é um processo onde o indivíduo se relaciona, comunica e identifica com o outro (Ferreira, 2004). Para a autora, as ações passam a acontecimentos sociais quando as mesmas são “negociadas e (re)interpretadas com outros através de interações sociais, construindo continuamente um entendimento mútuo acerca da definição de situações capazes de iniciar e sustentar com sucesso o desenvolvimento de ações comuns entre ‘pares’” (p. 183), ou seja, para existir interação, o indivíduo deve partilhar algo com alguém próximo.

Oliveira (2012) refere que as relações que se estabelecem entre pares contribuem para que cada criança desenvolva um sentimento de pertença dentro de um grupo, promovendo o seu desenvolvimento pessoal.

Estas interações entre pares também são uma forma de compreensão e construção de identidade, uma vez que “( ... ) o desenvolvimento da identidade pessoal da criança progride gradualmente ao longo da sequência de interações que esta vai experimentando” (Hohmann & Weikart, 2011, p.64), alterando a forma como a criança se vê a si própria e aos outros.

#### 4.2.4. Papel do adulto na construção do ambiente educativo

É através do ambiente educativo que as crianças desenvolvem as suas capacidades e, por isso, cabe ao educador refletir e agir sobre o ambiente educativo em que as crianças estão e fazer com que seja enriquecedor, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças.

Cardona (1992) refere que “a organização do equipamento tem de ser suficientemente funcional e acessível às crianças, para que estas consigam encontrar sozinhas aquilo de que necessitam para o desenvolvimento das actividades que escolheram” (p.12). O espaço, estando previamente organizado, promoverá experiências facilitadoras de aprendizagens, tanto individualmente como em grupo.

É, também, fundamental que o ambiente de aprendizagem tenha em conta as necessidades do grupo e as especificidades de cada criança. É fulcral que o ambiente educativo seja promotor do desenvolvimento de relações com o meio, com outras crianças e com os adultos, uma vez que a criança irá adequar a sua forma de agir ao meio em que está inserido. O ambiente educativo deve ser “um espaço que proporcione oportunidades para as crianças conviverem umas com as outras, se desenvolverem e se envolverem em actividades diversificadas, ricas e estimuladoras” (Lemos et al., 2015, p. 313).

Para Forneiro (1998), existem quatro dimensões que se relacionam entre si no ambiente educativo e que possibilitam à criança e ao adulto o desenvolvimento das suas necessidades. Uma das dimensões é a organização do espaço físico em que o educador deve ter em conta as dimensões, as condições da estrutura e os objetos nele contidos. A dimensão funcional do espaço diz respeito à constante alteração a que deve estar sujeito, promovendo novas oportunidades de ação. No que diz respeito à dimensão temporal, esta facilita a apropriação do espaço no seu todo através da organização do tempo por parte do adulto. Por último, a dimensão relacional tem como objetivo a regulação da interação dentro da sala, tanto ao nível adulto/criança, criança/criança e criança/espaço. Para a mesma autora, o educador ao orientar de forma positiva o ambiente educativo através destas quatro dimensões, poderá promover relações de qualidade entre pares, mas também com o espaço, proporcionando o desenvolvimento de relações interpessoais.

Hohmann e Weikart (2004) referem que o espaço deve ser dividido por áreas de interesse, promovendo diferentes actividades às crianças. A existência de diversas áreas permite às crianças o desenvolvimento da sua autonomia, a sua capacidade de iniciativa e também o estabelecimento de relações sociais com os outros. Oliveira-Formosinho (1998) vai ao encontro desta perspetiva, referindo que uma sala de actividades que se encontra dividida em diversas áreas

permite “à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (p. 68). Para a autora, esta organização permite que a criança contacte e experimente de diversas formas o meio que a rodeia.

Cardona (1992) defende que “(...) a criança aprende sobretudo através da acção/experimentação, sendo fundamental o proporcionar-lhe um ambiente rico e estimulante, sendo também sublinhada a importância de existir uma organização espaço-temporal bem definida, que permita à criança situar-se e funcionar autonomamente dentro da sala.” (p.9).

Assim, o adulto deve dar tempo e espaço às crianças para explorar o espaço e os materiais, promovendo brincadeiras e interações. Tal como Hohmann e Weikart (2011) referem, as crianças precisam de espaço para manipular os objetos e materiais, explorar, criar e resolver problemas, falar e partilhar com os outros.

#### 4.2.5. Papel do adulto no brincar

É através do brincar que a criança explora e dá sentido ao mundo, desenvolve e explora os seus interesses e ideias, desenvolve a curiosidade, criatividade e a capacidade de resolver problemas, mas também constrói relações, capacidades de sociabilização e a comunicação em que, tal como refere Kishimoto (2010), “O mundo social aparece nas brincadeiras, que mostram não apenas como brincar de forma diferente, mas também como conhecer o outro.” (p.4).

Assim, o educador de infância tem um papel importante no que respeita às brincadeiras das crianças. O adulto deve encorajar as crianças a cooperarem umas com as outras na resolução de problemas de modo a construírem uma relação de confiança umas com as outras o que irá resultar numa relação de apoio entre as mesmas.

O adulto tem um papel não só de interveniente, mas também de observador, uma vez que é através da observação que vai conhecendo a criança e percebendo o seu nível de desenvolvimento, conhecimento e interação com o outro. Enquanto profissionais de educação devemos reconhecer o brincar como uma “dimensão central das abordagens pedagógicas e do currículo” (Coelho & Vale, 2017, p.325) e um elemento fundamental nas práticas em educação de infância, na qual devemos ter em conta que o brincar é uma necessidade das crianças. O/a educador/a deve considerar o brincar como uma experiência vital, na qual as crianças não só aprendem, mas também conhecem e dão significado ao que as rodeia. É fundamental que o/a educador/a dê tempo e espaço às crianças para brincar pois é durante o brincar que as

crianças desenvolvem competências como a comunicação, autonomia, criatividade, responsabilidade, mas também desenvolvem capacidade para a resolução de problemas e se tornam capazes de interagir socialmente. O adulto pode dar ainda auxílio à criança na tomada de decisões, quer seja na interação entre ambas as partes ou apenas como intermediário da brincadeira. Deste modo, é importante que a criança não veja o/a educador/a como alguém que lhe diz o que fazer e como fazer, mas como alguém que interage e participa nos momentos lúdicos, sendo um participante, tal como as crianças. Quando o educador dá à criança a tomada de iniciativa, a gestão do tempo e a escolha livre, mostra que quer garantir que existem oportunidades “(...) de experimentar novas sensações, criar laços sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e a ultrapassar obstáculos (...)” (Sarmiento, Ferreira, & Madeira, 2017, pp. 42-43).

É importante, também, que os adultos aprofundem “pedagogias participativas que, sendo essas diversas, coloquem a comunicação, a interação e o cuidado ético no centro, e desse modo intencionalizem o brincar da criança, na sua potencialidade comunicativa, relacional, cognitiva e sociocultural” (Coelho e Vale, 2017, p.331).

O adulto, enquanto agente educativo, deve ter em conta algumas competências no que diz respeito ao apoio durante o tempo de brincadeira.

É fundamental que o/a educador/a observe “(...) o desenrolar da exploração e da brincadeira das crianças (...)” pois permite ao adulto estar disponível “(...) para qualquer necessidade de conforto e de contacto.” (Post & Hohmann, 2011, p.253). Em concordância, Neto (2020) refere que a observação feita por nós adultos enquanto a criança brinca, ajuda-nos a entrar no mundo dela e a compreendê-la melhor, por isso, o brincar não serve para passar o tempo, mas ajuda a criança a transformar as suas ideias em ações, isto é, ao brincar a criança sente-se um agente ativo no seu processo de aprendizagem.

Sendo o/a educador/a o adulto presente e observador das brincadeiras desenvolvidas pelas crianças, este deve ser como um “estímulo para a criatividade, possibilitando novas ideias, questionando as crianças de modo a que elas procurem soluções para os problemas” (Kishimoto, 2010, p.4).

Kishimoto (2010) refere que, para o brincar ser considerado de qualidade, é dever do/a educador/a planear e planificar de acordo com o ambiente educativo. Deve, também, procurar interagir e brincar com as crianças, capaz de promover, estimular e motivar as crianças, criando situações que despertem o interesse das crianças.

Para o brincar em espaço educativo, é fulcral que o espaço seja organizado e modificado tendo em conta as necessidades e interesses do grupo, “equilibrados de estimulação, desafio, autonomia e responsabilidade” (Portugal, 2008, p. 34). Por fim, o/a educador/a deve participar nas brincadeiras das crianças brincando com elas visto que, ao demonstrar interesse pela brincadeira, o adulto interessa-se pela criança como um todo, respeitando o seu espaço, tempo e ritmo de descoberta, criando também oportunidades no contexto “de um ambiente educacional em que se empenhou previamente” (OliveiraFormosinho, 2013, p.75).

É, portanto, fundamental que o educador assista a criança nestes momentos de brincadeira, pois “sem ser intrusivo, tampouco omissivo, o professor que zela pela brincadeira na aula lúdica realiza uma intervenção aberta, baseada na provocação e no desafio.” (Barbosa & Fortuna, 2015, p. 20). Cabe, assim, ao educador concretizar uma “interação facilitadora adulto- criança”, que molda as “percepções que a criança tem de si enquanto ser humano capaz, confiante e merecedor de confiança” (Post & Hohmann, 2011, p.14), desempenhando um papel de “apoio do desenvolvimento”, sendo o seu objetivo principal o “de encorajar a aprendizagem ativa por parte das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p.27).

Em suma, à luz do referencial teórico apresentado e da observação e respetiva análise e reflexão realizadas, assente no que ditam os vários autores sobre a temática e nos aspetos destacados do contexto específico que observei, apresento, assim, a investigação realizada sobre o tema “Brincar vs Tempo: qual o lugar do brincar numa sala de jardim de infância”.

## 4.3. METODOLOGIA

### 4.3.1. Natureza e desenho do estudo

O estudo realizado é de natureza qualitativa e centra-se na metodologia do tipo estudo de caso descritivo, apresentando “(...) uma descrição completa do fenómeno dentro do contexto (...)” (Parente, 2004, p. 135) e que “procuram dar informação rica, completa e pormenorizada (...) do fenómeno (...) em estudo.” (Amado, 2014, p.131).

De acordo com Stake (1999) citado por Meirinhos e Osório (2010), na investigação qualitativa pretende-se compreender “as inter-relações que acontecem na vida real”, referindo ainda que é essencial que o investigador esteja no local, que “faça observação, emita juízos de valor e que analise” (p.50). Foi o caso do presente estudo.

Relativamente ao recurso à metodologia de estudo de caso, para Amado (2014), “o estudo de caso consiste num exame detalhado de uma situação, sujeito ou acontecimento.” (p. 21), tendo um carácter holístico e visa uma maior concentração no todo para compreender na globalidade e não alguma particularidade (Stake, 1999, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p.53). Latorre et al. (2003) citado por Meirinhos e Osório (2010) refere que o estudo de caso pressupõe “sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a particularidade de que o propósito da investigação é o estudo intensivo de um ou poucos casos.” (p.52). Os mesmos autores referem que a metodologia do estudo de caso apresenta um conjunto de características tais como: a natureza da investigação, “o seu carácter holístico, o contexto e a sua relação com o estudo, a possibilidade de poder fazer generalizações, a importância de uma teoria prévia e o seu carácter interpretativo constante.” (p.52). É essencial que o investigador assuma uma “função interpretativa constante” (Meirinhos & Osório, 2010, p.55), pois à medida que o estudo de caso avança e novas observações são feitas podem surgir alterações nas questões iniciais do estudo. Segundo Amado (2014), o estudo de caso, “Pelo seu carácter naturalista, dinâmico e interativo, (...) exige o que se designa por *trabalho de campo*, isto é, o contacto prolongado do investigador com os sujeitos participantes na realidade que pretende estudar.” (p. 135).

Um estudo de caso implica ainda que se realize uma investigação aprofundada a qual exige a utilização de diversas técnicas de recolha de dados, descritas no ponto seguinte. O recurso a diferentes técnicas permite, a partir dos dados recolhidos, proceder à triangulação dos mesmos. Como nos referem Yin (1993), Hamel (1997),

Stake (1994;1999) e Flick (2004) citados por Meirinhos e Osório (2010) “(...) a triangulação permite obter, de duas ou mais fontes de informação, dados referentes ao mesmo acontecimento, a fim de aumentar a fiabilidade da informação.” (p.60), garantindo a consistência dos dados.

#### 4.3.2. Técnicas de recolha e análise de dados

Definida a natureza da investigação, é de extrema importância neste momento explicitar quais as técnicas de recolha de dados utilizadas durante o estudo desenvolvido. Como técnicas de recolha de dados utilizei a observação naturalista com recurso a registos fotográficos e escritos (notas de campo); uma entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante e um inquérito por questionário realizado às famílias.

Aires (2011) refere que a observação numa investigação de natureza qualitativa é “... fundamentalmente naturalista, pratica-se no contexto da ocorrência, entre os actores que participam naturalmente na interacção (...)” (p.25). Também Dias e Moraes (2004) corroboram esta ideia afirmando que a observação naturalista é realizada em meio natural, mas que o observador tenta distanciar-se da realidade observada, “(...) descrevendo as circunstâncias das situações ou os comportamentos dos indivíduos.” (p.51). Foi este o tipo de observação realizada no presente estudo.

Amado (2014) refere que “Os *estudos de caso de observação* habitualmente assentam no uso da observação participante de um local específico dentro da organização, de um determinado grupo de pessoas, de uma determinada atividade, do desenrolar de um projeto, etc.” (p.132). Meirinhos e Osório (2010) sustentam esta ideia ao referir que é fulcral integrar o investigador no campo de observação, pois “Observa desde a perspectiva de um membro participante, mas também pode influenciar o que observa devido à sua participação.” (p.60). Contudo, durante a investigação pode haver alternância entre observação participante e não participante, permitindo-me interagir conforme as circunstâncias, sendo a participação mais baixa em alguns momentos e noutros pode ser mais alta (Meirinhos & Osório, p. 61). Assim, durante a investigação assumi maioritariamente uma postura de observadora não participante.

De acordo com Hortas, Campos, Martins e Vohlgemuth (2013-2014), “a observação é uma técnica de recolha de dados que se baseia na presença do investigador no local da recolha de dados.” (p.19). As mesmas autoras referem que a

observação envolve três operações: (i) construir o instrumento a utilizar na observação, fazendo a descrição e reflexão diária desse registo; (ii) testar o instrumento construído e (iii) recolher os dados.

De acordo com Amado (2014), o estudo de caso “exige o que se designa por *trabalho de campo*, isto é, o contacto prolongado do investigador com os sujeitos participantes na realidade que pretende estudar.” (p.135) pois possui um carácter naturalista, dinâmico e interativo. Para a realização do “trabalho de campo” e a partir da observação dos participantes da investigação, construí grelhas para registar os dados. Foram realizados trinta registos ao longo de seis semanas, observando as crianças no início do dia aquando do momento de escolha da área.

Relativamente à técnica de entrevista, foi realizada uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante (cf. Anexo C) para o qual foi elaborado um guião com perguntas abertas relativas a temas específicos.

O inquérito por questionário foi construído de forma a compreender as concepções das famílias sobre o brincar e, todas as que participaram, aceitaram participar. Este foi aplicado via internet a partir de um link partilhado com as famílias na plataforma *Childdiary*.

Quanto ao inquérito por questionário visa analisar e compreender a importância que as famílias atribuem ao brincar. Meirinhos e Osório (2010) mencionam que esta técnica consiste na elaboração prévia de um formulário e que, segundo Carmo e Ferreira (1998), “(...) o sistema de perguntas deve ser extremamente bem organizado, de modo a ter uma coerência intrínseca e configurar-se de forma lógica para quem a ele responde.” (p.138).

O inquérito por questionário deve ser estruturado, organizado, com questões simples e de fácil compreensão, pois a pessoa que irá responder não poderá tirar dúvidas ou fazer questões, uma vez que o investigador não estará presente aquando da realização do questionário.

Após a recolha dos dados da observação e da entrevista, estes foram analisados com recurso à análise de conteúdo. Amado (2000) refere que esta é uma técnica que tenta “arrumar num conjunto de categorias de significação o conteúdo manifesto dos mais variados tipos de comunicação (texto, imagem, filme); o primeiro objectivo é, pois, proceder à sua descrição objectiva, sistemática e até quantitativa.” (p.53). Também Silva e Fossá (2013) referem que análise de conteúdo é uma técnica “(...) que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador.” (p.2) e que “pode ser

definida como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdos (verbais ou não-verbais).” (p.3). Bardin (1977) refere que a análise categorial de uma entrevista “(...) consiste no desmembramento do texto em categoriais agrupadas analogicamente.” (p.8).

#### 4.3.3. Participantes no estudo

Os participantes deste estudo são o grupo de crianças – vinte e três crianças com idades entre os três e os cinco anos – os pais e a educadora cooperante. É de extrema pertinência salientar que integrei todas as crianças no desenvolvimento da minha investigação – exceto o SW.

#### 4.3.4. Roteiro Ético

“(...) No trabalho com crianças [as questões éticas ocupam] um lugar importante na teorização social sobre a criança.” (Tomás, 2011, p.160).

Quanto aos objetivos da investigação, Tomás (2011) refere que a explicitação é “um passo fundamental na construção de uma ética democrática.” (p. 160). Assim, garanti que explicava ao grupo de crianças, à equipa educativa e às famílias qual a razão da minha presença e o meu objetivo no contexto educativo. Importa referir que a minha intervenção teve por base o respeito de cada interveniente, tendo em conta a sua vontade, interesses e necessidades ao longo de todo o período da PPS II, articulando a minha ação com a equipa educativa. Todos os dados recolhidos serão analisados e tratados de forma confidencial, respeitando a privacidade de cada criança e adulto. Ao mesmo tempo, todas as informações necessárias serão partilhadas.

No que concerne às questões éticas, é importante referir que as mesmas foram cumpridas ao longo de toda a PPS II e respetiva investigação, como abordado no Roteiro Ético (cf. Anexo F). A definição dos princípios éticos tem por base os Princípios éticos e deontológicos de Tomás (2011) e os Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012).

## 4.4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste tópico serão apresentados os resultados dos dados recolhidos e analisados durante o período de investigação da PPS II. Importa referir que os dados analisados provêm dos registos de observação, das respostas da entrevista realizada à educadora cooperante da sala e das respostas das famílias ao inquérito por questionário.

As observações e registos foram efetuados durante seis semanas.

Quanto aos dados das observações foi construída uma tabela com a frequência da escolha de determinada área na primeira instância (primeira área do dia), visto ser a que opção pela qual as crianças têm mais preferência.

### 4.4.1. Tempo diário de brincadeira: resultado da observação

Quanto ao tempo que as crianças brincam, os dados recolhidos através da observação, evidenciam que o grupo de crianças brinca durante o período da manhã, quase todos os dias, durante três horas - entre as 9 e as 12 horas – de forma livre, salvo algumas exceções de atividades programadas pela educadora para realizar em grande grupo. Estes momentos são o momento do acolhimento, entre as 9h30 e as 10h da manhã ou a ginástica, realizada à sexta feira entre as 11 horas e as 11h45. Assim, foi possível verificar que este grupo de crianças brinca mais tempo que o tempo estipulado no PCG. Isto acontece porque a educadora cooperante assim o determina, dando espaço e tempo ao grupo de crianças. A partir das observações e de conversas informais com a educadora cooperante, é durante o tempo de brincadeira livre que as crianças exploram e desenvolvem diversas competências tais como:

promove não só o desenvolvimento emocional como o cognitivo. O brincar permite: estimular a criatividade e a imaginação, melhorar autoconhecimento, ensina a criança a negociar, estimular a atenção, promover as interações sociais, promove a aquisição de regras, desenvolve o raciocínio, ensina a lidar com a frustração, aumenta a capacidade de trabalhar em equipa, etc...(Educadora cooperante, 2022).

Assim, é durante o tempo de brincadeira livre que as crianças interagem, estabelecem relações, tornam-se mais autónomos, capazes de tomar decisões, enquanto se desenvolvem e aprendem.

#### 4.4.2. As áreas escolhidas: resultados da observação

No espaço da sala de atividades do contexto educativo em questão foi possível observar que existem diversas áreas, mas também diversos materiais. As áreas definidas no contexto, também observadas no mapa das áreas, são: Trapalhadas, Casinha, Casa pequena, Plasticina, Areia, Peças soltas (área da sala de atividades onde dispõem de diversos materiais e peças que podem conjugar na mesma brincadeira) , área do Desenho e Pintura, Garagem, Jogos de tapete e Jogos de mesa.

Quando questionada, a educadora cooperante referiu que as áreas foram definidas com o grupo pois, segundo a mesma, "(...) a sala é um espaço deles e para eles como tal são parte interessada e ninguém melhor do que eles para ajudar a definir e a criar regras, assim podemos sempre dizer que foi uma decisão deles." (cf. Anexo D). Quanto às áreas definidas no contexto educativo, os dados de observação permitiram construir duas tabelas: uma com a indicação de cada área existente e a respetiva frequência absoluta da escolha por parte do grupo de crianças durante a investigação (contagem apenas da primeira área escolhida).

*Tabela 3.*

Áreas existentes e respetiva escolha.

<b>Áreas da Sala de Atividades</b>	<b>Frequência absoluta</b>
Trapalhadas	150
Casinha	150
Casa pequena	10
Plasticina	15
Areia	20
Peças soltas	20
Desenho/Pintura	25
Garagem	95
Jogos de tapete	95
Jogos de mesa	70
<b>Total de ocorrências</b>	<b>650</b>

Ao considerar os registos efetuados durante as seis semanas, sendo o número de registos igual ao número de crianças vezes o número de dias (n=650), com algumas

exceções em que algumas das crianças apresentam um número de registos inferior às restantes devido à sua ausência do contexto educativo. A partir da observação da tabela 4, cento e cinquenta registos dizem respeito à escolha da área da Casinha e da área das Trapalhadas. Noventa e cinco registos dizem respeito à área da Garagem e a área dos Jogos de Tapete. Estes são dois conjuntos de áreas que se complementam, tanto nas brincadeiras como na disposição do espaço da sala de atividades. Assim, é possível concluir que são das áreas mais escolhidas no dia a dia das crianças, sendo também possível dizer que são as favoritas deste grupo.

É de salientar também as áreas da Garagem e Jogos de tapete uma vez que as crianças usufruem destas áreas bastante próximas, conjugando brincadeiras entre elas. É o mesmo caso para a área da Areia e das Peças soltas em que as crianças combinam os materiais das duas áreas.

As áreas menos exploradas e escolhidas foram a Casa Pequena (casa de madeira em formato miniatura, com peças e bonecos proporcionais à casa) e a Plasticina.

Todas estas áreas proporcionadas e organizadas pela educadora cooperante e contexto educativo, permitem à criança diversificar os seus movimentos de motricidade fina, a exploração de movimentos e apropriação do espaço, mas também o desenvolvimento sensorial. Também permite “brincar ao faz de conta”, imitando situações do mundo à sua volta.

Na entrevista realizada foi questionado à educadora cooperante se considerava que existiam áreas preferidas das crianças, ao qual a educadora respondeu que “Na nossa sala não sinto isso, as crianças circulam igualmente por todas as áreas.”

Neste ponto referente à organização do ambiente educativo, considero que a educadora cooperante fez uma boa articulação no que diz respeito às áreas, nomeadamente a interligação de várias áreas e a possibilidade de brincadeiras cruzadas, como por exemplo a área da Casinha estar lado a lado com as Trapalhadas, os Jogos de tapete estarem junto à Garagem e a Areia com as Peças soltas. Na entrevista foi também questionado quais os aspetos que tem em consideração na organização do espaço e escolha dos materiais ao que a educadora cooperante respondeu que se deve escolher material adequado às idades, sendo resistentes, estimulantes, desafiantes, seguros e divertidos.

#### 4.4.3. Papel do/a educador/a nas brincadeiras e respectivas áreas

As respostas dadas pela educadora cooperante do contexto educativo à entrevista realizada foram analisadas com base na análise de conteúdo, a partir de uma árvore categorial.

Através da observação e da respetiva entrevista, é possível perceber que a educadora considera o brincar como “o motor do desenvolvimento da criança.”, referindo ainda que é “o ponto de partida para todas as aprendizagens e conquistas das crianças.”. A mesma faz referência, na sua visão enquanto educadora, aquilo que o brincar permite “estimular a criatividade e a imaginação, melhorar o autoconhecimento, (...), promover as interações sociais, a aquisição de regras (...).”

Para além das aprendizagens que as crianças realizam nas brincadeiras durante o tempo livre, quando questionada sobre o papel do educador nas brincadeiras das crianças, a educadora cooperante realça a importância que o adulto tem durante os momentos de brincadeira livre e que

deve deixar as crianças observar; explorar; inventar; criar brincadeiras e ser um observador do que se passa, intervindo para ajudar, para brincar se for chamado a isso, para ensinar ou demonstrar algo sempre que as crianças sintam alguma insegurança ou desconforto e ser um apoio e um colo. (cf. Anexo D).

Quando questionada sobre a importância do brincar na sua prática educativa, fora do contexto de entrevista, esta respondeu que “tem um papel muito importante”, afirmando que é a única coisa que as crianças devem fazer nestas idades. A educadora refere também que o brincar “( ...) tem o papel principal no dia a dia da prática pedagógica.” (cf. Anexo D).

#### 4.4.4. Percepções das famílias sobre o brincar na infância

Para compreender quais as concepções das famílias sobre o brincar no jardim de infância, dezassete das vinte e quatro famílias responderam e aceitaram participar no estudo.

*Tabela 4.*

Importância do brincar para as famílias.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
Importância do brincar	Desenvolvimento
	Sociabilidade
	Felicidade
	Aprendizagem
	Crescimento
	Estímulo

Com a análise das respostas aos inquéritos por questionários, as dezassete famílias inquiridas afirmaram que o brincar influencia o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, justificando que o brincar é crucial para o “desenvolvimento de capacidades e competências” e para “o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança” (5 famílias). Cinco famílias mencionaram que “Faz parte do processo de aprendizagem...” e quatro famílias fazem referência a competências sociais “É essencial para adquirirem competências sociais...”. Ainda referem que “É uma forma de crescer.” (quatro famílias), uma família diz é um estímulo e duas famílias dizem que é a “... felicidade de qualquer criança.”.

Tabela 5.

Concepções das famílias sobre o brincar.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
Concepções sobre o brincar	Imaginação
	Divertimento
	Ação espontânea
	Aprendizagem
	Liberdade
	Socialização
	Atividade
	Vital
	Faz de conta
	Crescimento
	Estímulo

Quando questionadas sobre a sua concepção de brincar, “Como define brincar?” (cf. Tabela 5), dez das famílias referiram a palavra “imaginação”, o ato de fantasiar, inventar. Duas famílias referiram que é uma ação livre e cinco mencionaram que brincar é diversão. “Brincar é aprender” foi mencionado por duas das famílias e outras duas associam o conceito de brincar à liberdade. Brincar foi também definido como uma forma de socializar (duas famílias), um estímulo (uma família) e como uma atividade com uma “... forte componente didática.” (quatro famílias). Foi ainda referido por uma das famílias que o “brincar é o faz de conta da vida real”, quatro referiram que “é uma forma de crescer” e uma das famílias definiu o brincar como “vital”.

Quando questionadas sobre o seu envolvimento nas brincadeiras dos seus educandos, doze responderam que participam “muitas vezes”, uma respondeu “sempre” e quatro responderam “às vezes”. Estas brincadeiras são: puzzles, histórias, jogar à bola, corridas, escondidas, legos, desenho, jogo, dança e brincadeiras de faz de conta.

Quanto ao tempo que disponibilizam para brincar após a chegada a casa, 53% das famílias responderam entre uma a duas 2 horas, 24% mais de duas horas e 23% entre trinta minutos a uma hora. É de salientar que nenhuma das famílias selecionou a opção “Menos de 30 minutos”. No inquérito por questionário as famílias tiveram de escrever em que momentos é que brincavam com o/s seu/s filho/a/s. Várias famílias

responderam vários momentos, com maior destaque para o fim de semana (onze) e antes de jantar (nove).

## 4.5. CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO

A partir da observação, considero que a educadora cooperante valoriza e considera o brincar como algo primordial no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, proporcionando-lhes tempo e espaço na rotina diária. Post e Hohmann (2011) fazem referência ao aspeto de tempo, sendo essencial “dar tempo” às crianças para estas explorarem os materiais e o espaço envolvente. A partir da análise dos inquéritos por questionário, é possível afirmar que as famílias consideram o brincar muito importante para as crianças do jardim de infância.

A partir das questões de investigação definidas e os dados recolhidos durante o processo de investigação é de salientar a importância das diversas áreas, uma vez que é fulcral para que as crianças se sintam curiosas e interessadas na sua exploração. Esta variedade permite ainda promover brincadeiras coletivas em que as crianças poderão superar desafios; envolverem-se em brincadeiras de “faz de conta”, desenvolver a linguagem, tomar decisões; expressar a sua iniciativa, decidindo o que desejam fazer, com quem querem brincar e quais os materiais a utilizar, mas permite, também, desenvolver competências ao nível motor. Neto (2020) corrobora esta ideia dizendo que brincar apresenta benefícios que “(...) são muito significativos em termos de capacidade adaptativa (motora, cognitiva, emocional e social), cultura de sobrevivência, confronto com a adversidade, regulação emocional, autoconfiança, relação social e de ganhos significativos de competências motoras, cognitivas e sociais.” (p.39). Assim, a partir da investigação realizada e das perguntas da investigação devemos considerar e promover o ambiente educativo como um local rico em experiências e vivências, cheio de oportunidades de exploração para as crianças.

Neto (2020) refere que “Brincar é, para a criança, uma atividade de exploração do seu envolvimento físico e social, procurando sempre que possível descobrir, e repleta de curiosidade de colocar o seu corpo face a situações adversas e de risco controlado.” (p.43).

Os dados recolhidos e a observação realizada durante seis semanas indicam que o brincar nesta sala de jardim de infância tem um lugar de destaque. O tempo diário “gasto” no brincar é mais do que aquilo que está predefinido pelo PCG, e que, em conversas com a educadora, pude compreender que é fundamental as crianças terem tempo e espaço para brincar livremente.

Kishimoto e Freyberger (2012) referem que brincar é “repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se, e participar da cultura lúdica para compreender seu universo” (p.11).

Assim, o tempo de brincadeira livre é fundamental para que as crianças possam decidir, tornando-se mais autônomas. As crianças podem escolher onde querem brincar, enquanto outras crianças escolhem a área, percebendo com que amigos vão brincar. Permite o desenvolvimento da criatividade e imaginação nas brincadeiras, podendo também reproduzir situações do dia-a-dia. Estes ambientes educativos tornam-se diversificados e interativos, com imensas possibilidades de escolha para o grupo de crianças.

No que diz respeito ao papel do/a educador/a durante as brincadeiras, torna-se fulcral refletir diariamente pois o adulto deve ser capaz de incentivar as interações, promover a autonomia e servir de modelo, caso seja necessário. No entanto, a partir da entrevista realizada e de observações fora do contexto da investigação, as interações estabelecidas entre o adulto e as crianças foram, na sua maioria, quando as crianças o solicitavam, isto porque “(...) por vezes para dar resposta a algumas exigências institucionais, não nos resta assim tanto tempo.” (cf. Anexo D - Entrevista à Educadora Cooperante). A educadora refere que observa as brincadeiras para registar, mas também para observar as interações que se estabelecem entre elas.

Enquanto futura profissional de educação, nomeadamente Educadora de Infância, acredito que as crianças aprendem e crescem a partir das interações que estabelecem com os outros, tanto adultos como crianças, mas também com o ambiente educativo envolvente. Assim, é importante organizar o espaço da sala de forma a desafiar, estimular e promover interações, mas que também seja acolhedor e que tenha os materiais disponíveis e acessíveis às crianças.

## 5. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

| ' ' | ' ' |

Antes de começar a minha jornada na Escola Superior de Educação de Lisboa e na Licenciatura em Educação Básica, e apesar de já ter alguma experiência e noção sobre a Educação de Infância, estava com algum receio e, ao mesmo tempo, curiosa para iniciar este percurso. Percurso este com altos e baixos, alegrias e tristezas, muitas questões e vitórias. Este percurso é meu, mas também fui acompanhada de outras pessoas, amigos, famílias, crianças, profissionais de educação. Foi durante este percurso, através das interações e aprendizagens que pude crescer e aprender todos os dias. Foram experiências enriquecedoras que me possibilitaram evoluir, tanto a nível pessoal como profissional, melhorando a minha capacidade de refletir, de observar, relativizar determinadas situações e valorizar tantas outras.

Considero que as minhas experiências ao longo da licenciatura e as PPS I e II ajudaram significativamente na minha formação e na construção da minha identidade enquanto profissional de educação, tendo em conta que o meu caminho ainda agora está a começar.

Sarmiento (2009) refere que a identidade profissional é desenvolvida “em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços da vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmiento, 2009, p. 48) e estas interações são, para mim, a base das relações e é a partir destas que nos desenvolvemos.

Ao longo da PPS I e II foram estabelecidas várias relações, foram vividas experiências diferentes, em contextos e situações da vida diferentes e é isto que nos faz crescer e aprender. Assim sendo, apresento o balanço de toda esta jornada, fazendo uma reflexão sobre todas as aprendizagens, as experiências e dificuldades que senti ao longo deste meu percurso. Durante este percurso foi e continua a ser fulcral refletir sobre a minha prática pedagógica, tendo em conta tudo aquilo que foi desenvolvido na intervenção em contexto de creche e em pré-escolar.

Posso destacar como principais aprendizagens a necessidade de assumir e respeitar que cada criança tem o seu ritmo, que é necessário estabelecer uma rotina que seja previsível, mas, ao mesmo tempo, flexível. Em ambos os contextos educativos realço a importância do brincar, tanto no interior como no exterior, o estarmos presentes e disponíveis para as crianças. Um dos fatores mais importantes para mim ao longo de todo o percurso foi a importância do trabalho e cooperação em equipa, quer a equipa educativa da sala, do contexto educativo, mas também as colegas que me acompanham neste percurso porque é a partir destas relações que é possível a partilha, respeito,

interajuda e cooperação . Sempre que senti necessidade, conversei com as adultas na perspectiva de me aconselharem ou fazerem alguma sugestão, refletindo sobre a minha prática pedagógica. Durante toda a minha PPS, tanto a I como a II, senti que a equipa educativa estava envolvida, desenvolvendo uma parceira comigo.

Para além destas aprendizagens, realço a importância que a família tem para as crianças e respetiva participação no contexto educativo. Nos dois contextos tentei aproximar-me das famílias e envolvê-las de forma virtual, devido ao COVID-19, apesar de me cruzar com algumas famílias à entrada ou saída do contexto educativo.

Tendo em conta que a identidade profissional se constrói nas interações, posso afirmar que a minha identidade se desenvolveu em muito a partir das relações que estabeleci, tanto com os adultos, como com as crianças. Através das relações de confiança que estabeleci com as crianças, fui compreendendo que cada uma é um ser único, com capacidades e fragilidades específicas, mas que também têm interesses únicos, transmitindo-lhes confiança e segurança no seu dia a dia.

Ao transmitir confiança e segurança, é possível que as crianças se expressem com mais confiança, procurem desafios, procurem desafiar-se a elas próprias, que confiem no próprio, que sintam curiosidade pelo que as rodeia, mas que também se tornem autónomas no seu processo de aprendizagem (Post & Hohmann, 2011).

Enquanto futura profissional de educação e, tendo consciência da importância do brincar, continuarei a atribuir ao brincar um papel fulcral no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. É através das interações que se desenvolvem, as brincadeiras observadas que poderei refletir e proporcionar explorações mais ricas e adequadas aos seus interesses.

Procurei dar voz e espaço às crianças para que se tornassem um agente ativo do seu desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com Silva et al. (2016), “a participação das crianças no planeamento e avaliação implica que o/a educador/a seja um ouvinte atento, que toma em consideração as suas propostas e sugestões, questionando-as para perceber melhor as suas ideias e para que tomem consciência dos seus progressos” (p. 19). Assim, tendo em conta o que é dito pelas autoras, tentei envolver os grupos na participação de tudo o que estava a ser desenvolvido, tomando as suas decisões em conjunto.

Tentei sempre assumir uma atitude responsiva, procurando respeitar e respeitar às necessidades de cada uma das crianças e proporcionar experiências significativas para o seu desenvolvimento holístico e aprendizagens.

Nos dois contextos pretendi articular os conceitos cuidar e educar de forma indissociável, dado que esta articulação proporciona às crianças uma educação de qualidade (Dias, 2012). Indo ao encontro do que é dito por Caldwell (2005, citada por Dias, 2012), acredito que “não se pode educar sem prestar cuidados e protecção, e não se pode prestar cuidados corretos e protecção durante os importantíssimos primeiros anos de vida – ou mesmo durante todos os anos – sem, ao mesmo tempo, educar” (p. 14).

Depois de refletir sobre o meu longo percurso, considero a PPS I e II contribuíram para a construção da minha identidade profissional. Pude colocar em prática conhecimentos teóricos adquiridos até então, fui capaz de refletir sobre esses conhecimentos, desenvolvi atitudes e competências fulcrais para uma futura Educadora de Infância, mas também observei e refleti sobre comportamentos e atitudes que não terei enquanto profissional de educação.

Assim, enquanto futura Educadora de Infância, irei ter presente a observação e reflexão presentes diariamente e estabelecer relações com base no respeito, confiança, afetividade, cooperação, partilha e interajuda com todos os envolventes. Durante todo o percurso pessoal, académico, profissional, valorizei e irei continuar a valorizar a voz do outro, seja criança ou adulto, mas irei assumir que cada criança é “o principal agente da sua aprendizagem” e tem o direito “de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 9).

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Finalizado o período de prática profissional supervisionada decorrido em contexto de jardim de infância, importa referir que ao longo das várias semanas em que estive integrada no contexto educativo, foi-me possível refletir sobre várias dimensões que, definitivamente, tiveram impacto na construção da minha identidade profissional.

As dimensões que tiveram impacto foram a dimensão do grupo de crianças, relação com as famílias, o ambiente educativo, do planeamento para a ação e o trabalho colaborativo entre os vários elementos da comunidade educativa.

Ao longo da prática profissional supervisionada, uma das aprendizagens mais significativas foi o reconhecimento da dificuldade que é gerir o grande grupo, quer na dimensão espacial, mas também temporal e relacional. Considero que esta dificuldade é tanto maior quanto maior for a participação e envolvimento das crianças do grupo nas várias atividades do dia a dia, na rotina diária estabelecida.

Sobre o ambiente educativo é importante realçar o espaço exterior, que deve ser valorizado pelos vários agentes educativos enquanto ambiente educativo que promove diversos aspetos do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Um dos aspetos que considero que tenho de melhorar e que por isso, teve maior significado o apoio da educadora cooperante, foi a planificação para a ação. Por um lado, a planificação ajuda a orientar tudo o que diz respeito às estratégias para intervir. No entanto, importa adotar uma postura flexível e ter em conta que as crianças precisam de tempo para experimentar, explorar e usufruir das atividades, deixando que a criança se vá apropriando do seu próprio tempo nas atividades do seu dia a dia.

No início da PPS II tentei estabelecer uma relação com cada uma das crianças, sendo estas o centro da minha ação educativa. Procurei observar, conhecer e a partir daí privilegiar os seus interesses, agindo em conformidade com as suas características e necessidades. nas quais o afeto e a sensibilidade foram essenciais. Outra singularidade foi o aprofundamento da comunicação não-verbal, no qual aprendi a colocar-me na perspetiva das crianças, compreendendo os seus sinais e comportamentos, adequando a minha resposta às suas necessidades adotando uma atitude responsiva. Aprendi a observar e a admirar cada exploração, descoberta e conquista. Senti que as crianças confiavam em mim, tendo passado de uma presença estranha na sala a um membro da equipa. Através das experiências também fui aprendendo a comunicar com as crianças, a escutá-las e a dar-lhes voz, tornando-os sujeitos ativos do seu desenvolvimento e aprendizagem.

Por sua vez, uma das grandes dificuldades sentidas foi a relação estabelecida com as famílias, mas o distanciamento das famílias forçado pelo COVID-19 não permitiu que estabelecesse uma relação de comunicação aberta, de confiança e diária. Apesar disso, aprendi que é possível adotar estratégias para envolver as famílias, mesmo à distância. Considero que podia ter desenvolvido a temática da investigação junto das famílias, para além do inquérito por questionário, mas incluía-las no processo de análise e reflexão da investigação.

No que diz respeito ao trabalho colaborativo com os vários elementos do contexto, a relação com a equipa educativa da sala permitiu que o meu processo de adaptação fosse rápido, colaborativo e com muita entreajuda. Houve uma constante partilha de saberes e ideias, planeamento e reflexão em conjunto sempre na base do respeito mútuo, apoio e valorização. Relativamente aos outros adultos do contexto educativo, sinto que estabeleci uma relação de respeito, carinho e cumplicidade, tanto com outros educadores, como auxiliares e ajudantes da cozinha.

A minha maior aprendizagem foi, sem dúvida nenhuma, aprender a valorizar a criança como sujeito ativo do seu desenvolvimento e aprendizagem, apesar das inseguranças, medos, dificuldades que pude sentir, sinto que superei e consegui respeitar as crianças de forma individual, dando-lhes voz, tempo e espaço. Seguramente que continuo sem saber tudo, sei que tenho um longo caminho a percorrer na minha formação profissional enquanto Educadora de Infância, mas com a certeza de que tentarei fazer sempre o melhor pelas crianças.

Com a realização da presente investigação foi possível compreender e analisar a importância do brincar, nomeadamente a brincadeira livre, sem tempo predefinido. Através das leituras, da prática e da observação considero que o brincar é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, mas também promove a interação social, quer criança-criança, mas também criança-adulto, nas brincadeiras no ambiente educativo. No entanto, a partir das várias experiências ao longo dos anos, é possível referir que, por muito que saibamos da importância do brincar, na prática pode não ser sempre assim. Consoante o contexto educativo, o grupo de crianças, o ambiente educativo na instituição podem ser fatores para o maior ou menor tempo de brincar.

Fazendo uma retrospectiva de todo o percurso neste contexto educativo, posso afirmar que é possível desenvolver uma variedade de aprendizagens durante o tempo de brincadeira nas quais o/a educador/a deve: apoiar as aprendizagens da criança; ser um observador e deve ter em conta as necessidades do grupo e de cada criança;

estimular as capacidades e encorajar as crianças no seu processo de aprendizagem; responder a questões e promover diálogos.

Enquanto futura educadora de infância sei que devo ter em conta a organização dos espaços e materiais, mas sobretudo devo valorizar o tempo de e para brincar. Compreendi a partir da investigação que devo estar presente e atenta às brincadeiras e explorações. Em suma, é fundamental ter uma atitude reflexiva e crítica sobre a nossa prática para poder melhorá-la e crescer a nível profissional, mas também a nível pessoal.

## 7. REFERÊNCIAS

| | " | | " |

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2009). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Referência*, 5, 53-63.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interações*, 10(30), 110-137.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultada a 15/12/2021 em [apei.pt/associacao/cartaetica.pdf](http://apei.pt/associacao/cartaetica.pdf).
- Azevedo, N. (2013). A Brincar, Crescendo e Aparecendo Ou o direito de brincar. *Manuscrito não publicado. Conferência para o grupo de Pesquisa do Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa e Extensão. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UERJ/Universidade Estadual do Rio de Janeiro*.
- Azevedo, A., Marques, L. & Baptista, M.C. (2018). *A organização do espaço e dos materiais refletem os Fundamentos e Princípios da pedagogia para a infância?* Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/epe.pdf>
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 8-15.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, C. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche: CRECHendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Coelho, A. (2009). *Intencionalização educativa em Creche*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Coelho, A. S. & Vale, V. M. (2017, outubro-dezembro). Reflexões em torno do brincar em contextos de Educação de Infância. *Palavras Revista Observatório*, 3(6), 316-337.
- Dias, C. M. & Morais, J. A. (2004, março). Interação em Sala de Aula: Observação e Análise. *Referência*, 11, 49-58.
- Dias, D. (2012). *O educuidar na Creche e Jardim-de-Infância*. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Duarte, R. (2002). Pesquisa Qualitativa: Reflexões Sobre o Trabalho de Campo. *Cadernos de Pesquisa*(115), 139-154.

- Ferreira, M. (2004). "A gente gosta é de brincar com os outros meninos". *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Revista nº 3*, 13-34.
- Formosinho, J. e Araújo, S. (2013). *Educação em Creche – Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Goldstein, L. (2012). *Play In Children's Development, Health And Well-being*. Bruxelas: Toy Industries of Europe.
- Hohmann, M & Weikart, D. (2003). *Educar a criança (2.ª ed.)*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hortas, M. J., Campos, J., Martins, C., Cruz, C. & Vohlgemuth, L. (2013-2014). *Projeto Interdisciplinar de Intervenção Profissional I - Introdução às metodologias de investigação e intervenção: recolha e análise de dados*. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Kishimoto, T. M. (2010, novembro). Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. *Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspetivas atuais*. Belo Horizonte, 1-20.
- Kishimoto, T & Freyberger, A (Org.) (2012). *Brinquedos e Brincadeiras de Creches: Manual de Orientação Pedagógicas*. Brasília: Ministério da Educação.
- Lemos, A. R., Quaresma, A., Fonseca, V. & Dias, I. (2015). Organização do espaço de creche: dados de uma experiência formativa. *Investigação, Práticas e Contextos em Educação*, 313-317.
- Lima, A. (2014). *Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma Apresentação. In Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância (2ªed.)* (pp. 93-136). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In. Oliveira-Formosinho, J. (Orgs). *Modelos Curriculares para a educação de infância – construindo uma práxis de participação*, 109-140. Porto: Porto Editora.
- Lopes, M. M. & Mazi, I. M. (2020, abril). O brincar na educação infantil: teoria e a prática docente. *Nucleus*, 17 (1), 7-29.
- Marchão, A. & Fitas, A. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar. o portefólio da criança. *Revista Ibero-americana de Educação*, (64), 27-41.

- Matta, I. (2001). Aspectos do Estudo Psicológico da Criança. In I. Matta. (Aut.) *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem* (pp.17-108). Universidade Aberta.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, 2(2), 49-65.
- Milteer, R. M., & Ginsburg, K. R. (2012). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bond: focus on children in poverty. *American Academy of Pediatrics*, 129(1), 204-213.
- Monteiro, E. C. (2012). *Interação lúdica com os pares, aceitação social e amizades recíprocas em contexto pré-escolar* [Dissertação de mestrado, Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida]. Repositório Científico do Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida. <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2303/1/15191.pdf>
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças* (1ªed.). Contraponto.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2ªed.) (pp. 51-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Orgs). (2013). *Modelos Curriculares para a educação de infância – construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em creche: participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2000). Avaliação: observar e escutar as aprendizagens das crianças. *Cadernos de Educação de Infância* (89), 34-37.
- Parente, M. C. C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia de infância: sete jornadas de aprendizagem*. Universidade do Minho.
- Parente, C. (2012). *Observar e Escutar na Creche: para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. (2000). *Educação de bebés em creche – Perspetivas de formação teóricas e práticas*. In. Revista do GEDEI. Infância e Educação - Investigação e Práticas. Aveiro: Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro.
- Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e Aprendizagem na infância*. In: I. Alarcão (2008), Relatório do Estudo: A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos, 7 -67. CNE.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. In Dossier: *Trabalho colaborativo dos professores, revista Noesis*, 71, 24-29.
- Rolim, A., Guerra, S., & Tassigny, M. (julho/dezembro, 2008). Uma leitura de Vygosky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento. *Revista Humanidades*, 23(2), pp. 176-180.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.
- Sarmiento, T. & Carvalho, L. (2017). Diferentes olhares sobre crianças e creches. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 8-12.
- Sarmiento, T., Ferreira, F., & Madeira, R. (2017). *Brincar e aprender na infância*. Porto Editora.
- Silva, B. & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-seis*, 1(29), 33-53.
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2013). *Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados*. Brasília.
- Silva, I., L. (Coord), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Tomás, C. (2011). *“Há muitos mundos no mundo” – Cosmopolitismo, participação e direitos das crianças*. Porto: Edições Afrontamento.

### **Documentos consultados:**

- Projeto Curricular de Casa (2021-2022). Concedido pela educadora cooperante.
- Projeto Curricular de Grupo (2021-2022). Concedido pela educadora cooperante.

ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO A - APRESENTAÇÃO ÀS  
FAMÍLIAS

| ' ' | ' ' |

Excelentíssimos Pais e Encarregados de Educação,

O meu nome é Andreia Cruz, tenho 26 anos e sou aluna do 2º ano do mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa. No âmbito do estágio do mestrado, estarei desde o dia 18 de outubro até ao dia 18 fevereiro de 2022, a acompanhar as vossas crianças na Sala C2 com a educadora Susana e a auxiliar de ação educativa Luísa. Acompanharei os vossos educandos em todas as rotinas do dia-a-dia.

Para qualquer dúvida ou esclarecimento adicional estou totalmente ao vosso dispor.

E-mail institucional: 2020122@alunos.eselx.ipl.pt

Com os melhores cumprimentos,

Andreia Cruz

ANEXO B - CONSENTIMENTO  
ENVIADO ÀS FAMÍLIAS

| ' ' | | ' ' |

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

Consentimento Informado para recolha de informação para o Relatório da PPS II:

Eu, Andreia Cruz, estagiária na sala C2, venho por este meio pedir a autorização para a participação dos vossos educandos numa investigação sobre o brincar.

### **Descrição das Atividades de Participação**

As crianças participantes neste estudo serão apenas observadas durante os vários momentos de brincadeira.

### **Participação Voluntária**

A participação do/a seu/sua educando/a é completamente voluntária.

### **Direito a Recusar ou a Abandonar a Investigação**

Não necessita de participar nesta investigação se não o desejar e a decisão de participar não o afetará em nada nem ao seu/sua educando(a). O/a seu/sua educando(a) pode abandonar a investigação em qualquer momento se assim o desejar.

### **Riscos**

A participação nesta investigação não implica nenhum risco para a criança para além dos riscos normais do quotidiano. Esta intervenção não invade a privacidade da criança.

Os interesses das crianças serão tidos em conta através do uso de uma pluralidade de metodologias centradas na criança apropriadas à idade e características das mesmas. As atividades serão sempre realizadas com a presença e sob orientação da educadora cooperante.

### **Confidencialidade**

Não partilharemos a informação sobre si/o ou sobre o seu/sua educando/a a ninguém fora da equipa educativa e do/a supervisor/a da Escola Superior de Educação de Lisboa Professora Doutora Dalila Lino.

Qualquer informação sobre si/o seu educando(a) terá um nome falso. Os dados recolhidos não serão partilhados com ninguém, exceto para fins de investigação científica e comunicação científica.

## **Parte II: Certificado de Consentimento**

O/A meu/minha educando/a foi convidado(a) a participar na Prática Profissional Supervisionada II e parte da investigação a realizar.

Li a informação sobre o consentimento informado que me foi explicada e declaro que a compreendi.

Dou voluntariamente o meu consentimento para o meu/minha educando/a participar neste projeto. Dou permissão para que os dados sejam guardados com um pseudónimo. Isto quer dizer que a informação neste estudo não poderá ser diretamente associada com um participante individual.

Dou permissão para que os dados recolhidos sejam utilizados para fins de investigação e disseminação científica.

Nome completo:

Nome da criança:

Assinatura:

Data

ANEXO C - GUIÃO DA  
ENTREVISTA REALIZADA À  
EDUCADORA COOPERANTE

|' '' | | ''

## Guião de Entrevista

**Destinatária:** Educadora de Infância (PPS II 2021/2022)

**Objetivos:**

- Caracterizar as conceções da educadora de infância sobre o brincar no Jardim de Infância;
- Compreender o lugar e a função que o brincar assume na prática pedagógica da entrevistada.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar o entrevistado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para o relatório da PPS II.</li> <li>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</li> <li>- Pedir autorização para gravar áudio;</li> <li>- Informar devolução das transcrições</li> </ul>	
B. Definição do perfil da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o percurso profissional da educadora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>B1. Qual a sua formação?</li> <li>B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?</li> <li>B3. Quando iniciou a prática profissional quais foram as principais dificuldades que sentiu? E na atualidade?</li> <li>B4. Fale-me do seu percurso profissional.</li> <li>B5. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.</li> <li>B6. Para além de exercer funções de educadora de infância ocupa, ou ocupou, algum outro cargo nesta organização socioeducativa?</li> <li>B7. Frequentou alguns cursos/ações de formação nos últimos três anos? Se sim, quais?</li> </ul>	

<p><b>C.</b> Perspetivas sobre o brincar em contexto de jardim de infância</p>	<p>Compreender o grau de importância que a educadora atribui ao brincar;</p>	<p>C1. Como define o conceito brincar? C2. Qual o papel do brincar para a(s) criança(s)?</p>	<p>- Influencia o seu desenvolvimento? De que forma?</p>
<p><b>D.</b> Relação com as Famílias no que ao brincar diz respeito</p>	<p>Conhecer as concepções da educadora sobre as famílias e brincar em contexto de jardim de infância;</p>	<p>D1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização socioeducativa? D2. Quais são as concepções das famílias sobre o brincar? De que forma essas concepções se aproximam ou distanciam das suas concepções? Pode dar alguns exemplos?</p>	<p>- Alguma vez foi necessário abordar o tema sobre a importância do brincar com as famílias?</p>
<p><b>E.</b> Relação entre concepções e prática pedagógica</p>	<p>Caraterizar a relação entre as concepções sobre brincar e prática pedagógica</p>	<p>E1. Qual é o papel do brincar na sua prática pedagógica? E2. Participa nas brincadeiras das crianças? De que forma? E3. Observa as brincadeiras das crianças? Porquê? E4. Regista essas observações? Como? O que faz com esses registos? E5. Na sua opinião qual o papel que o educador desempenha nas brincadeiras das crianças? E6. Que aspetos tem em consideração na organização do espaço?</p>	<p>Se a/o entrevistada/o responder a alguma destas questões anteriormente, não será necessário aplicá-las.</p>
<p><b>F.</b> Relação entre a prática pedagógica e as áreas</p>	<p>Caracterizar a relação entre a prática pedagógica e as áreas educativas</p>	<p>F1. Relativamente às áreas definidas na sala, como as definiu? Porquê? F2. Considera que existem áreas “preferidas” das crianças? Quais? F3. Já observou e registou essas preferências? O que faz com elas?</p>	

Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"><li>• Finalizar a entrevista</li></ul>	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade.</p>	
-------------------------	--	--	--

ANEXO D - RESPOSTAS DA  
EDUCADORA COOPERANTE À  
ENTREVISTA REALIZADA

| " " | | " "

## **C. PERSPETIVAS SOBRE O BRINCAR EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA**

### **C1. Como define o conceito brincar?**

Como o motor do desenvolvimento da criança.

### **C2. Qual o papel do brincar para a(s) criança(s)?**

O ponto de partida para todas as aprendizagens e conquistas das crianças

#### **Ca) Influencia o seu desenvolvimento? De que forma?**

O brincar influencia uma vez que promove não só o desenvolvimento emocional como o cognitivo. O brincar permite: estimular a criatividade e a imaginação, melhorar autoconhecimento, ensina a criança a negociar, estimular a atenção, promover as interações sociais, promove a aquisição de regras, desenvolve o raciocínio, ensina a lidar com a frustração, aumenta a capacidade de trabalhar em equipa, etc...

## **D. RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS NO QUE AO BRINCAR DIZ RESPEITO**

### **D1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização socioeducativa?**

Tentamos envolver as famílias ao máximo no dia a dia da vida “escolar”, apesar de com a pandemia as coisas ficaram um pouco mais difíceis, no entanto a nossa plataforma digital de comunicação minimizou um pouco este afastamento obrigatório.

### **D2. Quais são as concepções das famílias sobre o brincar? De que forma essas concepções se aproximam ou distanciam das suas concepções? Pode dar alguns exemplos?**

No meu entender a maioria das famílias hoje em dia está em sintonia com a ideia da importância do brincar.

#### **Da) Alguma vez foi necessário abordar o tema sobre a importância do brincar com as famílias?**

Sim já houve uma altura em que alguns pais não entendiam a importância de brincar para o desenvolvimento dos filhos alguns achavam mesmo que era uma perda de tempo, queriam era que os filhos soubessem as letras os números, então houve a necessidade de explicar que através do brincar e de uma forma lúdica eles aprendem tudo isso.

## **E. RELAÇÃO ENTRE CONCEÇÕES E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

### **E1. Qual é o papel do brincar na sua prática pedagógica?**

O brincar tem o papel principal no dia a dia da prática pedagógica, como já disse anteriormente é o ponto de partida para tudo, é a base.

### **E2. Participa nas brincadeiras das crianças? De que forma?**

Não tanto como gostaria, uma vez que, por vezes para dar resposta a algumas exigências institucionais, não nos reste assim tanto tempo.

### **E3. Observa as brincadeiras das crianças? Porquê?**

Sim, para já para registar, e depois porque me delicio a ver as interações entre eles.

### **E4. Regista essas observações? Como? O que faz com esses registos?**

Primeiro tomo notas depois registo na nossa plataforma digital, a qual os pais têm acesso.

### **E5. Na sua opinião qual o papel que o educador desempenha nas brincadeiras das crianças?**

Considero que o educador deve deixar a criança observar; explorar; inventar; criar brincadeiras e ser um observador do que se passa, intervindo para ajudar, para brincar se for chamado a isso, para ensinar ou demonstrar algo sempre que as crianças sintam alguma insegurança ou desconforto e ser um apoio e um colo.

### **E6. Que aspetos tem em consideração na organização do espaço?**

Material adequado às idades; resistente; estimulante; desafiante; seguro; divertido.

## **F. RELAÇÃO ENTRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E AS ÁREAS**

### **F1. Relativamente às áreas definidas na sala, como as definiu? Porquê?**

Foram definidas com o grupo, porque penso que a sala é um espaço deles e para eles como tal são parte interessada e ninguém melhor do que eles para ajudar a definir e a criar regras, assim podemos sempre dizer que foi uma decisão deles.

### **F2. Considera que existem áreas “preferidas” das crianças? Quais?**

Na nossa sala não sinto isso as crianças circulam igualmente por todas as áreas.

### **F3. Já observou e registou essas preferências? O que faz com elas?**

Sim, já registei, mas apenas para mim, ou seja, no meu dossier. No entanto quando reúno com as famílias acabo por falar sobre isso.

ANEXO E - ÁRVORE CATEGORIAL  
- ENTREVISTA EDUCADORA

| " | | " |

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>
Perspetivas sobre o brincar em contexto de jardim de infância	Conceções sobre o brincar	“motor do desenvolvimento”	“Como o motor do desenvolvimento da criança.”
	Papel do brincar para as crianças	“ponto de partida”	“O ponto de partida para todas as aprendizagens e conquistas das crianças”
	Influência do brincar no desenvolvimento	“desenvolvimento emocional como o cognitivo”	“O brincar (...) promove não só o desenvolvimento emocional como o cognitivo. “
		“criatividade” “imaginação”	“O brincar permite estimular a criatividade e a imaginação,”
	Interações sociais	“promover as interações sociais, (...)”	
Relação com as Famílias no que ao brincar diz respeito	Conceções das famílias sobre o brincar	“sintonia”	“No meu entender a maioria das famílias hoje em dia está em sintonia com a ideia da importância do brincar.”
	Abordagem às famílias sobre a importância do brincar	“necessidade”	“Sim já houve uma altura em que alguns pais não entendiam a importância de brincar (...) então houve a necessidade de explicar (...)”

Relação entre concepções e prática pedagógica	Papel do brincar na sua prática pedagógica	“base”	“O brincar tem o papel principal no dia a dia da prática pedagógica, é o ponto de partida para tudo, é a base.”
	Participação nas brincadeiras das crianças	“não tanto como gostaria”	“Não tanto como gostaria, uma vez que, por vezes para dar resposta a algumas exigências institucionais, não nos reste assim tanto tempo.”
	Observação das brincadeiras	“para registar”	“Sim, para já para registar, e depois porque me delicio a ver as interações entre eles.”
	Registo	“sim”	“Sim, primeiro tomo notas depois registo na nossa plataforma digital, à qual os pais têm acesso.”
Relação entre prática pedagógica e áreas educativas	Definição das áreas	“definidas com o grupo”	“Foram definidas com o grupo, porque penso que a sala é um espaço deles e para eles como tal são parte interessada (...)”
	Preferências	“não”	“Na nossa sala não sinto isso as crianças circulam igualmente por todas as áreas.”
	Observação e registo	“Sim”	“Sim, já registei, mas apenas para mim, ou seja, no meu dossier. No entanto quando reúno com as famílias acabo por falar sobre isso.”

ANEXO F - ROTEIRO ÉTICO

|| ' ' | | ' ' |

**Tabela E1. Roteiro ético**

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Prática Profissional Supervisionada	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012)
1. Objetivos do trabalho	Tomás (2011) refere que a explicitação é “um passo fundamental na construção de uma ética democrática.” (p. 160). Assim, garanti que explicava ao grupo de crianças, à equipa educativa e às famílias qual a razão da minha presença e o meu objetivo no contexto educativo.	<p><b>1. Compromisso com as crianças</b>  “- Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.”;</p> <p><b>2. Compromisso com as famílias</b>  “- Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.”</p> <p><b>3. Compromisso com a equipa educativa</b>  “- Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.”.</p>
2. Custos e benefícios	Esta investigação, na minha opinião, não trará nem custos nem benefícios ao grupo de crianças. Relativamente à equipa educativa, trará benefícios pois, a partir da investigação, poderão tirar conclusões sobre o tempo de brincar no desenvolvimento da criança.	<p><b>1. Compromisso com as crianças</b>  “- Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.”</p> <p>“- Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.”</p>

		<p><b>3. Compromisso com a equipa educativa</b></p> <p>“- Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”.</p> <p>“- Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional”.</p>
3. Respeito pela privacidade e confidencialidade	<p>Durante a investigação, a posição dos autores deve ser considerada, respeitando a privacidade e confidencialidade. (Tomás, 2011, p.160). Para isto ser respeitado, os nomes dos adultos e das crianças não serão referenciados nem as informações das famílias. As fotografias, caso estejam presentes no relatório, irão aparecer com as caras tapadas ou desfocadas.</p>	<p><b>1. No compromisso com as crianças</b></p> <p>“- Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança”.</p> <p><b>2. No compromisso com as famílias</b></p> <p>“- Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.”</p> <p><b>3. No compromisso com a equipa de trabalho</b></p> <p>“- Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”.</p>
4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir	<p>Este princípio não foi pensado para a realização da investigação uma vez que considero que todas as crianças são importantes.</p>	<p><b>1. No compromisso com as crianças</b></p> <p>“- Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo”;</p> <p>“- Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.”</p>

<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>Os objetivos e os métodos foram apenas partilhados com a equipa educativa para que fosse possível organizar e planear da melhor forma a prática educativa e esta se sentisse envolvida durante a investigação pois, segundo Tomás (2011), “As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados (...)” (p.163).</p>	<p><b>3. No compromisso com a equipa de trabalho</b></p> <p>“- Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações”;</p> <p>“- Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”</p>
<p>6. Consentimento informado</p>	<p>No que diz respeito às crianças não se tratou de um consentimento, mas de um assentimento. Para a concretização do estudo e recolha de registos fotográficos, foi enviado às famílias um consentimento. No entanto, há que ter em conta que o consentimento dado pelas famílias e o assentimento dado pela criança não é fixo, sendo que qualquer criança se pode recusar a participar ou a fotografar no dado momento. A família pode retirar o consentimento a qualquer momento,</p>	<p><b>1. No compromisso com as crianças</b></p> <p>“- Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.”;</p> <p>“- Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.”</p> <p><b>2. No compromisso com as famílias</b></p> <p>“- Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.”</p>

	sendo “(...) sempre deixada em aberto a possibilidade de alteração dos pressupostos iniciais” (Tomás, 2011, p.163).	
7. Uso e relato das conclusões	O uso e o relato das conclusões terão por base todas as observações, notas de campo e registos fotográficos realizados durante a prática profissional supervisionada. Serão respeitados todos os participantes e os registos efetuados desses momentos, não havendo alteração dos dados recolhidos.	<p><b>“A Integridade</b> – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente.</p> <p><b>O Respeito</b> – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa.”</p>
8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa	Não houve qualquer impacto nas crianças, famílias ou equipa.	
9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as	Tanto as crianças como a equipa educativa e as respetivas famílias foram informadas durante todo o processo. No que respeita á divulgação de informação serão partilhadas com as crianças e respetivas famílias.	<p><b>1. No compromisso com as crianças</b></p> <p>“- Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e</p>

		<p>divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.”</p> <p><b>2. No compromisso com as famílias</b></p> <p>“- Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.”</p> <p><b>3. No compromisso com a equipa de trabalho</b></p> <p>“- Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.”</p>
10. Tratamento dos dados	<p>Todos os dados recolhidos serão analisados e tratados de forma confidencial, respeitando a privacidade de cada criança e adulto. Ao mesmo tempo, todas as informações necessárias serão partilhadas.</p>	<p><b>1. No compromisso com as crianças</b></p> <p>“- Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.”</p> <p><b>3. No compromisso com a equipa de trabalho</b></p> <p>“- Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.”</p>

ANEXO G - GUIÃO DO  
INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

| ' ' | ' ' |

O presente questionário garante o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos, realizando-se apenas para fins académicos, no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II. O questionário visa compreender as conceções das famílias relativamente ao brincar e qual a sua importância.

### **Consentimento Informado**

- Aceito participar no estudo
- Não aceito participar no estudo

### **A. Caracterização das Famílias**

Grau de parentesco:

- Mãe
- Pai

Idade: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

### **B. Definição de Brincar**

1. Como define o conceito Brincar?

### **C. Importância do Brincar**

2. Numa escala de 1 a 5, sendo que 1 corresponde a não importante e 5 muito importante, qual considera ser a importância do brincar para as crianças dos 3 aos 5 anos.

3. Justifique a opção assinalada na resposta anterior.

4. Considera que o brincar influencia o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças?

- Sim
- Não

## **D. Envolvimento na Brincadeira das crianças**

D1. Numa escala de 1 a 5, sendo que 1 corresponde a nunca e 5 sempre, participa nas brincadeiras do/s seu/s filho/a/s?

D2. Se atribuiu uma classificação superior a 1, exemplifique as brincadeiras que tem com o/s seu/s filho/a/s.

D3. Se atribuiu uma classificação superior a 1, referia em momentos brinca com os o/s seu/s filho/a/s. (por exemplo: antes de jantar).

D4. Em média, quando a criança chega a casa e até ir dormir, quanto tempo tem para brincar?

- Menos de 30 minutos
- Entre 30 minutos a 1 hora
- Entre 1 hora a 2 horas
- Mais de 2 horas

ANEXO H - ANÁLISE AOS  
INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO

|' ' ' | ' ' |

Gráfico 1.

*Grau de Parentesco.*

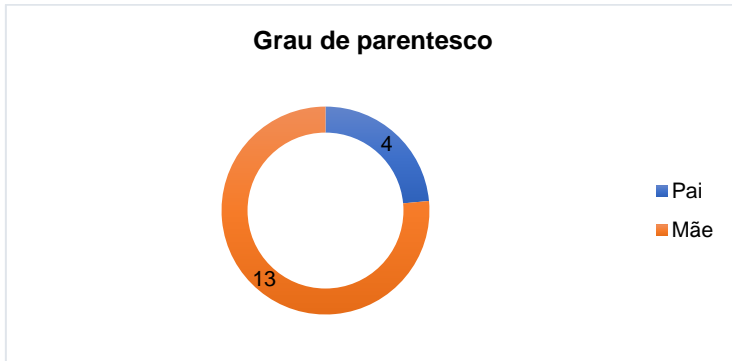


Gráfico 2.

*Idades dos inquiridos.*

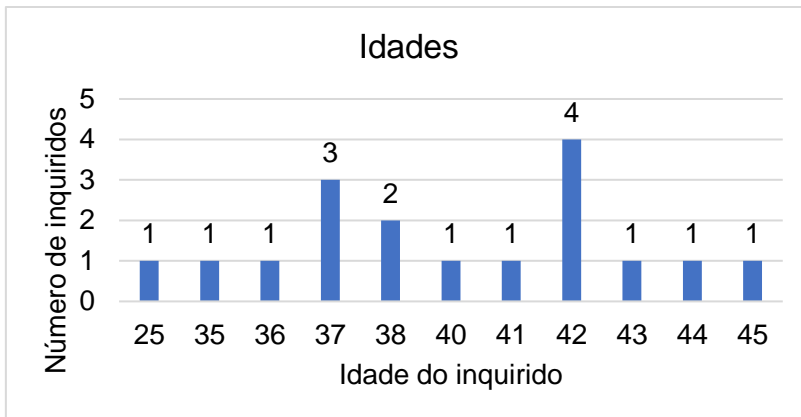


Gráfico 3.

*Profissões dos inquiridos.*

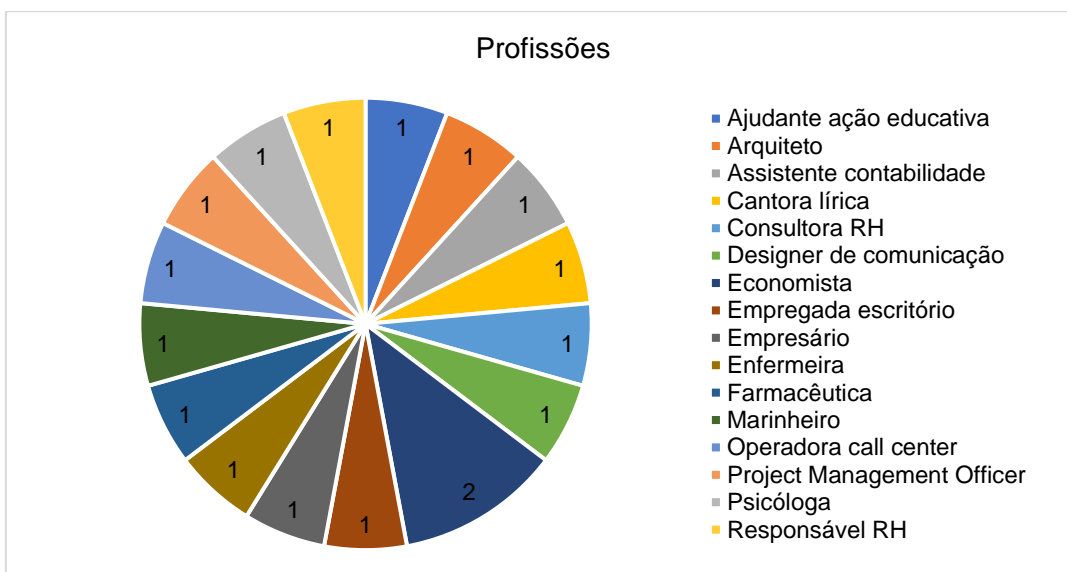


Gráfico 4.

*Importância do brincar para as crianças dos 3 aos 5 anos.*

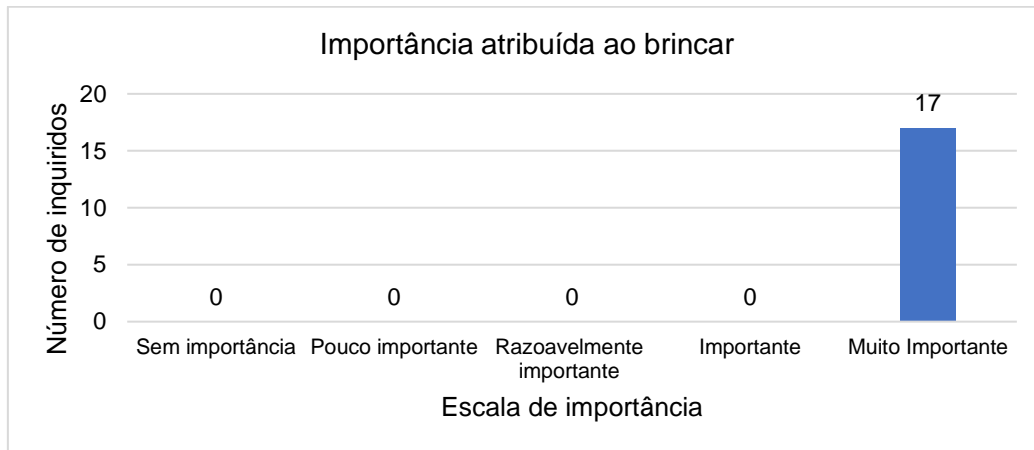


Gráfico 5.

*Considera que o brincar influencia o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças?*

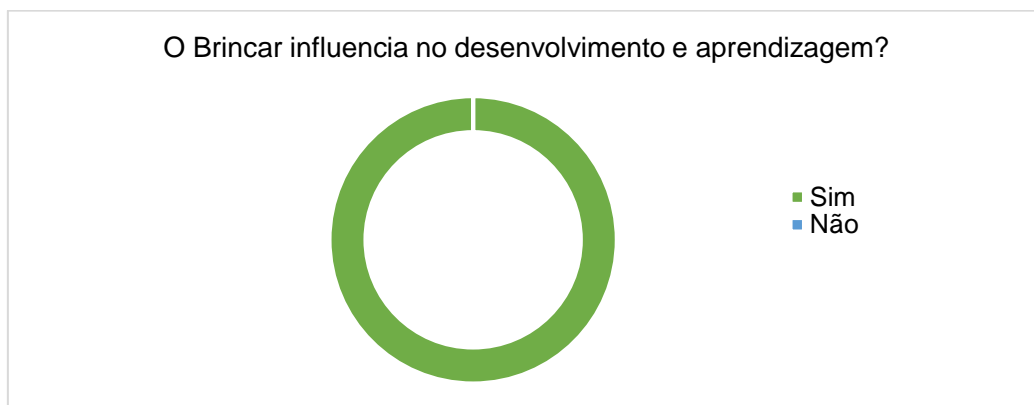


Gráfico 6.

*Envolvimento nas brincadeiras das crianças.*

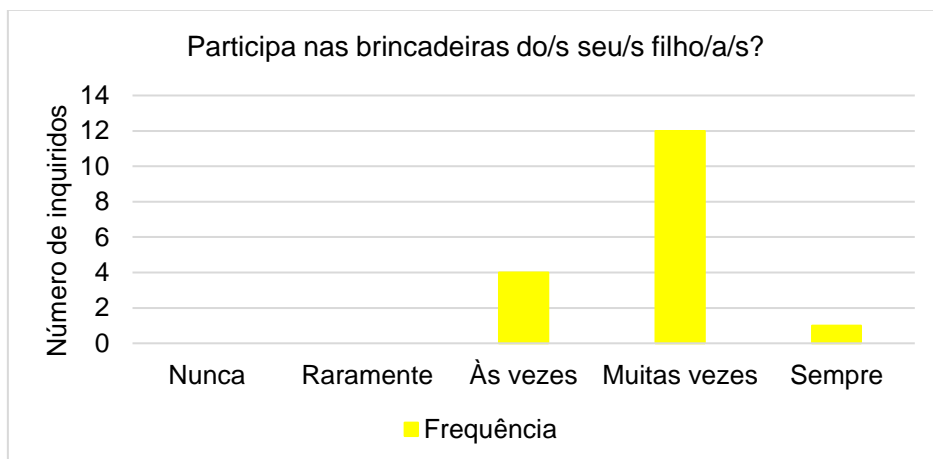


Gráfico 7.

*Tempo disponibilizado para brincar após a chegada a casa*

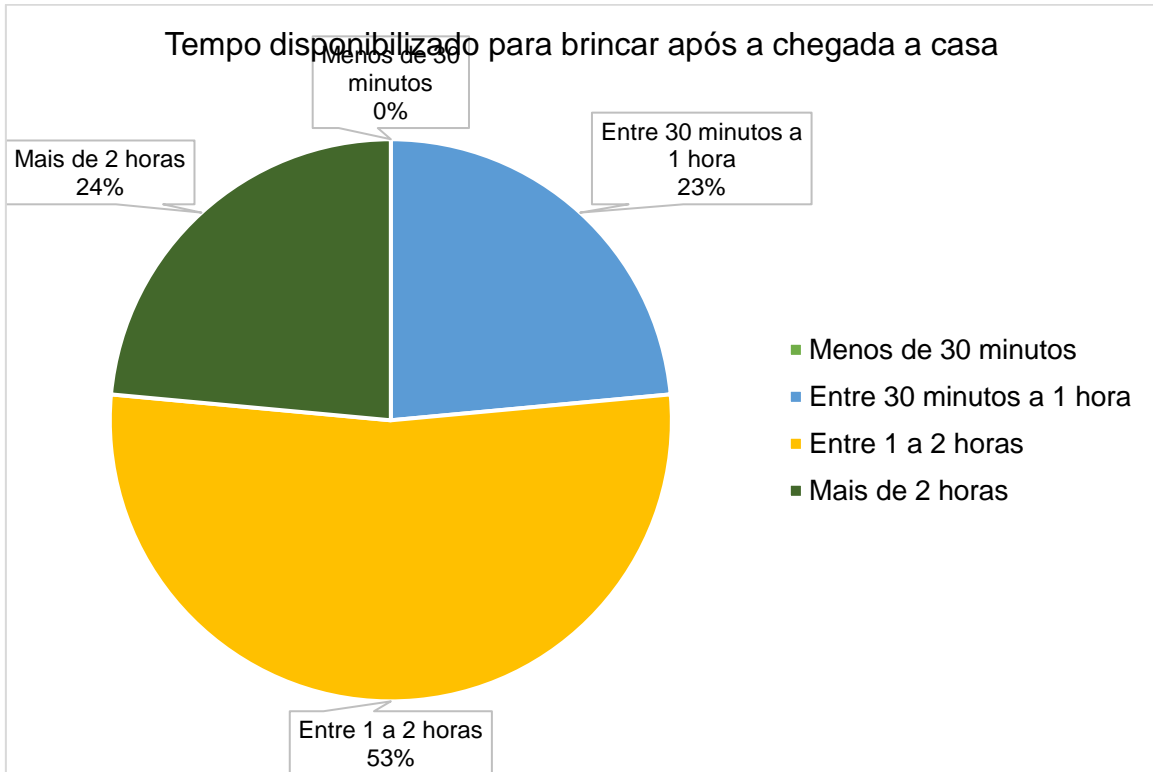
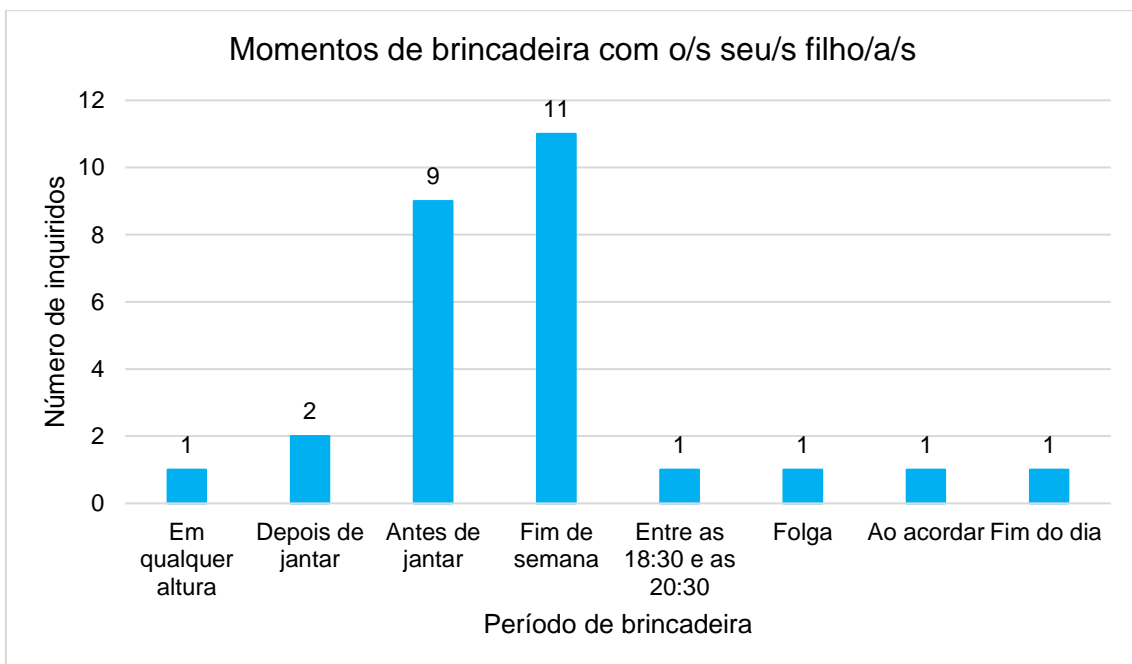


Gráfico 8.

*Momentos de brincadeira com os filhos.*



ANEXO I - ÁRVORE CATEGORIAL  
AOS INQUÉRITOS POR  
QUESTIONÁRIO

| " " | | " "

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de contexto	Ocorrências
Brincar	Concepções sobre o brincar	Imaginação	“imaginar” “imaginação”	“... fantasiar, imaginar, inventar, fazer de conta.” “dar largas à imaginação...” “dar espaço e tempo à imaginação.” “Momento de imaginação e criatividade.”	10
		Divertimento	“divertir-se” “diversão”	“Entreter-se/divertir-se com algo.” “... diversão.” “... entretenimento divertido...”	5
		Ação espontânea	“ação espontânea” “espontaneidade”	“É uma ação espontânea...” “... espontaneidade...”	2
		Aprendizagem	“aprender”	“Forma inconsciente de aprender...” “Brincar é aprender...”	2
		Liberdade	“livre” “liberdade”	“Ação livre...” “Liberdade.”	2
		Socialização	“socializar” “socialização”	“...socializar...” “... promovendo assim a partilha, respeito e a socialização.”	2
		Atividade	“Atividades” “Componente didática”	“Atividades socio educativas e aproveitamento de tempos livres.” “... forte componente didática...”	4
		Vital	“vital”	“Vital.”	1

	Faz de conta	“faz de conta”	“Brincar é o faz de conta da vida real”	1
Importância do brincar para as crianças dos 3 aos 5 anos.	Desenvolvimento	“desenvolvimento”	“... desenvolvimento de capacidades e competências.” “Importante para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança.”	5
	Sociabilidade	“capacidades sociais” “sociabilização”	“É essencial para adquirirem competências sociais...” “Faz parte do processo de aprendizagem e crescimento pessoal e social.”	4
	Felicidade	“felicidade”	“... felicidade de qualquer criança.”	2
	Aprendizagem	“aprendizagem”	“Faz parte do processo de aprendizagem...” “... aprendem mais a brincar.” “É na brincadeira que se aprende...”	5
	Crescimento	“crescer” “crescimento”	“É uma forma de crescer.” “Permite às crianças crescer...”	4
	Estímulo	“estímulo”	“Estímulo à criatividade, à descoberta, ao faz de conta.”	1
	Tipos de brincadeiras que têm com os filhos/as	Puzzles	“puzzles”	“... fazemos puzzles...” “Puzzles”
Histórias		“histórias”	“... contar histórias.” “... histórias, leitura de livros...”	2

	Jogar à bola	“bola”	“Jogar à bola”	2
	Corridas	“corridas”	“Corridas”	3
	Escondidas	“escondidas”	“Adora brincar às escondidas.” “Jogar às escondidas.”	4
	Legos	“legos” “lego”	“... legos...” “... construções de lego.”	5
	Desenho	“desenhar” “desenhos”	“... desenhar...” “... desenhos...”	4
	Jogo	“jogo” “jogos”	“Jogos educativos ou jogos sociais.” “Jogos de mesa.”	6
	Dança	“danças” “dança”	“Danças.” “Dança e música.”	2
	Faz de conta	“faz de conta”	“Brincar às cozinhas...” “Pentearmos as bonecas...” “Brincadeira com os bebés.” “Faz de conta.” “brincadeira de casinha”	8

