# "Brincar é ser feliz!" - Compreender o lugar, o papel e as potencialidades do brincar em contexto de pré-escolar

Ângela Martinho

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

2024-2025

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA
POLITÉCNICO DE LISBOA

# "Brincar é ser feliz!" - Compreender o lugar, o papel e as potencialidades do brincar em contexto de pré-escolar

**Ângela Martinho**

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

**Júri**
Presidente: Professora Doutora Marina Fuertes
Arguente: Professora Doutora Cristina Parente
Orientador: Professora Doutora Rita Friães

2024-2025

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA
POLITÉCNICO DE LISBOA

*"A criança precisa de ter espaço para criar tempo. Tempo para Brincar, tempo que seja TODO TEMPO INTEIRO. Para Sentir, Aprender, Pensar...nas coisas sérias da vida... no Brincar."*

*João dos santos (2007)*

# AGRADECIMENTOS

Todo este percurso só foi possível graças ao apoio, incentivo e acompanhamento, tanto a nível académico, como pessoal e profissional, de pessoas e entidades que marcaram e continuarão a marcar a minha vida. É com profundo reconhecimento que dedico esta página a expressar a minha sincera gratidão.

**Às duas luzes da minha vida**, os meus filhos, **Dinis** e **Madalena**, cuja força e amor me impulsionaram em cada etapa deste caminho. A vossa presença no meu coração deu-me a motivação para persistir, mesmo nos momentos mais desafiantes.

**À minha irmã̃**, a maior impulsionadora desta aventura, que acreditou em mim mesmo quando eu duvidava. O teu apoio incondicional foi essencial para que hoje este momento se concretizasse – a ti, o meu mais profundo agradecimento.

**À minha mãe,** que caminhou sempre ao meu lado, partilhando comigo os desafios, as alegrias e cada conquista, a minha eterna gratidão pelo apoio inabalável e pelo amor incondicional.

**Às minhas orientadoras de estágio, Rita Friães** e **Marina Fuertes**, pelo acompanhamento atento, pelas orientações sábias e pelo incentivo constante, que foram fundamentais para a realização deste trabalho. O meu sincero agradecimento pela vossa disponibilidade e generosidade em partilhar conhecimentos.

**Às minhas educadoras cooperantes, Maria Inês Gomes e Rita Virtudes,** que, com profissionalismo e dedicação, partilharam as suas experiências, contribuindo para o meu crescimento enquanto futura educadora de infância.

**À Professora Inês Cavalleri,** pela generosidade com que partilhou o seu vasto conhecimento na área da educação, inspirando-me a aprofundar a minha prática e a refletir criticamente sobre o meu percurso.

**À Claúdia Pereira**, um agradecimento especial pelo apoio constante e pela disponibilidade, mesmo nos momentos mais inesperados – obrigada por estudares comigo até na tua hora de almoço.

**Às minhas amigas para a vida** – Clarinda Mendes, Andrea Granadeiro, Ana Freitas, Madalena Câmara e Madalena Barros – pelo carinho, apoio incondicional e por

estarem sempre ao meu lado. A vossa amizade foi e será sempre um pilar fundamental na minha jornada.

**Às instituições** que me abriram as portas e me acolheram com generosidade – ao **Colégio Papião (Projeto To Be),** e ao **N.I.B**. – o meu profundo agradecimento por terem contribuído, de forma tão gratificante, para o meu crescimento pessoal e profissional.

E, por fim, **às crianças** que cruzaram o meu caminho ao longo deste percurso. Com a sua autenticidade e curiosidade, ensinaram-me lições inestimáveis sobre a vida, a educação e a essência de ser educadora de infância. A cada uma delas, um agradecimento especial por fazerem parte desta caminhada.

**A todos**, o meu mais sincero obrigada por terem feito parte desta jornada e por terem contribuído, de tantas formas, para a concretização deste sonho.

# RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx).

Este documento visa apresentar, de forma reflexiva e fundamentada, o processo de intervenção e investigação educativa desenvolvido ao longo de quatro meses num contexto de educação pré-escolar, com um grupo de dezanove crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. Procede-se ainda a uma reflexão crítica sobre o processo de construção da identidade profissional, sustentada pelas vivências e experiências adquiridas no decurso das práticas supervisionadas realizadas (PPS I e PPS II).

Com o propósito de aprofundar a compreensão sobre o papel e as potencialidades do brincar em educação pré-escolar, optei pela realização de um estudo de natureza qualitativa, baseado na metodologia de estudo de caso. O presente estudo, focado na sala de pré-escolar em que estive integrada, teve como objetivos; (i) Caracterizar a visão da educadora sobre o lugar e o papel do brincar em educação pré-escolar; (ii) Descortinar os sentidos e os significados do brincar para as crianças; (iii) Mapear as preferências das crianças quanto aos tipos de brincadeiras nas diversas áreas da sala de atividades; (iv) Analisar o lugar/ espaço que o brincar ocupa na organização do ambiente educativo; (v) Analisar o papel do adulto nos momentos de brincadeiras; (vi) Identificar potencialidades do brincar em contexto de educação pré-escolar;

A recolha de dados passou pela utilização de diversas técnicas e instrumentos, nomeadamente, observação direta participante, observação naturalista, análise documental e entrevistas semiestruturadas à educadora-cooperante e às crianças. A triangulação destas fontes de informação permitiu uma análise aprofundada e fundamentada dos dados obtidos.

Os resultados deste estudo colocam em evidencia a relevância do brincar na educação pré-escolar. As observações realizadas confirmam que a ação de brincar vai para além da mera dimensão lúdica, assumindo-se como um pilar essencial na construção do conhecimento e desenvolvimento integral da criança, abrangendo os domínios cognitivos, sociais, emocionais e motores. Com efeito, os dados reunidos apontam para que o brincar favoreça a capacidade de socialização, de gestão de conflitos, a criatividade

e ainda o desenvolvimento emocional, o que vai ao encontro das perspetivas de vários autores.

Através do estudo constatou-se igualmente que o Educador de Infância assume um papel ativo na promoção de um brincar intencional e significativo, assegurando que este contribua para o desenvolvimento global da criança e para a construção do seu conhecimento.

**Palavras-chave:** Brincar; Pré-escolar; Criança; Ambiente educativo; Papel do educador

# ABSTRACT

This report was prepared within the scope of the curricular unit Supervised Professional Practice II (PPS II), which is part of the Master's in Preschool Education (MEPE) at the Lisbon School of Education (ESELx).

This document aims to present, in a reflective and well-founded manner, the process of educational intervention and research developed over four months in a preschool education context, with a group of nineteen children aged between 4 and 5 years old. Furthermore, it includes a critical reflection on the process of constructing professional identity, supported by the experiences and learning acquired throughout the supervised practices (PPS I and PPS II).

With the purpose of deepening the understanding of the role and potential of play in preschool education, I chose to conduct a qualitative study, based on a case study methodology. This research, carried out in the preschool classroom where I was integrated, aimed to; (i) Characterize the educator's perspective on the role and significance of play in preschool education; (ii) Uncover the meanings and interpretations that play holds for children; (iii) Map children's preferences regarding different types of play across the various activity areas in the classroom; (iv) Analyze the space and time allocated to play within the organization of the educational environment; (v) Examine the role of the adult during playtime; (vi) Identify the educational potential of play in the preschool context.

Data collection involved the use of various techniques and instruments, namely participant direct observation, naturalistic observation, document analysis, and semi-structured interviews with the cooperating educator and the children. The triangulation of these data sources enabled a comprehensive and well-supported analysis of the collected information.

The findings of this study highlight the significance of play in preschool education. The observations conducted confirm that play extends beyond its recreational dimension, establishing itself as an essential pillar in the construction of knowledge and the holistic development of the child, encompassing cognitive, social, emotional, and motor domains. Furthermore, the collected data indicate that play enhances children's socialization skills, conflict management abilities, creativity, and emotional development, aligning with the perspectives of various authors.

Through the study, it was also found that the Early Childhood Educator plays an active role in promoting intentional and meaningful play, ensuring that it contributes to the child's overall development and the construction of their knowledge.

**Keywords: Play;** Preschool; Child; Educational Environment; Educator’s Role.

# ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO ..... 1
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO ..... 4
2.1. Meio Envolvente ..... 5
2.2 Contexto socioeducativo ..... 6
2.3 Equipa Educativa ..... 7
2.3.1 Equipa Educativa do Contexto Educativo ..... 7
2.4 As crianças da sala 8 ..... 11
2.5 Famílias da sala 8 ..... 16
2.6 Ambiente Educativo ..... 19
2.6.1 Espaço e Materiais da Sala 8 ..... 19
2.6.2 O tempo da sala 8 ..... 23
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO ..... 26
3.1 Intenções Educativas para a Ação ..... 27
3.1.1 Intenções Educativas com as Crianças ..... 27
3.1.2 Intenções Educativas com as Famílias ..... 32
3.1.3 Intenções Educativas com a Equipa Educativa ..... 33
3.2 Processo de intervenção da PPSII ..... 33
4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM PRÉ-ESCOLAR ..... 37
4.1. Identificação e fundamentação da problemática; ..... 38
4.2 Revisão de literatura ..... 40
4.2.1 O que é o brincar ..... 40
4.2.2 Potencialidades do brincar ..... 42
4.2.3 Tipos de brincadeiras ..... 44
4.2.4 O papel do adulto no brincar ..... 45

4.3 Roteiro metodológico e ético ..... 47
4.4 Apresentação e Discussão dos Resultados ..... 51
4.4.1 Apresentação e discussão dos resultados ..... 52
4.4.1.1 A visão da Educadora-cooperante sobre o lugar e o papel do brincar em contexto de pré-escolar ..... 52
4.4.1.2 Sentidos e significados do brincar para as crianças ..... 53
4.4.1.3 As preferências das crianças quanto às áreas da sala e às brincadeiras nelas desenvolvidas; ..... 54
4.4.1.4 O lugar que o brincar ocupa na organização do ambiente educativo ..... 57
4.4.1.5 O papel do adulto nos momentos das brincadeiras; ..... 59
4.4.1.6 As potencialidades/contributos do brincar em contexto de pré-escolar ..... 61
4.5 Principais conclusões do estudo ..... 64
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE ..... 66
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 72
7.REFERÊNCIAS ..... 76
ANEXOS ..... 87
ANEXO A Portefólio da prática profissional supervisionada e Portefólio da criança ..... 88
ANEXO B Quadro de caracterização do grupo de crianças ..... 90
ANEXO C Quadro da caracterização das famílias ..... 93
ANEXO D Carta de apresentação ..... 96
ANEXO E Guião da entrevista realizada à Educadora-Cooperante ..... 98
ANEXO F. Transcrição da entrevista realizada à educadora ..... 101
ANEXO G Análise categorial da entrevista realizada à Educadora-cooperante ..... 114
ANEXO H Notas de campo ..... 130
ANEXO I Análise categorial das notas de campo ..... 138

ANEXO J Guião da entrevista das crianças da sala 8 ..... 144
ANEXO K Transcrição da entrevista das crianças da sala 8 ..... 148
ANEXO L Análise categorial da entrevista das crianças da sala 8 ..... 152
ANEXO M Observações Naturalistas ..... 157
ANEXO N Análise categorial das observações naturalistas..... 172
ANEXO O Roteiro ético..... 180
ANEXO P Protocolo de consentimento informado da investigação ..... 193

# ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Planta da sala 8 ..... 20
Figura 2 Fotografias da sala 8..... 20

# ÍNDICE TABELAS

Tabela 1 Semana Típica ..... 24
Tabela 2 Áreas de maior interesse das crianças da sala 8 ..... 55

# LISTA DE ABREVIATURAS

EC - Educadora cooperante

ESELx- Escola Superior de Educação de Lisboa

MEPE- Mestrado em Educação Pré-escolar

P.E-Projeto Educativo

PPSI- Prática Profissional Supervisionada I

PPSII- Prática Profissional Supervisionada II

P.S- Projeto de sala

# 1. INTRODUÇÃO

O conceito de brincar é amplamente reconhecido a nível global e tem sido objeto de estudo por diversos especialistas em áreas como a psicologia, pedagogia, sociologia e medicina, entre outras. Devido à sua complexidade e abrangência, não existe uma definição única e consensual sobre o brincar, nem sobre os seus contributos para o desenvolvimento da criança. No entanto, inúmeros estudos sugerem que a brincadeira desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças, promovendo aprendizagens significativas e facilitando a construção da sua identidade e relação com o mundo (Lino & Parente, 2018).

Através do brincar, a criança explora o mundo sob diferentes perspetivas, adquirindo um conhecimento mais prático e significativo do meio que a rodeia. Durante a brincadeira, reconhece objetos, identifica características físicas e descobre novas relações entre elementos, o que estimula a criatividade e fomenta um pensamento mais flexível e inovador, contrariando padrões estereotipados (Lester & Russell, 2010).

O presente relatório, intitula-se de "**Brincar é ser feliz!" - Compreender o lugar, o papel e as potencialidades do brincar em contexto de educação pré-escolar** e tem como principal objetivo explorar as dimensões do brincar no desenvolvimento da criança em contexto pré-escolar.

Os objetivos centrais deste estudo foram: (i) Caracterizar a visão da educadora sobre o lugar e o papel do brincar em educação pré-escolar; (ii) Descortinar os sentidos e os significados do brincar para as crianças; (iii) Mapear as preferências das crianças quanto aos tipos de brincadeiras nas diversas áreas da sala de atividades; (iv) Analisar o lugar/espaço que o brincar ocupa na organização do ambiente educativo; (v) Analisar o papel do adulto nos momentos de brincadeira; (vi) Identificar potencialidades do brincar em contexto de educação pré-escolar. Para atingir estes objetivos, optei por uma abordagem qualitativa, recorrendo à metodologia de estudo de caso.

A recolha de dados foi realizada através de uma combinação de técnicas e instrumentos metodológicos, incluindo a observação direta participante, a observação direta naturalista, a análise documental e a realização de entrevistas semiestruturadas à educadora-cooperante e às dezanove crianças da sala 8.

A triangulação dos dados resultantes dessas diferentes fontes de informação permitiu uma análise mais aprofundada e detalhada, garantindo a validade e a fiabilidade dos dados obtidos, e possibilitando a conclusões robustas e bem fundamentadas.

Este relatório encontra-se estruturado de modo a fornecer uma visão abrangente da experiência vivida na PPSII, com um foco na prática profissional e na investigação em contexto de pré-escolar. Para isso, a estrutura do relatório foi dividida em seis capítulos, iniciando-se com a presente introdução. O segundo capítulo (II) **apresenta uma caracterização detalhada do ambiente educativo**, que inclui uma análise do meio envolvente bem como da organização socioeducativa, do ambiente da sala 8, da equipa pedagógica, do grupo de crianças e das suas famílias. Esta abordagem fornece uma base sólida para entender o ambiente em que a prática foi realizada e como o contexto influencia a experiência educativa.

O terceiro capítulo (III) **é dedicado às intencionalidades educativas em pré-escolar**, onde são detalhadas as intenções pedagógicas que orientaram a prática e os objetivos estabelecidos para a ação. As intencionalidades são essenciais porque direcionam o Educador na definição das atividades e na tomada de decisões, garantindo um percurso pedagógico coerente e focado nas necessidades e interesses das crianças.

O quarto capítulo (IV) **aborda a investigação em Pré-escolar**, concentrando-se na problemática identificada e na revisão da literatura relevante ao tema. Neste capítulo, exploram-se as escolhas metodológicas e éticas utilizadas na condução da investigação, que consiste em **Compreender o lugar, o papel e as potencialidades do brincar em contexto de pré-escolar** culminando com a apresentação e análise dos resultados obtidos. Também é neste capítulo que se discutem as principais conclusões do estudo, proporcionando uma visão clara da investigação.

O quinto capítulo (V) **destina-se ao processo de avaliação das intencionalidades e à construção da profissionalidade.**

Para finalizar, no sexto capítulo (VI) encontram-se **as considerações finais** com um carácter reflexivo, no qual se identificam as potencialidades e as fragilidades do percurso realizado, bem como as aprendizagens significativas concretizadas. Neste capítulo estão listadas as **Referências bibliográficas** e também estão englobados os anexos.

# 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

No presente capítulo será apresentada uma caracterização da organização socioeducativa onde realizei a minha Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), sendo o mesmo estruturado em seis subcapítulos: meio envolvente, contexto socioeducativo, equipa educativa, crianças da sala 8, famílias e, por fim, ambiente educativo.

De acordo com Silva et al. (2016), compreender o contexto educativo é essencial para o educador, uma vez que lhe permite conhecer a realidade e adaptar-se de forma dinâmica ao ambiente do estabelecimento educativo, respondendo às suas características e às necessidades das crianças e dos adultos que dele fazem parte. Este conhecimento transforma-se num instrumento de análise indispensável para que o Educador possa ajustar a sua intervenção às especificidades das crianças e ao meio social onde estas se inserem.

Para a elaboração desta caracterização, consultei o Projeto Educativo (P.E.) da organização socioeducativa e o Projeto de Sala (P.S). Além da análise destes documentos, foram realizei conversas informais com a equipa educativa e uma entrevista semiestruturada à Educadora cooperante, que, até ao presente ano letivo, exerceu o cargo de diretora pedagógica da organização socioeducativa (cf. anexo F). Estas fontes foram fundamentais para a recolha de informações e de dados relevantes para a construção da presente caracterização.

## 2.1. Meio Envolvente

O meio envolvente, incluindo o contexto socioeconómico, cultural e geográfico, desempenha um papel fundamental na prática educativa. Tal como refere Vasconcelos (2008), as potencialidades e características do meio poderão dar o seu contributo na resposta às necessidades e interesses das crianças, sendo que o espaço educativo não se deve restringir à sala de atividades, mas sim expandir-se a todo o espaço escolar e extraescolar.

De acordo com Copple, Bredekamp e Gonzalez-Mena (2011), é essencial que o Educador obtenha o máximo de informações possíveis sobre os ambientes sociais e

culturais em que as crianças estão inseridas, de modo a adequar a sua prática pedagógica às particularidades desses contextos.

O contexto socioeducativo onde realizei a Prática Profissional Supervisionada II (PPSII) situa-se no concelho de Oeiras, mais concretamente na freguesia de Paço de Arcos, pertencente à união de Freguesias de Oeiras, São Julião da Barra, Paço de Arcos e Caxias, que apresenta uma população de cerca de 15.315 habitantes, conforme os censos de 2021.

O concelho de Oeiras é um dos concelhos mais populosos da Área Metropolitana de Lisboa e tem se destacado pelo seu desenvolvimento económico, tecnológico e pela qualidade de vida que oferece aos seus residentes.

A freguesia de Paço de Arcos localiza-se numa área geográfica de fácil acesso por viaturas particulares, sendo também servida por uma boa rede de transportes públicos, que permitem deslocações para diversos pontos do concelho e do distrito, sendo servida por uma boa rede de estradas. Esta freguesia oferece uma ampla gama de serviços públicos aos seus habitantes, incluindo uma esquadra da PSP, escolas, bombeiros, igrejas, mercados, correios entre outros. Existe também uma zona comercial bem desenvolvida, composta por parques, restaurantes, lojas e supermercados, para atender às necessidades da população local.

> "Quando íamos a caminho do mercado, que fica aproximadamente a 300 metros da organização socioeducativa passámos pelos correios, onde o P disse que é o sítio onde vamos buscar encomendas e cartas, 50 metros mais à frente encontrámos um banco, perguntei ao grupo se sabiam o que se fazia lá dentro. O Y. respondeu: "É onde se faz o dinheiro". A J. acrescentou: "Quem faz o dinheiro são as máquinas do dinheiro, aqui vai-se pedir o dinheiro do trabalho dos pais". (Nota de campo nº10).

## 2.2 Contexto socioeducativo

De acordo com o Projeto Educativo (P.E) 2024/2025, a organização socioeducativa é reconhecida como uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Tem uma história rica e enraizada na comunidade local. Foi fundada em 1858 por um grupo de pais que criaram uma associação com o propósito de promover a educação, a cultura e o apoio social, especialmente entre os mais necessitados.

Inicialmente, a organização socioeducativa tinha como objetivo proporcionar instrução básica a crianças e adultos que, na altura, não tinham acesso à educação formal.

O movimento de beneficência surgiu da necessidade de apoiar as populações mais vulneráveis, oferecendo ajuda material, educacional.

Trata-se de uma instituição que continua a ter, atualmente, um papel relevante na região, mantendo viva a sua missão de instrução e beneficência. Além das suas atividades históricas, a organização socioeducativa continua a ser gerida por uma associação de pais.

No presente abrange valências desde o Berçário até ao Pré-escolar, mas sempre com a missão de continuar a desempenhar um papel importante no apoio social e na promoção de uma vida comunitária ativa. A organização socioeducativa desenvolve a sua atividade educativa dando resposta a 220 crianças pertencentes à comunidade local.

O edifício principal tem 3 andares: no 1.º andar localizam-se, uma secretária, um gabinete da direção, duas salas de creche, uma sala de convívio do pessoal docente e não docente, uma casa de banho para crianças, uma cozinha, duas despensas, uma lavandaria, um refeitório, um parque interior e uma casa de banho de adultos. No 2.º andar localizam-se sete salas de pré-escolar, quatro casas de banho, um escritório de reuniões, uma despensa, e uma casa de banho de adultos. No 3.º e último piso temos o ginásio da organização socioeducativa. No que diz respeito aos espaços exteriores, a organização socioeducativa possui três recreios com equipamentos adaptados, áreas de recreio com relva sintética e espaços de sombreamento.

## 2.3 Equipa Educativa

### 2.3.1 Equipa Educativa do Contexto Educativo

A equipa educativa da organização socioeducativa em referência é composta por diversos elementos-chave que desempenham papéis distintos e complementares, essenciais para o bom funcionamento da organização.

Segundo o P.E, à frente da organização socioeducativa encontra-se um Diretor Geral, seguido de uma Diretora Pedagógica, encarregada da gestão global da organização socioeducativa.

A Coordenadora de Creche assegura não apenas a funcionalidade adequada de todo o ambiente educativo da creche, como também tem funções de educadora de sala. A gestão financeira e administrativa está a cargo da Diretora Financeira, que, para tal, conta

com o apoio de uma Assistente Administrativa. No que diz respeito à valência do Pré-Escolar, a organização socioeducativa conta com uma Coordenadora responsável pela orientação pedagógica deste nível de ensino, que também desempenha funções como educadora de sala.

Na creche, existem quatro Educadoras, cada uma responsável por um grupo de crianças e seis técnicas de ação educativa. A Educadora da Sala de 1 ano assume também a responsabilidade pelo berçário, onde trabalham permanentemente duas técnicas de ação educativa.

No Pré-Escolar, a organização socioeducativa dispõe de sete Educadoras, acompanhadas por oito técnicas de ação educativa. Além destas Educadoras, a instituição conta com uma Professora de Inglês vinculada ao Pré-Escolar, um Professor de Música e um Professor de Educação Física, que oferecem apoio a ambas as valências, tanto na creche como no pré-escolar. A equipa inclui ainda duas Auxiliares de serviços gerais, uma Cozinheira responsável pela confeção de todas as refeições da instituição, duas Copeiras, e um Porteiro.

Durante uma conversa informal com a Educadora-cooperante, a mesma afirmou que as Educadoras acompanham o seu grupo de crianças desde a Sala de 1 ano até à finalização do Pré-Escolar, enquanto as técnicas de ação educativa vão alternando de sala. Segundo a Educadora-cooperante "…nós educadoras do Pré-Escolar trabalhamos sempre em parceria, tomamos (…) decisões em conjunto, o que fortalece a nossa coesão e a qualidade do nosso trabalho. Organizamo-nos realizando reuniões mensalmente, ou sempre que necessário, onde fazemos reflexões, planeamentos e avaliações do trabalho desenvolvido. Estes momentos são essenciais para que possamos discutir o progresso das crianças e definir novos planos que respondam às suas necessidades…"

> "Hoje à tarde, as educadoras do pré-escolar realizaram a sua reunião mensal. A minha educadora cooperante sugeriu que eu participasse, com o objetivo de observar o funcionamento desses encontros e, assim, familiarizar-me com as dinâmicas e procedimentos adotados. Durante a reunião, as educadoras abordaram diversos temas pedagógicos, começando com uma breve reflexão sobre o mês de setembro e as adaptações realizadas nesse período. Em seguida, planearam as

> festividades de outubro, entre outros assuntos importantes.” Nota de campo nº8

Esta colaboração promove um forte espírito de entreajuda e uma comunicação fluida entre as diferentes equipas educativas, seguindo a premissa defendida por Silva et al. (2016), que salienta que a partilha entre os Educadores sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico, assim como dos instrumentos de planeamento e avaliação que utilizam, contribui para a melhoria das práticas profissionais.

Para além dos aspetos referidos, a organização socioeducativa não define nenhum modelo pedagógico, “… como se trata de uma IPSS, o Educador de Infância é responsável pela sua sala. Possui autonomia pedagógica, sendo, contudo, tutelado pela direção da instituição e pelo Estado (Ministério da Educação), através da legislação em vigor…” (Educadora-cooperante). Posto isto, é possível ver várias metodologias diferentes na organização socioeducativa.

Segundo o P.E a organização socioeducativa adota práticas de sustentabilidade e cuidado ambiental, e a presente instituição está reconhecida como uma ECO-ESCOLA, estando premiada com a Bandeira verde.

Numa conversa informal com a Educadora-cooperante, a mesma relata, que anualmente, o Diretor Geral convoca uma reunião geral com toda a equipa docente e não docente, na qual é feita uma reflexão sobre o ano transato.

Cada membro desta equipa desempenha um papel crucial na promoção de um ambiente educativo estimulante e no apoio ao desenvolvimento integral das crianças. A diversidade de competências e a colaboração eficaz entre todos contribuem para a criação de uma experiência educativa enriquecedora.

### 2.3.2 Equipa Educativa da Sala 8

A equipa educativa da sala onde realizei a minha prática profissional é constituída por uma Educadora de Infância e uma técnica de ação educativa.

A Educadora-cooperante tem entre 40 e 45 anos de idade e tem como formação base a licenciatura em Educação de infância tirada na Escola Superior Maria Ulrich, “…quando iniciei a minha carreira na área da educação, enquanto frequentava o curso de Educadora, desempenhei funções como auxiliar de ação educativa. Após concluir o curso, comecei a trabalhar como educadora, e, ao fim de sete anos nesta função, foi-me proposta

a posição de Diretora Pedagógica, que ocupei durante oito anos...” (Educadora-cooperante). Apesar da importância deste cargo, acabou por sugerir regressar à sala como educadora, pois confessa que a sua grande paixão é estar na sala com as crianças, exercendo funções como educadora há 15 anos

Por sua vez, a técnica de ação educativa conta já com 10 anos de experiência na área da Educação, tendo, como formação, um curso de técnica de apoio à infância.

As funções da Educadora-cooperante segundo o P.E são: (i) elaborar o projeto curricular da sala; (ii) aplicar os meios educativos adaptados ao desenvolvimento integral da criança: psicomotor, afetivo, intelectual, social e moral; (iii) realização da avaliação da criança; (iv) estabelecer contactos e partilhar informação com os pais no sentido de se obter uma ação educativa integrada; (v) elaborar planos semanais em articulação com a coordenação pedagógica; (vi) acompanhar o grupo durante as rotinas; e (vii) promover o bem-estar da criança.

As funções da técnica de ação educativa são (i) apoiar a Educadora durante a componente letiva (ii) elaborar planos de atividade para os períodos de prolongamentos, submetendo-os à apreciação final dos Educadores da organização socioeducativa, e (iii) assegurar a limpeza e o bom estado da sala.

Durante o meu período de prática, pude observar que a relação entre a Educadora e a técnica de ação educativa é caracterizada pela cooperação e entreajuda nos momentos da rotina diária. Ao longo deste tempo, assisti a vários momentos de troca de ideias e partilha de informações, nomeadamente quando a Educadora planeia atividades para o grupo, incluindo sempre a técnica de ação educativa e considerando as suas sugestões. A comunicação constante sobre as crianças e a troca de recados é uma evidência de uma relação de comunicação eficaz entre ambas.

> “Quando cheguei à sala, já se encontravam a auxiliar e a educadora. Ambas estavam sentadas à mesa, a conversar sobre a atividade para o magusto e a visita do vendedor de castanhas à organização socioeducativa…” Nota de campo nº 16

É notável que a equipa educativa da sala 8 promove um ambiente de apoio, diálogo e partilha que impulsiona o desenvolvimento profissional de ambas as partes. A Educadora durante a entrevista enfatizou que, “…apesar das nossas funções distintas, há uma forte parceria na divisão de tarefas e na tomada de decisões, visto que trabalhamos

em equipa com o objetivo de impactarmos positivamente a vida das crianças e apoiar o desenvolvimento dos seus talentos e capacidades emergentes" (Educadora-cooperante).

De acordo com Hohmann e Weikart (2011), o trabalho em equipa e a comunicação entre os membros são essenciais para o êxito da organização, contribuindo de forma positiva para promover práticas educativas e pedagógicas de qualidade. Por outro lado, Luís (2018) salienta a importância do trabalho colaborativo entre os profissionais, enfatizando que a partilha de conhecimento entre todos os elementos da equipa pedagógica deve ser um pilar da formação e construção coparticipada. Esta relação de colaboração estabelecida entre a Educadora e a técnica de ação educativa reflete-se não só no bem-estar das crianças, mas também na eficácia do processo educativo, sendo essencial para o desenvolvimento integral da criança.

É importante ressaltar que a Educadora só acompanha este grupo desde fevereiro de 2024, ou seja, altura em que iniciou atividades letivas com as crianças, que se encontravam na sala dos 4 anos, mantendo-se em funções até ao momento.

## 2.4 As crianças da sala 8

O Educador desempenha um papel essencial na caracterização e reflexão sobre o grupo de crianças, sendo esta uma etapa fundamental do processo educativo. Segundo Silva et al. (2016), "ouvir as crianças ao longo dos diferentes momentos do dia permitirá compreender os seus interesses e considerar as suas sugestões para negociar com elas o que pode ser feito". Este processo é indispensável para construir uma base sólida que sustentará o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes e adaptadas às necessidades do grupo.

A caracterização de um grupo de crianças deve considerar o seu contexto familiar e social, pois este conhecimento permite ao Educador planear estratégias que apoiem o desenvolvimento integral das crianças e promovam aprendizagens significativas.
Ferreira (2004) reforça esta ideia ao destacar que as crianças possuem "uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras" (p. 65), sublinhando a necessidade de respeitar estas diferenças para promover um ambiente inclusivo e respeitador.

Este processo de observação e análise contínua é determinante para que as práticas educativas sejam intencionais e flexíveis, permitindo ao Educador ajustar a sua

intervenção ao contexto específico das crianças e contribuir para o seu bem-estar e desenvolvimento (Silva et al. (2016).

Foi realizada uma tabela que se encontra em anexo (cf. anexo B) onde se pode consultar a data de nascimento, a idade da criança no início e no final da PPSII, a nacionalidade e o percurso institucional de cada criança do grupo.

Através da análise desta tabela, verifica-se que o grupo é composto por 19 crianças, das quais 9 são do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Apesar de as crianças da sala 8 serem predominantemente de nacionalidade portuguesa, ainda existe um número considerável de crianças estrangeiras, sendo que quatro têm nacionalidade brasileira, uma é de nacionalidade chinesa e outra é russa. A maioria das crianças do grupo já frequentava a organização socioeducativa no ano letivo anterior, com exceção de apenas três crianças.

Este fator é importante, pois as crianças que já estavam na organização socioeducativa no ano anterior demonstram uma forte confiança na equipa educativa, especialmente na Educadora que acompanha a maior parte do grupo desde o ano letivo anterior. As crianças que possuem experiências anteriores neste contexto escolar transmitem segurança e apoio às que estão a iniciar esta nova fase, o que não só eleva a autoestima das recém-chegadas, como também facilita a gestão de momentos mais desafiadores na rotina diária.

É comum observar que as crianças que já estão familiarizadas com o ambiente escolar assumirem um papel de suporte para aquelas que estão a iniciar esta nova etapa. Esse processo facilita a construção de laços afetivos e relacionais, promovendo um ambiente seguro e acolhedor. A criação destes vínculos é fundamental para fortalecer a coesão do grupo e contribuir para o desenvolvimento emocional e social das crianças ao longo do seu percurso escolar. Engle et al. (2011) consideram que tanto a presença como a qualidade das amizades estabelecidas entre pares são fatores determinantes na adaptação da criança ao Jardim de Infância. Estas relações podem desempenhar um papel essencial no apoio à criança durante o período de transição, que, por si só, pode ser um momento de stress e angústia. Assim, a socialização e as interações entre crianças surgem como elementos-chave na promoção do bem-estar e na integração harmoniosa no novo ambiente escolar.

De modo geral, todas as crianças demonstram estar bem-adaptadas ao contexto atual, manifestando à-vontade e um sentimento de pertença ao grupo e ao contexto.

> "A Educadora solicitou ao grupo que se organizasse para irem comer a fruta da manhã, o que implicava deslocarem-se ao refeitório. Durante a descida das escadas, o Y mostrou-se desorientado quanto ao caminho a seguir. A M, ao notar a situação, chamou-o e orientou-o, dizendo: "Anda por aqui, o refeitório é lá em baixo." (Nota de campo nº40)

> "O H. …está a tentar montar o puzzle, mas não consegue e decide desistir, começando a arrumar. A F. vem ao encontro dele e diz: "Não arrumes, eu ajudo-te." Juntos, as duas crianças conseguem terminar o puzzle" (excerto de nota de campo nº20)

Apesar deste ambiente positivo, nota-se que nem todas as crianças se encontram no mesmo nível de desenvolvimento. Aproximadamente 20% das crianças do grupo são condicionais, ou seja, fazem os 5 anos após setembro.

É fundamental que cada criança avance ao seu próprio ritmo, respeitando as suas particularidades e necessidades, considerando que como referem Silva et al., (2016) "…cada criança tem uma identidade única e singular, tendo necessidades, interesses e capacidades próprias…" (p,12).

Até à data, é importante destacar que existe apenas uma criança que está a aguardar por uma consulta de desenvolvimento, sugerida pela Educadora cooperante, por suspeita de apresentar algumas necessidades educativas específicas.

Neste contexto, observa-se uma forte curiosidade das crianças no que diz respeito à abordagem à escrita, ao domínio da matemática e às artes plásticas, áreas essas que são exploradas de forma entusiástica pelas crianças do grupo.

Em relação ao Domínio da linguagem oral e Abordagem à escrita, a maioria das crianças compreende perfeitamente a língua, mesmo aquelas que não são de nacionalidade portuguesa. Quase todas conseguem expressar-se de forma clara, utilizando um vocabulário variado, embora três das crianças do grupo beneficiem de terapia da fala.

> "O grupo está a desenhar um momento do fim de semana que mais gostaram, e a educadora pergunta à L. o que ela quer escrever. L. responde: "Quero escrever 'Eu e a minha família a comer um gelado e

> a apanhar sol no parque'". A educadora escreve a frase numa folha à parte para que L. possa transcrevê-la para o seu desenho. No entanto, L. diz à educadora: "R, eu queria escrever mais letras, estas são poucas. A educadora pediu a L. para dizer mais coisas para que ela pudesse escrever." (Nota de campo nº 14)

No que diz respeito ao **Domínio da Matemática** as crianças demonstram um elevado interesse, revelando já um conhecimento básico sobre vários conteúdos. Demonstram curiosidade em explorar conceitos como números, formas, tamanhos e padrões, participando ativamente nas atividades propostas pela Educadora em relação a este domínio.

> "…O S, que foi o menino escolhido, aproximou-se da D e disse que ela tinha folhas a mais. Perguntei ao S quantas folhas a D tinha, e ele respondeu prontamente que ela tinha 6. Questionei-o então sobre quantas folhas a mais ela tinha, e ele disse que, como ela deveria ter 4, tinha uma a mais. Sugeri-lhe que tirasse 1 folha e voltasse a contar. E ele assim o fez, contou novamente e verificou que tinha 5, então percebeu que ainda precisava tirar mais uma. Após retirar outra folha e contar novamente, ele confirmou que agora tinha 4 folhas. Quando percebeu que já tinha o número correto, disse à D: "Agora tens as folhas certas. Boa!" (Excerto da nota de campo nº5)

Em relação à **Área do Conhecimento do Mundo**, as crianças estão atualmente envolvidas num projeto que explora o ambiente multicultural que as rodeia e também têm o momento da ciência uma vez por semana, o que tem despertado um grande interesse por parte das crianças, que revelam uma grande curiosidade e entusiasmo em aprender sobre os diversos aspetos do mundo à sua volta.

> "Hoje durante a experiência, dinamizada por mim, a P questionava porque é que o vinagre tinha um cheiro tão forte. A T queria saber o motivo pelo qual o pó branco (bicarbonato de sódio), que parecia açúcar, provocava uma "explosão". A L perguntava se a espuma vermelha que saía da abóbora era sangue. "(Nota de campo nº29)

No domínio da **Educação Física,** as crianças estão, na sua maioria, a desenvolver-se de forma bastante positiva a nível motor. As atividades físicas propostas são diversificadas e adaptadas às necessidades e interesses do grupo, promovendo não só o

desenvolvimento motor, mas também a socialização e o trabalho em equipa, além do cumprimento de regras previamente estabelecidas. As crianças participam entusiasticamente em jogos, corridas e exercícios que incentivam a coordenação, o equilíbrio e a força.

> "…hoje estive presente na aula de Educação Física com o grupo e pude observar que o grupo é bastante participativo, mostrando uma postura muito colaborativa e de entreajuda entre si. O P, por exemplo, tentou várias vezes ajudar o I a subir o espaldar, e o A ajudava o G a fazer a cambalhota."(Excerto da nota de campo nº28)

No que diz respeito ao domínio da **Educação Artística,** particularmente no subdomínio das Artes Visuais, observa-se que é uma área bastante apreciada pelo grupo. Quase todas as crianças demonstram um grande interesse em explorar diferentes técnicas e materiais.

> "Na atividade do dia, a educadora distribuiu a bandeira de Portugal a um grupo e o mapa de Portugal a outro, para que decorassem com os materiais que quisessem. Os grupos estavam bastante empenhados e não queriam terminar a tarefa; queriam continuar a recortar, colar e pintar, completamente encantados com a atividade. A educadora, então, permitiu que continuassem por mais alguns minutos."(Nota de campo nº15)

No subdomínio da Música, as crianças demonstram um forte entusiasmo, diria mesmo "contagiante", e um grande interesse nas atividades. A participação é plena, com todas as crianças envolvidas de forma ativa nas atividades propostas. Desde o canto até à exploração de diferentes instrumentos, cada criança mostra-se entusiasmada e motivada para aprender.

> "…quando o professor chegou, o grupo ficou muito entusiasmado. Durante a aula, cantaram com o professor e tocaram alguns instrumentos, como o tambor, as maracas e o xilofone – instrumentos que alguns elementos do grupo já dominam na perfeição..."(Excerto da nota de campo nº30)

Em relação à **autonomia**, as crianças revelam um grau significativo de independência nas suas atividades diárias. Segundo Silva et al. (2016), este desenvolvimento da autonomia é crucial, pois permite que cada criança se sinta confiante nas suas capacidades, incentivando a exploração e a autoexpressão.

> "Hoje, a Educadora pediu ao grupo que arrumasse a sala, fosse à casa de banho e formasse uma fila para irmos almoçar. Embora seja uma prática comum para o grupo, observei como, de forma autónoma, conseguiram organizar-se muito bem. Claro que alguns elementos ficaram um pouco desorientados durante o processo, mas rapidamente os restantes colegas os ajudaram a organizar-se."(Nota de campo nº31)

Por fim, em relação ao comportamento, "…este é um grupo muito particular que apresenta alguns comportamentos desafiantes. No entanto, é importante notar que este grupo não teve um percurso institucional típico na nossa instituição, tendo mudado de Educadora quatro vezes. Isso significa que, desde a creche até ao pré-escolar, tiveram uma Educadora diferente a cada ano. Apesar disso, podemos observar algumas crianças a ajudarem outras na autorregulação do seu comportamento, promovendo atitudes corretas, o que mantém o grupo unido..." (Educadora-cooperante)

## 2.5 Famílias da sala 8

A família é a primeira instituição com a qual a criança se relaciona, como destacam autores como Nunes (2004); Ferreira (2004). É nesse contexto que ela aprende a conviver com os outros, desenvolve a solidariedade e descobre a diversidade. É na família que são assimiladas as regras básicas de vida e os valores morais.

A colaboração entre a organização socioeducativa e as famílias é crucial para o desenvolvimento infantil. De acordo com Fuertes (2020), estabelecer uma parceria entre a escola e a família promove a participação das famílias na organização socioeducativa, melhora a qualidade da prática educativa e aumenta a satisfação da equipa educativa, bem como a adaptação da criança ao contexto escolar. Assim, é essencial que haja uma ligação sólida entre esses dois sistemas.

Neste contexto, a interligação entre as famílias e a organização socioeducativa revela-se crucial, requerendo uma colaboração estreita para alcançar os objetivos educativos propostos. Compete ao Educador encontrar meios de comunicação e estratégias que promovam essa cooperação e facilitem a integração dos diversos contextos de vida da criança (Silva et al., 2016).

A descrição das famílias pertencentes ao grupo de crianças da Sala 8 baseia-se em dados extraídos dos processos individuais de cada criança, facultados pela Educadora cooperante, encontrando-se em anexo (cf. anexo C).

É essencial considerar o contexto familiar das crianças, reconhecendo que "começar por retratar os traços estruturantes dos seus contextos familiares não seja explicar, à priori, o que e quem são as crianças (…) mas abrir caminho para poder vir a compreendê-las pelo que fazem" (Ferreira, 2004, p. 66). Este olhar inicial sobre o ambiente familiar não define as crianças, mas constitui um ponto de partida para uma compreensão mais profunda das suas ações e interações.

A análise da informação extraída da tabela (cf. anexo C) permite observar as habilitações literárias e as profissões dos pais, assim como identificar a existência de irmãos e a estrutura familiar das crianças da Sala 8.

Verifica-se que todas as crianças deste grupo pertencem a uma estrutura familiar nuclear. No que se refere à composição das famílias, cinco são monoparentais, enquanto os restantes catorzes vivem em coabitação parental. Relativamente ao número de irmãos, a maioria das crianças tem pelo menos um, sendo que apenas cinco são filhos únicos.

Após a análise dos dados fornecidos pela tabela, destaca-se que a maioria dos pais não possui formação superior, sendo que apenas um possui o doutoramento, onze pais são licenciados, três têm mestrado e os outros possuem a escolaridade obrigatória.

A observação da tabela revela também que quase todos os pais estão atualmente empregados, com exceção de três pais que se encontram desempregados. Acerca das profissões dos pais existe uma grande variedade de profissões, desde profissões do setor secundário ao setor terciário.

Do que foi observado em contexto, é de ressaltar que a maioria das crianças é entregue na organização socioeducativa pelas mães, e posteriormente, são elas que as vão buscar ao final do dia. Quanto ao acolhimento das crianças, essa responsabilidade recai sempre sobre a Educadora, e na ausência desta, sobre a técnica de ação educativa da sala.

A Educadora procura "…manter uma relação próxima com as famílias, mesmo não sendo permitida a entrada das mesmas na instituição…"(Educadora-cooperante). Esta proximidade com as famílias é fundamental para o desenvolvimento da criança, tal como defende Fuertes (2020), já que a existência de uma boa relação entre os pais e os

Educadores proporciona uma favorável integração da criança na escola. Ou seja, a comunicação regular e a partilha de informações ajudam a criar um ambiente de confiança, onde as famílias se sentem seguras em relação ao que está a acontecer na vida escolar dos seus educandos.

É de extrema importância estabelecer uma relação próxima entre a Educadora e as famílias, uma vez que esta parceria e partilha de informações e responsabilidades contribui positivamente para o desenvolvimento holístico da criança. As famílias passam a compreender melhor as metodologias e os valores do contexto socioeducativo, enquanto os Educadores obtêm um conhecimento mais aprofundado sobre o contexto familiar das crianças, o que é fundamental para uma intervenção educativa mais eficaz. Portugal e Laevers (2018) destacam que é essencial conhecer as características e as atitudes do contexto familiar, para que o Educador consiga compreender melhor cada criança e ajustar as suas práticas.

Além disso, quando as famílias estão envolvidas no processo educativo, ficam mais motivadas a reforçar em casa as aprendizagens realizadas na escola, contribuindo para um percurso educativo mais rico e integrado.

A Educadora também usa a plataforma digital (EducaBiz) para contactar com as famílias, mas esclarece que nesta plataforma apenas são colocadas algumas informações acerca da rotina da criança: "…quando se trata de assuntos mais direcionados, prefiro contactar pessoalmente as famílias ou telefonar-lhes, pois acredito que esse contacto direto promove um entendimento mais claro e fortalece a confiança mútua…" (Educadora-cooperante).

Durante o ano letivo a Educadora realiza várias reuniões com as famílias. No entanto sempre que as famílias solicitam, a mesma disponibiliza-se para as atender, "… a 1ª reunião acontece no início do ano e consiste numa reunião geral com as famílias da sala, nesta primeira reunião disponibilizo informações revelantes acerca do funcionamento da instituição e da minha prática pedagógica." (Educadora-cooperante). Em janeiro, a Educadora volta a convocar os Encarregados de Educação para outra reunião, desta vez individualmente, para que sejam apresentados os conteúdos propostos para a avaliação. Posteriormente, em julho, volta a reunir-se com as famílias para a

entrega das avaliações finais e para uma conversa sobre o percurso e desenvolvimento de cada criança.

Os momentos de partilha de informações durante as reuniões são cruciais, especialmente para a faixa etária pré-escolar, pois representam uma oportunidade ímpar para o desenvolvimento e o fortalecimento da confiança entre educadores e famílias.

Esses encontros promovem um espaço de reflexão conjunta, onde é possível discutir práticas pedagógicas, partilhar experiências e encontrar soluções para eventuais dificuldades que possam surgir com a criança (Mata & Pedro 2021).

Segundo Homem (2000), este diálogo aberto não só enriquece a prática educativa, como também fortalece os laços de confiança entre a escola e as famílias. Quando os pais estão informados e se sentem envolvidos, tornam-se mais motivados a colaborar com a escola, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais harmonioso e eficaz.

Os autores Mata e Pedro (2021) advogam que a partilha de informações é, assim, vital para assegurar que todos os intervenientes estejam alinhados em relação aos objetivos educativos e às expectativas em relação às crianças, criando um percurso educativo mais consistente e coeso. É através dessa colaboração que se potencia o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para os desafios futuros e promovendo o seu bem-estar

## 2.6 Ambiente Educativo

### 2.6.1 Espaço e Materiais da Sala 8

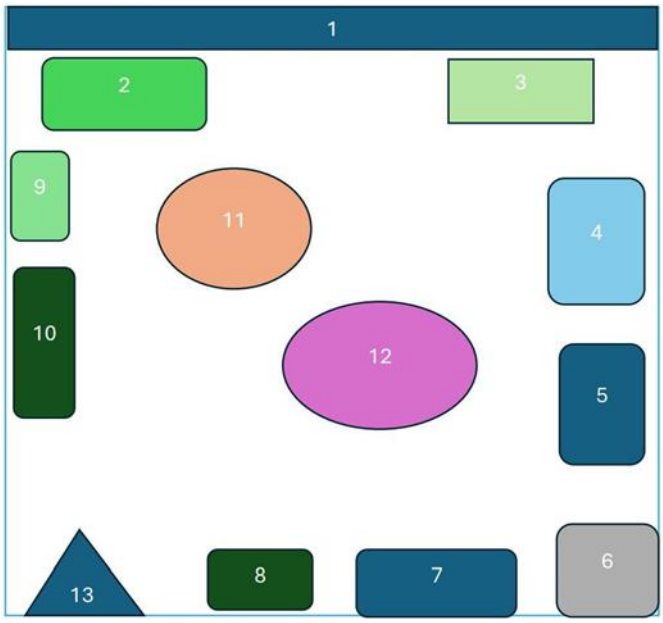
A organização do espaço deve refletir na intencionalidade pedagógica, promovendo um equilíbrio entre segurança, autonomia e estímulo às aprendizagens da criança. As rotinas desempenham um papel estruturante, contribuindo para a construção de um espaço previsível e facilitador do desenvolvimento individual e coletivo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

De acordo com Silva et al. (2016), a organização do espaço deve permitir que as crianças realizem aprendizagens integradas em todas as áreas e domínios, respeitando a sua unicidade e o seu ritmo próprio. Também Forneiro (1998) destaca que o espaço físico se traduz nos "locais para a atividade caraterizado pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração" (p.232).

A organização dos materiais disponíveis e a forma como o tempo é distribuído influenciam diretamente as escolhas, ações e aprendizagens das crianças. (Silva et al. 2016) o que vai de encontro com a perspetiva de Portugal (2016), que defende que a disposição da sala e a forma como se organiza o ambiente educativo, bem como a acessibilidade dos recursos materiais que determinam o que as crianças podem explorar e utilizar nas suas atividades.

Por sua vez Post e Hohmam (2000), advoga que, para além da forma como o tempo é gerido, o espaço físico e o ambiente permitem que as crianças se envolvam de forma mais profunda nas tarefas, promovendo autonomia e criatividade. Lino (2013) reforça que as crianças devem contar com "um ambiente calmo, relaxante, de bem-estar emocional" (p,122) ou seja um ambiente bem estruturado que facilite o desenvolvimento de competências cognitivas, motoras e sociais.

Com o intuito de facilitar a compreensão da caracterização da sala, apresento de seguida a sua planta detalhada:




Legendas:

| | |
|---|---|
| 1 | Janela |
| 2 | Área da casinha |
| 3 | Área da garagem |
| 4 | Tapete e área da leitura |
| 5 | Móvel com lápis e canetas |
| 6 | Área da pintura |
| 7 | Quadro de giz |
| 8 | Móvel com os jogos de mesa (Área dos jogos) |
| 9 | Móvel com os dossiês das crianças |
| 10 | Placar |
| 11 | Mesa pequena |
| 12 | Mesa grande |
| 13 | Porta |

*Figura 1 Planta da sala 8 (Elaboração própria)*

*Figura 2 Fotografias da sala 8*

A sala 8 destaca-se pela sua luminosidade, proporcionada pelas amplas janelas que ocupam uma das paredes principais da sala. Este ambiente físico é o palco principal onde decorrem a maioria das atividades e das rotinas do grupo.

É uma sala particularmente espaçosa e a disposição do mobiliário ao longo das paredes contribui para uma melhor utilização do espaço, permitindo que as crianças se movimentem livremente e explorem a sala com maior facilidade.

Conforme relatado pela Educadora durante a entrevista, "…a organização da sala é dinâmica e está sempre em constante adaptação às necessidades do grupo..." (Educadora-cooperante)

O espaço da sala encontra-se dividido em seis áreas distintas, "…quando auscultei este grupo percebi, que dividir a sala em áreas faria todo o sentido…" (Educadora-cooperante) Esta disposição e organização da sala favorece diferentes tipos de aprendizagem, tendo sempre a criança como foco, promovendo o seu desenvolvimento social, físico, emocional e cognitivo, numa perspetiva lúdica e pedagógica. Segundo Cardona (1992), as salas de jardim de infância que se encontram organizadas por áreas possibilitam que a criança tenha acesso a várias atividades e assim possa optar pelas áreas com as quais mais se identifica.

Abaixo apresento as áreas nas quais a sala está organizada:

**Área da Casinha:** a área da casinha é o espaço onde as crianças podem explorar o mundo da imaginação e do faz de conta. Está equipada com móveis de pequena dimensão, utensílios de cozinha, roupas, bonecos, entre outros. Este espaço permite que as crianças recriem situações do seu quotidiano, desenvolvendo competências sociais e emocionais.

**Na área da garagem:** nesta área a criança pode explorar diferentes tipos de veículos e construções. Com uma variedade de brinquedos, como carros, camiões e peças de construção, este espaço estimula o raciocínio lógico e a coordenação motora. As atividades nesta área promovem a exploração do conceito de movimento e força, além de incentivar o trabalho em equipa, já que as crianças muitas vezes colaboram na construção de garagens e circuitos.

**A área da escrita:** é o espaço dedicado ao desenvolvimento da linguagem e da expressão escrita. Equipado com mesas, papel, lápis e outros materiais, este espaço

convida a criança a explorar a escrita de maneira lúdica. Aqui, podem praticar a escrita, criar histórias e desenvolver a sua imaginação.

**A área da pintura**: neste espaço a criança pode expressar-se através da arte. Está equipado com tintas, pincéis, papéis e outros materiais, permitindo que as crianças explorem diferentes técnicas e estilos de pintura. Através da experimentação, elas desenvolvem a criatividade e a coordenação da motricidade fina. As atividades nesta área também incentivam a apreciação estética e a autoexpressão.

**Na área dos jogos**: esta é a área onde a criança pode participar em atividades lúdicas que promovem o desenvolvimento cognitivo e social. Este espaço inclui jogos de tabuleiro, quebra-cabeças e jogos de construção. Através da brincadeira, a criança aprende a seguir regras, a partilhar e a cooperar com os colegas, além de desenvolver competências de resolução de problemas e pensamento crítico.

**A área da leitura/minibiblioteca:** é o cantinho dedicado ao mundo dos livros. Com uma seleção variada de livros ilustrados, contos e histórias, este espaço incentiva o gosto pela leitura. A criança pode sentar-se em almofadas confortáveis para desfrutar de momentos de leitura individual ou em grupo. As atividades nesta área promovem a linguagem, a imaginação e a empatia, uma vez que as crianças são expostas a diferentes histórias e culturas.

É importante realçar que as áreas têm um número limite de crianças, ou seja, a criança pode escolher livremente para onde quer ir, mas terá de ter atenção ao número de colegas que estão na área. Para além das áreas de interesse existe também uma zona com cabides e gavetas, todos eles identificados com nome e fotografia, para que as crianças reconheçam os seus espaços e guardem os seus pertences. Segundo Hohmann e Weikart (2009), é essencial "criar espaços de arrumação individual para cada criança, mas é necessário que cada uma delas consiga identificar e saber onde se encontram os seus pertences, para que possam realizar as tarefas de forma independente".

A Educadora cooperante revelou que não segue nenhum modelo ou abordagem pedagógica específica "…nem todos os grupos se adaptam à mesma metodologia… cabe ao Educador a capacidade de "ler" o grupo (…) com este grupo, percebi claramente que, dadas as suas particularidades, fazia todo o sentido aplicar a metodologia de trabalho de projeto, e também podemos observar que os instrumentos de pilotagem que utilizo são os

do MEM, que me ajudam imensamente a organizar o grupo em relação ao tempo e ao espaço…", ou seja, antes de optar por uma determinada metodologia, a educadora conhece e relaciona-se com o grupo de crianças, procura perceber quais os seus interesses e necessidades e, no início de cada ano letivo, fica definido, através de uma articulação entre a educadora e as crianças, o que mais faz sentido para todos. Desta forma, as crianças têm um papel ativo e central no seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento

**Os Instrumentos de pilotagem presentes na sala são:**

**Mapa das presenças:** tem como objetivo registar diariamente quais as crianças que estão presentes e as que estão ausentes, estimulando assim a noção de rotina, e promovendo o reconhecimento dos colegas de sala. Quem marca as presenças no mapa das presenças é uma criança à escolha e, posteriormente, essa criança no dia seguinte escolhe um colega para colocar as presenças.

**Mapa do tempo**; serve para registar as condições climáticas do dia, o que irá contribuir para a observação e interpretação da natureza, além de promover a linguagem e a aquisição de novo vocabulário.

**Mapa das tarefas**; tem como objetivo organizar as responsabilidades diárias das crianças na sala, tais como: distribuir o material, limpar as mesas, varrer o chão, dar a fruta, sendo os ajudantes da Educadora e da auxiliar.

**Calendário**; tem como objetivo trabalhar as noções do tempo, visto que a criança começa a entender os dias, as semanas, os meses e os anos, assim como as estações do ano.

### 2.6.2 O tempo da sala 8

A realização de cada dia segue um ritmo específico, com uma rotina pedagógica previamente estabelecida pelo Educador e conhecida pelas crianças o que dá estabilidade ao grupo, porque desse modo conseguem antecipar e prever o que irá acontecer a seguir (Silva et al., 2016).

Segundo Barbosa e Loboruk (2017), a rotina permite a repetição de rituais sociais e culturais, oferecendo uma estrutura para organizar a vida das crianças, o que, por sua vez, proporciona conforto e segurança, uma vez que as crianças compreendem o momento que estão a viver e antecipam o próximo, ou seja, a rotina desempenha um papel

fundamental para proporcionar equilíbrio na vida das crianças e garantir um ambiente educativo de qualidade.

Através da observação pude verificar que o dia típico na Sala 8 é estruturado da seguinte forma:

*Tabela 1 Semana Típica*

| Horário | 2º. feira | 3º. feira | 4º. feira | 5º. feira | 6º. feira |
|---|---|---|---|---|---|
| 9h | Atividades | Atividades | Atividades | Atividades | Atividades |
| 10h | Fruta | Fruta | Fruta | Fruta | Fruta |
| 10h45 | Atividades | Música | Ginástica | Atividades | Atividades |
| 12h45 | Almoço | Almoço | Almoço | Almoço | Almoço |
| 13h15 | Recreio | Música | Recreio | Recreio | Recreio |
| 15h15 | Ginástica | Atividades | Inglês | Experiências | Atividades |
| 16h30 | Lanche | Lanche | Lanche | Lanche | Lanche |

***Nota**: Elaboração própria*

A partir da tabela 1 conseguimos perceber em que consiste a rotina de uma semana típica na sala 8.

O cronograma foi planeado para proporcionar uma variedade de atividades que estimulem o desenvolvimento da criança, equilibrando momentos de aprendizagem com tempo para lazer e refeições.

O dia inicia-se com o acolhimento das crianças, que é feito por duas auxiliares no parque interior da organização socioeducativa. A Educadora-cooperante chega às 08h30 e fica com as crianças no parque interior até às 09h, momento em que vai para a sala para iniciar as atividades. A reunião do tapete é o primeiro momento do dia em que são marcadas as presenças; preenchido o mapa do tempo e o mapa das tarefas, em que fica definido quem limpa as mesas, quem varre o chão, quem dá a fruta, quem é o chefe da fila e quem é o ajudante da Educadora e da técnica de ação educativa, cabendo às crianças responsáveis pelas tarefas do dia, a decisão sobre as crianças que vão efetuar as mesmas funções no dia seguinte.

Após o preenchimento dos instrumentos de pilotagem, a Educadora cooperante dá a palavra ao grupo para poderem conversar sobre algum tema que pretendam esclarecer ou saber. Posteriormente, em conjunto falam sobre o plano do dia e se as crianças

pretenderem a Educadora ainda lê uma história. Por volta das 9h30 iniciam as atividades pedagógicas planeadas para esse dia que são orientadas pela Educadora.

O lanche da manhã é às 10h e é constituído por fruta, um reflexo da promoção de hábitos alimentares saudáveis. Às 10h45, às segundas, quintas e sextas-feiras, as crianças participam em atividades dirigidas pela Educadora. Às terças-feiras, têm aulas de música, enquanto às quartas-feiras, são realizadas aulas de ginástica, que incentivam a expressão artística e a atividade física. É relevante salientar que estas atividades fazem parte do currículo da organização socioeducativa.

Às 12h45, as crianças reúnem-se para o almoço no refeitório, acompanhadas pela técnica de ação educativa. Durante este tempo, a Educadora faz a sua pausa para o almoço, que ocorre das 12h30 às 13h30. Após o almoço, às 13h15, as crianças têm um tempo para recreio, exceto à terça-feira, que é o dia em que têm aula de música. A técnica de ação educativa faz a sua pausa para o almoço das 13h30 às 14h30.

Às 15h15, as tardes incluem ginástica às segundas-feiras, atividades dirigidas pela Educadora às terças-feiras, inglês às quartas-feiras e momento da ciência às quintas-feiras, dirigido pela Educadora, estimulando a aprendizagem e a curiosidade das crianças.

O dia termina com um lanche às 16h30 e com a saída da Educadora. Após a sua saída as crianças ficam entregues às técnicas de ação educativa e podem permanecer na instituição até às 19h30.

# 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

## 3.1 Intenções Educativas para a Ação

Após observar e refletir sobre o contexto educativo em que realizei a minha Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), tornou-se essencial pensar nas intenções pedagógicas que nortearam as minhas ações. A atribuição de um propósito claro à minha prática foi crucial, pois, como afirmam Silva et al. (2016), o educador deve "atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar" (p. 14).

A definição das intenções pedagógicas surgiu após uma análise profunda do contexto socioeducativo e das suas especificidades. Essa reflexão permitiu-me recolher dados importantes sobre as características do grupo, os seus interesses, dificuldades e necessidades de aprendizagem. Assim, pude planear as minhas ações de forma intencional, alinhadas aos objetivos pedagógicos estabelecidos e, ao mesmo tempo, responder às particularidades das crianças. Tal como Silva et al. (2016) destacam, " a curiosidade e o desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade". Com isso, procurei desenvolver atividades que respondessem aos interesses das crianças, promovendo aprendizagens significativas, que englobassem diferentes áreas de desenvolvimento e estimulassem a construção de alicerces para a aprendizagem ao longo da vida.

Ao longo deste capítulo, apresento as intenções pedagógicas que nortearam a minha prática durante a PPSII, sempre com o intuito de favorecer o desenvolvimento integral da criança, respeitando as suas especificidades e fomentando um ambiente de aprendizagem enriquecedor.

### 3.1.1 Intenções Educativas com as Crianças

Tendo por base a caracterização das crianças da Sala 8, defini um conjunto de cinco intenções pedagógicas com o principal objetivo de responder às necessidades e interesses de cada criança. É fundamental que as crianças sejam sempre vistas como sujeitos ativos no seu processo educativo. Conforme Portugal (2017), o desenvolvimento das crianças ocorre de forma holística, ou seja, de maneira integrada, e não fragmentada em áreas ou conteúdos isolados.

Deste modo, é crucial considerar as especificidades e os ritmos individuais de cada criança, de modo a atender às suas necessidades e às do grupo promovendo o seu desenvolvimento e aprendizagem.

De acordo com Portugal (2012), quando o adulto assume a responsabilidade por um grupo de crianças, deve primordialmente estabelecer uma relação afetiva. Reconheço esta como uma das minhas principais intenções durante esta prática.

Com efeito, a minha principal e primeira intenção com o grupo, que considero como a base essencial, foi a de **i) estabelecer uma relação de afetividade, proximidade e confiança com as crianças**. A relação de vinculação, como destacada por Fuertes (2019), é uma peça fundamental na formação da personalidade da criança, influenciando todas as áreas do seu desenvolvimento. Nesse sentido, conforme observado por Post e Hohmann (2011), as interações com adultos em quem confiam, tanto dentro como fora de casa, proporcionam o suporte emocional necessário para que as crianças possam explorar e compreender os mistérios do seu mundo social e físico. Assim, a relação de confiança e afeto estabelecida nas relações de vinculação contribui significativamente para o desenvolvimento saudável e equilibrado da criança.

> "…enquanto partilhávamos algumas informações relevantes sobre o estágio, a F. chamou-me baixinho e pediu-me um abraço. Interrompi a conversa, pedi desculpa à orientadora, baixei-me ao nível da F. e dei-lhe um abraço." (Excerto da nota de campo nº17)

A minha segunda intenção foi a de **ii) respeitar os ritmos de aprendizagem de cada criança, reconhecendo-as como seres únicos e individuais**. Cada criança é singular, detentora das suas próprias características e personalidade, o que confere uma singularidade inerente a cada uma delas.

De acordo com Ferreira (2004), as crianças são portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes de todas as outras. Neste contexto, durante a minha prática pedagógica, apercebi-me da importância fundamental de reconhecer que cada criança traz consigo as suas próprias fragilidades, potencialidades e singularidades. É crucial compreender que cada uma possui o seu ritmo de aprendizagem, exigindo, assim, uma abordagem individualizada, flexível e sensível. Paralelamente é fundamental promover um ambiente inclusivo que fomente a aceitação e o respeito pelas diferenças

individuais de cada criança. Conforme Post e Hohmann (2011), ao priorizar os interesses e necessidades da criança, o Educador demonstra um compromisso genuíno com o seu desenvolvimento, evitando impor agendas ou expectativas adultas que possam desconsiderar a singularidade de cada criança. Assim, ao criar um ambiente que valorize e respeite as diferenças, cada criança se sentirá encorajada a progredir no seu próprio ritmo, fortalecendo a sua autoestima e confiança no processo de aprendizagem.

> "O H…está a tentar montar o puzzle, mas não consegue e decide desistir, começando a arrumar. A F. vem ao encontro dele e diz: "Não arrumes, eu ajudo-te." Juntos, os dois meninos conseguem terminar o puzzle. "(Nota de campo nº 20)

Esta questão da centralidade dos interesses das crianças como orientadores da prática educativa transporta-nos para a próxima intenção que defini **- iii) valorizar a participação ativa das crianças envolvendo-as no processo educativo.**

> "…durante a atividade no mercado, a L foi pagar os legumes que trouxemos e deu uma nota de 10 euros ao senhor da banca. Ele deu-lhe o troco, que incluía uma nota de 5 euros e algumas moedas. A L ficou contente por receber outra nota, mas a H comentou: Esta nota é mais pequena do que a outra, a outra era de 10 euros, esta é só de 5 euros. Eu intervim e reforcei muito bem H." (Excerto da nota de campo nº11)

Durante o período de PPSII dediquei-me a atender às necessidades específicas das crianças em termos cognitivos, motores e emocionais. Além disso, promovi a autonomia e a escolha pessoal, pois, como menciona Lino (2014, p. 138), "A escolha é, naturalmente, uma componente essencial à qualidade das práticas na educação de infância". Acredito que oferecer às crianças a oportunidade de escolha, dentro do possível, é crucial para o seu desenvolvimento e autoestima, tornando-as assim em verdadeiros atores nos seus processos de aprendizagem. Por isso, encorajei as crianças a tomarem decisões e a exercer a sua autonomia em várias situações.

Em todas as atividades que planeei, procurei ir sempre ao encontro dos seus interesses, deixando espaço para as suas escolhas. Promover a autonomia é crucial para as crianças, uma vez que "ao exercerem a sua autonomia, expressarem os seus pontos de vista e negociarem a estrutura dos seus mundos de vida, as crianças demonstram a sua capacidade e interesse em participar" (Agostinho, 2014). Na minha perspetiva, todo este

processo contribui para estimular a sensação de competência e autoconfiança nas crianças. Conforme destacado por Silva et al., (2016), é essa sensação que impulsiona as crianças a descobrir e investigar o ambiente que as rodeia, sendo responsabilidade do Educador proporcionar ocasiões para que esses sentimentos se fortaleçam, construindo, em parceria com a criança, os alicerces para uma aprendizagem contínua, estimulando o seu ímpeto exploratório.

A minha quarta intenção foi a de iv) **Promover espaço para a comunicação verbal de qualidade entre indivíduos (adulto-criança/criança-adulto/criança-criança).** Reconhecendo a importância da evolução linguística expressiva nesta fase crucial do desenvolvimento da criança. É imperativo destacar a riqueza e diversidade que caracteriza o grupo que acompanho, formado por crianças de diversas origens e culturas.

Nesse contexto, a observação atenta e sensível do grupo torna-se ainda mais significativa, pois visa garantir que cada criança se sinta plenamente incluída e apoiada no seu percurso de desenvolvimento linguístico.

Segundo Freitas (2002), o adulto desempenha um papel fundamental como mediador facilitando intercâmbios que promovem a evolução da linguagem e o desenvolvimento de outras competências. Assim, procurei criar ambientes desafiadores e propícios à comunicação em diversos momentos e formatos, como durante a leitura diária de histórias ao grupo. Com a utilização de histórias como um meio condutor para as minhas atividades, procurei promover a linguagem oral, alargando o repertório linguístico das crianças e estimulando a imaginação das mesmas. Ao longo destes momentos também abri "portas" para que as crianças interviessem quando assim o pretenderam, bem como, no final de cada história, estimulei-as a pensar acerca de aspetos simples como as características das personagens, as cores, os objetos, entre outros aspetos espelhados na narrativa.

Com base na ideia de Folque (2012) de que as crianças aprendem de forma individual inseridas num grupo, num processo dialógico de aprendizagem, pretendi criar um ambiente onde as crianças se sentissem confortáveis para participar ativamente. Isso implicou encorajá-las a partilhar perspetivas, assimilarem o que ouviam e expressarem livremente as suas visões.

A minha prática refletiu a importância de fomentar a comunicação verbal, proporcionando às crianças espaços e momentos para a expressão das suas ideias, sentimentos e necessidades. Esta abordagem não só contribui para o desenvolvimento da linguagem, mas também para o crescimento global das crianças, fortalecendo as suas competências sociais e emocionais.

> "Hoje, enquanto descíamos para o almoço, o T, o P e o L avistaram uma aranha, que era um pouco esverdeada. A T disse, entusiasmada, que a aranha era verdadeira, e o L comentou que devia ser verde por causa do Halloween. A P, então, perguntou se podíamos matar a aranha. Eu aproveitei para intervir e explicar ao T, P e L que não se deve matar os animais e que seria melhor deixá-la voltar para a natureza." (Nota de campo nº23)

Por fim, a minha quinta intenção com o grupo foi a de **v) Estimular o brincar através de variados materiais, apoiando as suas escolhas, explorações e descobertas**.

Lino e Parente (2018) advogam que as crianças nascem com um impulso inato para explorar o meio envolvente, demonstrando uma grande vontade de aprender através do brincar. As mesmas autoras concluem que o brincar é uma atividade essencial para a aprendizagem e para o desenvolvimento global da criança. Na mesma linha de pensamento, Kishimoto (2010) afirma que brincar é a atividade central para a criança, permitindo-lhe tomar decisões, expressar sentimentos, desenvolver identidade e explorar o mundo ao seu redor. Através da brincadeira, a criança experimenta, comunica compreende o ambiente, as pessoas e a cultura. Malaguzzi (2001) defende que a escola deve ser um espaço onde as crianças possam brincar, explorar novos objetos e interagir umas com as outras, expressando novas ideias e construindo o seu conhecimento. Esta visão é partilhada por Wood, e Bennett, (1997) e Broadhead (2010), que afirmam que o ensino liderado por adultos torna-se mais enriquecedor quando é adotada uma abordagem lúdica. Estes autores consideram que o papel do educador deve ser, sobretudo, o de um observador atento

> "O P, o T e o Y estavam sentados à mesa a brincar com os Legos. O P chamou-me e disse: "Olha, Ângela, vê aqui uma casa! Queres ver agora uma mesa, uma cadeira e uma cama?" Respondi que sim e sentei-me ao lado dele, observando atentamente, mas sem intervir ou dar sugestões." (Nota de campo 25)

### 3.1.2 Intenções Educativas com as Famílias

A relevância da interação entre a família é crucial para o desenvolvimento integral da criança. De acordo com Matos (2013), as famílias desempenham um papel central na educação dos filhos, sendo consideradas os primeiros educadores antes mesmo de as crianças começarem a frequentar a escola. Este envolvimento parental assume uma importância fundamental, pois influencia significativamente o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Enfatizando este processo, estabeleci como minha intenção primordial com as famílias: **i) fomentar uma relação positiva e próxima, fundamentada na confiança, respeito, disponibilidade e partilha**.

No contexto educativo atual, é essencial reconhecer os desafios decorrentes do estilo de vida das famílias. Como menciona Zenhas (2010), estabelecer parcerias entre educadores e pais pode exigir tempo e esforço. No entanto, os benefícios ultrapassam os limites das crianças, impactando também as famílias e as instituições.

Ao unirem-se, pais e educadores serão capazes de reconhecer e valorizar conjuntamente informações específicas sobre as ações, sentimentos, preferências, interesses e habilidades em constante evolução das crianças, como destacado por Post e Hohmann (2011). Essa colaboração mútua contribui para um ambiente educativo mais enriquecedor e alinhado com as necessidades individuais das crianças.

Essa abordagem demonstra o compromisso da escola em envolver as famílias de forma significativa, refletindo a importância da colaboração entre a escola e as famílias, conforme destacado por Fuertes (2018). A mesma autora salienta a necessidade de dar voz aos pais e envolvê-los ativamente nas atividades escolares, uma perspetiva compartilhada por Folque & Bettencourt (2018), que defendem a participação ativa e competente das famílias na comunidade escolar. Os mesmos autores advogam que ao proporcionar espaço para que as famílias contribuam significativamente, a escola promove a inovação e fortalece as relações entre todos os envolvidos na comunidade escolar. Ao proporcionar espaço para que as famílias contribuam significativamente, a escola promove a inovação e fortalece as relações entre todos os envolvidos na comunidade escolar. (Fuertes, 2018)

### 3.1.3 Intenções Educativas com a Equipa Educativa

No contexto da equipa educativa, é crucial que todos os membros cultivem uma relação assente no respeito mútuo e na colaboração sem discriminações, como preconizado na Carta de Princípios dos Associados da APEI para a Tomada de Decisão Eticamente Situada (2011). Essa sinergia entre os membros da equipa é fundamental, pois é ela que sustenta e dinamiza todo o trabalho pedagógico e de apoio às crianças. Segundo Roldão (2007), a colaboração entre os agentes educativos representa uma mais-valia, permitindo um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, facilitando a obtenção dos resultados almejados.

Assim, alinhado com essa perspetiva, estabeleci duas intenções de extrema relevância para a equipa educativa: **i) Fomentar uma relação de respeito e partilha de saberes entre os membros da equipa educativa da sala** e **ii) Promover uma atitude colaborativa, envolvendo-me na conceção e implementação de atividades em conjunto com a equipa educativa.**

Durante o meu estágio, empenhei-me em estabelecer uma relação sólida e fundamentada nesses princípios, sempre com respeito por todos os elementos da equipa, promovendo a partilha de saberes e a colaboração entre os membros da equipa educativa. Dessa forma, segundo Hohmann e Weikart, (2011) criar-se-á um ambiente adequado, seguro e propício para a aprendizagem de todas as crianças. Penso que estas duas intenções irão ser alcançadas de forma natural.

Em suma, importa salientar que uma boa equipa não se constrói apenas com base nos contributos individuais, mas sim através de um trabalho conjunto, fundamentado nos mesmos ideais e no respeito mútuo entre todos os intervenientes (Planote e Hardy, 2004).

Desta forma, e conforme destaca Roldão (2007), para que haja um trabalho colaborativo eficaz, "cada indivíduo deve contribuir de forma singular e individual, o que requer também tempos e modos de trabalho individuais" (p. 28).

## 3.2 Processo de intervenção da PPSII

Durante a PPSII, procurei desenvolver uma abordagem reflexiva e intencional, observando atentamente o grupo de crianças e a equipa educativa. O objetivo foi apropriar-me dos métodos de trabalho utilizados, de forma a assegurar uma intervenção pedagógica de qualidade, alicerçada numa análise contínua e fundamentada da prática.

Para tal, recorri à observação e registos diários, como por exemplo notas de campo, reflexões semanais e a leitura de vários documentos pedagógicos.

Este ciclo de reflexão constante permitiu-me reajustar a minha ação, garantindo uma resposta educativa que fosse ao encontro das necessidades do grupo. Como destaca Silva et al. (2016), a informação recolhida deve ser organizada, interpretada e refletida para sustentar decisões fundamentadas sobre o planeamento, cuja concretização conduz a novas avaliações, reconhecendo que as crianças são o ponto de partida para o alargamento dos seus próprios saberes. Desse modo, utilizei um processo reflexivo baseado na observação, planeamento, ação e avaliação. Este enfoque permitiu-me adaptar a prática educativa às suas capacidades e interesses, promovendo uma intencionalidade pedagógica direcionada e fundamentada (Portugal, 2009).

Através do ciclo de reflexões constantes, tive a oportunidade de conhecer melhor o grupo, compreendendo os seus interesses e planeando propostas que estimulassem o seu envolvimento ativo. As observações diárias e as notas de campo desempenharam um papel crucial, pois permitiram ajustar o planeamento às características individuais e coletivas das crianças, promovendo um ambiente educativo seguro, estimulante e inclusivo (Silva et al., 2016).

Após algumas observações de aproximação ao espaço e ao grupo, percebi que a Educadora-Cooperante atribuía grande importância ao brincar, utilizando esta prática como estratégia para promover as aprendizagens e interações entre pares. Este facto despertou o meu interesse em investigar mais sobre este tema, com o objetivo de compreender o papel e as potencialidades da brincadeira em contexto de educação pré-escolar.

Posteriormente, tendo em conta que o tema abordado este ano pela instituição era a multiculturalidade, e observando que o grupo manifestava interesse em falar sobre os países de onde as crianças da sala eram provenientes, decidi explorar o Brasil com o grupo. Essa exploração levou-nos ao desenvolvimento de um projeto sobre as capivaras, um animal originário da floresta amazónica, no Brasil, que despertou o interesse e a curiosidade das crianças.

Este trabalho foi desenvolvido com base na metodologia de projeto, que valoriza a participação ativa das crianças e a aprendizagem centrada nos seus interesses. Através

desta abordagem, foi possível promover aprendizagens significativas, respeitando o ritmo e as necessidades do grupo, enquanto se exploravam temas relacionados com a multiculturalidade e a descoberta do mundo.

Ao longo da PPSII, elaborei ainda o meu portefólio pedagógico (cf. anexo A), que incluiu, registos diários e semanais, reflexões críticas e notas de campo. Este instrumento permitiu documentar e refletir sobre o meu progresso e o das crianças, sustentando o planeamento e a avaliação da prática educativa. A organização e análise desses registos constituíram um processo de documentação pedagógica essencial, apoiando a tomada de decisões (Silva et al., 2016).

Em paralelo, elaborei um portefólio individual de uma criança, o que me permitiu adotar uma perspetiva mais individualizada e aprofundada sobre o seu desenvolvimento. Este instrumento de avaliação alternativa, como destacam Silva & Craveiro (2014), dá voz às crianças no seu próprio processo de aprendizagem, incentivando a sua participação ativa na avaliação do desempenho. Esta abordagem reforça a importância de incluir as crianças no processo educativo, promovendo o seu envolvimento ativo e estimulando a sua autonomia.

Parente (2015) enfatiza que os portefólios reflexivos são um meio essencial para documentar, registar e estruturar os processos de aprendizagem, tanto para as crianças como para os educadores. Segundo a autora, "o portefólio tem uma função simultaneamente estruturante, organizadora da coerência e uma função reveladora, desocultadora e estimulante nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional" (p. 140).

Ao longo deste processo, o portefólio não só permite acompanhar as transformações no percurso da criança, como também possibilita uma compreensão mais aprofundada dos desafios, sucessos e evolução da sua identidade.

Refletir sobre a minha prática foi uma constante ao longo da PPSII. Como defende Day (2004), a prática reflexiva permite ao educador questionar e criticar as suas ações e valores, conduzindo a uma maior consciência pedagógica. As reflexões semanais e as trocas sistemáticas de informação com a educadora cooperante foram essenciais para identificar áreas de melhoria e reajustar estratégias.

Este processo reforçou o meu compromisso em garantir uma prática educativa intencional, baseada no afeto, respeito e confiança, que promovesse o bem-estar e o desenvolvimento da criança.

# 4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM PRÉ-ESCOLAR

Neste capítulo, apresento a investigação que levei no âmbito da PPSII. Para manter uma abordagem clara e estruturada, o capítulo está dividido em quatro subcapítulos: (i) identificação e fundamentação da problemática e delineamento metodológico; (ii) revisão da literatura; (iii) questões éticas; (iv) apresentação e análise dos resultados.

## 4.1. Identificação e fundamentação da problemática;

As intenções para a ação anteriormente apresentadas, aliadas à caracterização do contexto socioeducativo e às observações realizadas ao longo da minha PPSII, conduziram ao desenvolvimento de uma investigação centrada no brincar em educação pré-escolar.

O interesse em aprofundar esta temática decorreu da observação da vivência da rotina na sala de referência e das conversas informais que fui estabelecendo com a Educadora-cooperante.

> "A T e o D estão a brincar na área da casinha, a recriar o ambiente da hora do almoço do contexto socioeducativo. A T diz: "Eu sou a Fatu (Cozinheira da escola) e tu D podes se a An (Ajudante de refeitório)."
> A T diz: "Bom dia, meus amores, hoje o almoço é frango com arroz!" E o D acrescentou: "É importante comer a salada, quem comer a salada vai ficar mais saudável!"
> A T e a D começaram a preparar a mesa, colocando todos os utensílios: faca, garfo, prato, copo e o jarro de água, todos os utensílios estavam colocados de forma correta. No final, a T diz ao D: "Falta o guardanapo! "A T sentou 4 bonecos à mesa. O D chamou o P e perguntou: "Queres vir comer?"" (Nota de campo nº78)

> "…S foi o primeiro a reparar que a casinha estava desarrumada e diz: " Hoje podemos brincar aos dias de limpeza, porque a nossa casinha está toda desarrumada R(Educadora)". Rapidamente, juntaram-se em pequenos grupos e começaram a distribuir as tarefas. A M enquanto organizava os pratos disse: "Eu arrumo os pratos, tu (P) fazes a cama dos bebés?" O P, que estava a arrumar as cadeiras, respondeu: "Ok, depois de arrumar estas cadeiras todas!" As crianças estavam

> concentradas na tarefa, mas também se divertiam. A organização foi fluída e natural, refletindo a autonomia que as crianças desenvolvem ao longo do tempo ao conviver em ambiente colaborativo… "(Excerto da Nota de campo nº 80)

Desde o início da PPSII, tornou-se notório que o brincar ocupava um espaço/tempo central na rotina do grupo, sendo uma dimensão valorizada pela Educadora, tanto nas dinâmicas diárias como nas suas planificações.

> "Hoje, a educadora propôs ao grupo brincar às compras. Para isso, pediu que se dividissem em três grupos: um grupo desempenharia o papel de compradores, outro o de vendedores, e o último estaria na caixa a realizar os trocos. A educadora distribuiu cartões com imagens e valores e pediu ao grupo que procurasse, na sala, os objetos representados nas imagens. Estes cartões incluíam, por exemplo, chapéus, mochilas, fatos de princesas, ou seja, imagens de objetos que existem na sala. Cada criança organizou a sua banca, enquanto o grupo dos compradores preparava as suas carteiras, feitas com papel de revista. A educadora distribuiu dinheiro, que consistia em representações reais de notas e moedas, mas plastificadas, para facilitar a brincadeira. Assim, deu-se início à atividade, durante a atividade as crianças foram desafiadas a fazer pequenos cálculos, O P deu a M uma "nota" de 5 euros para comprar um chapéu de 3 euros, e a M esticou a mão e disse a R (educadora) se o P me deu 5 euros tenho de tirar 3 dedos da minha mão não é R. A Educadora sorriu e disse boa M é isso mesmo. "(Nota de campo nº 83)

Com efeito, à medida que ia observando as dinâmicas do grupo, foi-se tornando notório de que para além da brincadeira ter um lugar de destaque no quotidiano das crianças da sala 8, a Educadora utilizava as brincadeiras como uma ferramenta pedagógica essencial para estimular o desenvolvimento cognitivo, motor e sócio emocional do grupo.

Afigurou-se-me pertinente, assim, desenvolver, no âmbito da PPSII, uma investigação que visasse compreender o lugar, o papel e as potencialidades do brincar em contexto de pré-escolar.

Decorrente deste propósito, e tomando como foco a sala 8, definiram-se como objetivos do estudo:(i) Caracterizar a visão da Educadora sobre o lugar e o papel do brincar em contexto de pré-escolar; (ii) Descortinar os sentidos e os significados do brincar para as crianças (iii) Mapear as preferências das crianças quanto aos tipos de brincadeiras nas diversas áreas da sala de atividades; (iv) Analisar o lugar/ espaço que o brincar ocupa na organização do ambiente educativo; (v) Analisar o papel do adulto nos momentos de brincadeira; (vi) identificar potencialidades do brincar em contexto de pré-escolar;

## 4.2 Revisão de literatura

Em conformidade com os objetivos acima definidos, na presente revisão da literatura, abordarei os seguintes tópicos; **O que é o brincar**; **Potencialidades do brincar; Tipos de brincadeiras e o Papel do adulto no brincar**

A revisão da literatura é um processo de extrema importância para a investigação, compreendido como uma análise e sistematização da informação recolhida de diversas fontes fidedignas relacionadas com a questão (Bento, 2012).

### 4.2.1 O que é o brincar

O brincar tem sido uma temática amplamente discutida nos últimos anos, principalmente no que diz respeito à sua definição que gera diversas interpretações.

De acordo com Stuart Brown, fundador do National Institute for Play, citado por White (2012), o brincar é "qualquer coisa que é feita espontaneamente por si só. [tradução minha]" Esta ideia é complementada por Krasnor e Pepler (1980) e Rubin, Frein e Vandenberg (1983), que definem o brincar como um conjunto de ações lúdicas baseadas em critérios comportamentais. Goldstein (2012) partilha da mesma linha de pensamento e acredita que brincar é qualquer atividade livremente escolhida, intrinsecamente motivada e dirigida apenas pela criança, afirmando que o brincar não é um comportamento específico, mas sim qualquer atividade com um espírito lúdico.

Segundo Onofre (1997) citado por Silva e Sarmento (2017) este define o brincar como um “fenómeno permanente e complexo”, o que o autor justifica como se fosse algo dividido em dois processos, em que o primeiro processo é designado por uma vivência natural e espontânea da criança e o outro é quando a criança começa a entrar num processo evolutivo de ser capaz de dar uso a objetos em determinadas situações.

Na visão de Kishimoto (2010), o brincar é a "ação mais significativa para a criança, pois permite-lhe tomar decisões, conhecer-se a si mesma e aos outros, compreender o mundo, repetir ações prazerosas, expressar a sua identidade e solucionar problemas de forma criativa" (p. 4). Esta visão vai ao encontro da perspetiva de Ferland (2006) citado por Silva e Sarmento (2017) que afirma que a criança enquanto brinca sente-se “Senhor todo-poderoso” sentindo-se “autossuficiente, visto que enquanto está a brincar consegue dominar “parte da vida”.

Lester e Russell (2010) descrevem o brincar como um comportamento único, caracterizado por elementos próprios que refletem uma forma singular de estar no mundo, de o compreender e interpretar. Segundo estes autores, brincar permite à criança apropriar-se do tempo e do espaço de forma autónoma e criativa, respondendo às suas necessidades e desejos. Hohmann, Banet e Weikart (1995) reforçam esta ideia ao descreverem o brincar como uma atividade agradável, natural, criativa e inesperada, que possibilita à criança desenvolver aprendizagens de forma espontânea e informal.

Por sua vez Ferland (2006) citado por Silva e Sarmento (2017) refere que “brincar é imaginar e criar, é o lugar das fantasias …” (pág.41)

Portanto, o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas um processo essencial para o crescimento e desenvolvimento da criança. Através da brincadeira, a criança descobre o mundo, constrói a sua identidade, estabelece relações, experimenta emoções e desenvolve competências fundamentais para a vida. Segundo a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), o brincar é um direito da criança e uma necessidade que deve ser promovida e valorizada.

Na perspetiva de Cordeiro (1996) o brincar não se restringe apenas à infância, destacando que "o brincar acompanha o ser humano desde a conceção" (p. 11). Esta atividade faz parte da natureza humana e continua a ser uma ferramenta de expressão e aprendizagem ao longo da vida.

Podemos afirmar que o brincar é uma atividade essencial para a exploração, aprendizagem e desenvolvimento da criança, sendo fundamental para o seu crescimento e bem-estar.

Ao longo da vida, o brincar continua a desempenhar um papel central, ajudando a moldar a identidade, a criar relações e a desenvolver competências que perduram.

### 4.2.2 Potencialidades do brincar

Brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento integral da criança, contribuindo para o seu bem-estar emocional, social, cognitivo e físico. Gomes (2010) destaca que, através da brincadeira, a criança exercita capacidades essenciais como a atenção, a memória, a imitação e a imaginação.

É através da brincadeira que a criança começa a realizar aprendizagens que vão proporcionar o seu desenvolvimento a vários níveis. Johnson e Patte (2013) afirmam que o brincar é simultaneamente um meio e um contexto para a aprendizagem durante os primeiros anos de vida. Consideram-no uma "atividade líder" no desenvolvimento mental das crianças entre o nascimento e os cinco anos, permitindo reforçar e gerar novas aprendizagens de forma natural e intuitiva. E porque o desenvolvimento da criança não se processa só a nível físico, mas também mental, é de salientar que a atividade de brincar promove e possibilita aprendizagens significativas que, tal como Mata (2003) defende, o brincar é uma ferramenta pedagógica essencial para o desenvolvimento cognitivo. Na mesma linha de pensamento, Chamboredon e Prévôt (1982), citados por Coelho & Vale (2017), reforçam que o brincar é o verdadeiro "ofício da criança" e um meio indispensável para a aprendizagem.

Através das brincadeiras, a criança explora o mundo que a rodeia, compreende a realidade, desenvolve o pensamento criativo e exercita a capacidade de resolver problemas. Esta prática contribui também para a socialização, um elemento crucial para o desenvolvimento pessoal.

Ao interagir e vivenciar experiências no contexto em que vive e, através da atividade do brincar, a criança perceciona o mundo. Para Goldstein (2012), o brincar é como a lente através da qual as crianças conhecem o mundo e os outros. O autor afirma que privar uma criança do brincar pode ter consequências negativas no seu desenvolvimento, tanto a curto como a longo prazo.

No campo emocional, o brincar desempenha um papel importante na gestão e compreensão das emoções. Erikson (1963) explica que, através do jogo simbólico, as crianças podem expressar sentimentos como alegria, tristeza ou frustração, desenvolvendo competências de autorregulação emocional. Esta prática promove a

resiliência, ajudando a criança a lidar com adversidades e a criar um sentido de controlo e segurança emocional.

As interações sociais da criança no meio em que está inserida são também oportunidades de aprendizagens que surgem no ato de brincar e que constituem as bases para uma vida em sociedade com os outros. Assim, do ponto de vista social, Goldstein (2012) destaca que, ao brincar, as crianças aprendem a partilhar, colaborar e resolver pequenos conflitos. Estas competências são essenciais para a construção de relações saudáveis, tanto com os seus pares como com os adultos, fortalecendo as capacidades interpessoais.

No que respeita à comunicação, o brincar também desempenha um papel significativo no desenvolvimento da linguagem e da escrita. Wertman (2003) afirma que esta prática aumenta a confiança e a motivação das crianças, enquanto estimula o desenvolvimento linguístico. As brincadeiras de faz de conta, por exemplo, ajudam as crianças a expandir as suas competências comunicativas e expressivas, ao proporcionarem a interação entre pares.

Além da linguagem, o raciocínio lógico também beneficia das oportunidades e possibilidades que o brincar fomenta. Deste modo, no domínio matemático, Fisher (2011) argumenta que as brincadeiras permitem às crianças aprender conceitos básicos, como a contagem, a noção de igualdade e o raciocínio lógico. Estas aprendizagens, adquiridas de forma espontânea e natural, são cruciais para o desenvolvimento do pensamento matemático.

O brincar também está intimamente relacionado com a atividade motora, sendo que fisicamente, o simples ato de brincar oferece inúmeros benefícios. Neto (2004) refere que atividades como correr, saltar ou trepar promovem a coordenação motora, a força e a resistência física, aspetos fundamentais para um crescimento saudável e para a adoção de um estilo de vida ativo desde a infância.

Ao considerarmos a criança como um cidadão com direitos, podemos afirmar que o brincar constitui um pleno direito da criança num período tão fundamental do seu desenvolvimento. Ferholt, Rainio e Lecusay (2023) destacam a relevância do brincar para o bem-estar, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, defendendo o seu estatuto como um direito fundamental da infância. Os autores reforçam a necessidade de garantir

que todas as crianças tenham acesso a brincadeiras que promovam a sua autonomia, criatividade e felicidade.

O brincar também traz benefícios no contexto terapêutico. Clark (2017) sublinha que, através das brincadeiras, os ludoterapeutas conseguem criar laços de confiança com as crianças. Este vínculo permite trabalhar outras vertentes do desenvolvimento, como as emocionais e sociais, de forma eficaz e natural, promovendo progressos significativos no tratamento infantil.

Brincar está profundamente ligado à aprendizagem, especialmente nos primeiros anos de vida. É através dos brinquedos e das brincadeiras que a criança descobre o seu papel no mundo. Brincar traz vantagens sociais, afetivas e cognitivas para o desenvolvimento infantil, permitindo que a criança cresça, explore o mundo e, ao mesmo tempo, se descubra a si própria. (Silva & Sarmento (2017))

### 4.2.3 Tipos de brincadeiras

As crianças, ao dedicarem-se à brincadeira, podem fazê-lo de forma autónoma ou em interação com os pares. Quando a atividade lúdica envolve a participação de mais do que uma criança, numa dinâmica de cooperação e partilha, designa-se por Brincadeira Social. Em contraste, quando a criança opta por brincar sozinha, trata-se de uma Brincadeira Isolada (Nunes, 2017).

É pertinente salientar que existem diferentes tipos de brincadeiras, cada uma com características próprias. Entre as mais comuns, destacam-se as Brincadeiras Simbólicas, as Brincadeiras Construtivas, as Brincadeiras Físicas e as Brincadeiras com Regras. (Nunes, 2017; Mendes; 2019; Neto,2020)

No que diz respeito às Brincadeiras Simbólicas, estas são marcadas pela utilização significativa da capacidade imaginativa e criativa da criança, que, através do jogo do «faz de conta», assume papéis variados e recria situações do seu quotidiano ou do seu imaginário (Neto, 2020). Estas brincadeiras desempenham um papel crucial no desenvolvimento da criatividade e na exploração de emoções e experiências.

Por outro lado, as Brincadeiras Construtivas caracterizam-se pela manipulação de objetos por parte da criança, com o objetivo de criar algo ou simplesmente de explorar as propriedades e possibilidades dos mesmos (Neto, 2020). Este tipo de brincadeira

contribui para o desenvolvimento da motricidade fina, da concentração e do pensamento lógico.

As Brincadeiras Físicas, por sua vez, destacam-se pela ênfase no movimento corporal, estando associadas ao gasto de energia e à atividade motora. Estas brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento físico, promovendo a coordenação motora, o equilíbrio e a saúde geral da criança (Mendes, 2019; Neto, 2020).

Por fim, as Brincadeiras com Regras consistem em atividades lúdicas estruturadas por normas previamente estabelecidas. Este tipo de brincadeira fomenta não apenas a capacidade de seguir instruções, mas também valores como o respeito pelos pares, o espírito de equipa e a compreensão de conceitos como a vitória e a derrota (Mendes, 2019).

O quadro seguinte apresenta alguns exemplos concretos das brincadeiras supracitadas pelos respetivos autores; simbólicas, construtivas, físicas e com regras, demonstrando a diversidade e riqueza destas atividades no contexto do desenvolvimento infantil.

*Quadro 1: Tipos de brincadeiras*

| Tipos de brincadeiras | Exemplos de brincadeiras |
|---|---|
| Brincadeiras Simbólicas | Brincar aos professores, imitar os pais, telefonar para figuras imaginárias ou reais… |
| Brincadeiras Construtivas | Construir algo, brincar com materiais soltos… |
| Brincadeiras Físicas | Gatinhar, correr, lançar, trepar, lutar, jogar a apanhada… |
| Brincadeiras com regras | Jogo do lencinho vai na mão, jogar à macaca, jogar ao macaquinho do chinês, jogar à estatua, … |

***Nota:*** *elaboração própria*

### 4.2.4 O papel do adulto no brincar

O papel do adulto no brincar é fundamental para o desenvolvimento das crianças.

Embora o brincar seja uma atividade natural e intrínseca ao ser humano, é algo que precisa de ser aprendido e orientado, especialmente na infância. Como afirma Kishimoto (2010), "a criança não nasce sabendo brincar, ela precisa de aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos" (p. 1). Isso significa que os adultos, especialmente os educadores de infância, têm a responsabilidade crucial de proporcionar ambientes e momentos que favoreçam a aprendizagem através do brincar.

Portugal (2012) sublinha a importância do papel dos educadores ao afirmar que "os profissionais que trabalham com crianças muito pequenas não necessitam apenas de qualidades muito especiais, mas também de conhecimentos e formação adequada ao fornecimento de experiências de aprendizagem e desenvolvimento" (p. 198). Nesse contexto, o educador não deve ser apenas um facilitador de atividades, mas um mediador ativo nas interações das crianças, promovendo situações que favoreçam o desenvolvimento de competências emocionais, sociais e cognitivas.

A função do adulto vai além da mera supervisão das brincadeiras. Como defendem Lester & Russell (2010), é essencial que o adulto compreenda a importância do brincar, garantindo que os ambientes físicos e sociais onde as crianças estão inseridas apoiam as suas brincadeiras. Para isso, deve criar um ambiente que estimule a exploração, disponibilizando uma diversidade de materiais e brinquedos, e orientando as crianças nas suas escolhas. Silva et al. (2016) referem que "o educador promove o envolvimento ou a implicação da criança nas atividades, ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidades, bem como dar-lhe oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar" (p. 11). Assim, o papel do adulto é garantir que as crianças tenham liberdade para explorar, mas também segurança para se desenvolverem em diversas áreas.

De acordo com Saracho e Spodek (2002) o educador deve assumir múltiplos papéis: facilitador do desenvolvimento, orientador emocional, gestor das dinâmicas entre crianças e adultos, mediador de relações e, essencialmente, modelo de ensino. A sua presença nas brincadeiras é também uma fonte de estímulo para o desenvolvimento linguístico e social da criança. Rigolet (2006) reforça a importância de proporcionar uma variedade de situações linguísticas, permitindo que a criança desenvolva a sua capacidade de adaptação, compreensão e produção da linguagem (p. 108).

Hirsch-Pasek (2009) advoga que o papel do adulto na brincadeira deve ajustar-se aos objetivos educacionais e ao nível de desenvolvimento da criança. Dependendo da fase em que se encontra e das intenções pedagógicas, o adulto pode ter uma intervenção mais ativa ou mais observacional. Quando a criança está a adquirir conceitos e habilidades fundamentais, o adulto deve intervir de forma mais direta, guiando e fornecendo suporte.

Na ótica de Moyles (2002) à medida que a criança desenvolve maior autonomia, o adulto assume um papel mais facilitador, criando oportunidades para que esta explore, aprenda de forma independente e interaja com os seus pares.

O brincar é também um meio privilegiado para promover a relação entre as crianças e entre estas e o educador. Como referem Silva et al. (2016), a brincadeira facilita o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e contribui para a progressiva aquisição da expressão oral (p. 11).

Desta forma, segundo Saracho e Spodek (2002) cabe ao educador criar espaços e condições que incentivem a interação, a partilha e a comunicação entre as crianças, promovendo o desenvolvimento das suas competências sociais, emocionais e cognitivas de forma lúdica e espontânea.

## 4.3 Roteiro metodológico e ético

As questões que surgiram a partir da observação em contexto facilitaram a elaboração de uma investigação qualitativa, definida como "uma investigação empírica que explora um fenómeno contemporâneo no seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos" (Yin, ,2005 p.32). Neste tipo de investigação, os dados recolhidos são "ricos em pormenores descritivos sobre pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico" (Bogdan & Biklen, 1994, p.16).

Considerando que as abordagens qualitativas podem assentar em diferentes metodologias, a utilização do estudo de caso afigurou-se-me como uma escolha vantajosa face às questões e objetivos traçados. Optou-se por esta metodologia, considerando que se baseia numa observação detalhada e minuciosa do contexto (Bogdan e Biklen 1994).

O presente estudo de caso é intrínseco, dado que o interesse da investigação se centra num caso particular (Meirinhos & Osório, 2010). Os mesmos autores referem que o estudo de caso é descritivo quando descreve, de forma aprofundada, um fenómeno no

seu contexto e sugerem que o investigador deve posicionar-se no campo, observando e formulando juízos de valor. Continuando nesta linha de pensamento, os autores afirmam que "a investigação quantitativa procura a lógica da descoberta e a investigação qualitativa, a lógica da construção do conhecimento" (Meirinhos & Osório, 2010, p.51).

Segundo Meirinhos & Osório (2010), o estudo de caso tem um carácter holístico, em que o contexto se relaciona diretamente com o estudo, permitindo generalizações baseadas em teorias prévias. Yin (2005) destaca a importância do contexto nos estudos de caso descritivos, em que um fenómeno é observado no seu contexto específico.

No caso específico do presente estudo, o contexto educativo foi crucial para a observação e posteriormente para a tomada de posição relativamente ao tema abordado, permitindo analisar elementos que fundamentam a escolha da temática.

Para a recolha de dados, selecionei um conjunto de técnicas e instrumentos que permitem obter informação relevante (Meirinhos & Osório, 2010). Assim, no decorrer desta investigação, utilizei diversas técnicas, nomeadamente: (i) observação direta participante, através do registo das notas de campo; (ii) observação direta não participante, consubstanciada através da realização de observações naturalistas, focadas em momento de brincadeiras, e (iii) entrevistas semiestruturadas, orientadas por guiões previamente construídos para o efeito, com a educadora-cooperante e com 19 crianças da sala 8. A diversidade de técnicas é essencial nos estudos de caso, dado que aumenta a objetividade e credibilidade dos resultados (Yin, 2005).

Relativamente à primeira técnica, a observação direta, participante, através do registo de notas de campo, esta foi uma prática realizada durante toda a PPSII e que foi essencial para a formulação da problemática, sendo também usada no decorrer da investigação. Esta técnica consiste na "recolha de informação de forma sistemática, através do contacto direto com situações específicas" (Aires, 2015, p.24-25), permitindo uma compreensão profunda do contexto. No processo de investigação, recorri, ainda, à observação direta naturalista, procurando distanciar-me um pouco mais da realidade, isto é, sem interferir na rotina da sala ou alterar a experiência dos participantes, com registos das suas ações. Os dados consistiram em "registos detalhados, descritivos e focados do contexto, das pessoas, das suas ações e interações, efetuados sistematicamente" (Spradley, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.88).

Conforme refere Estrela (2004), a observação naturalista é uma técnica que se baseia em quatro princípios fundamentais que são os seguintes: (i)Princípio da não seletividade da observação – Os dados são registados de forma abrangente, sem uma seleção prévia, garantindo que a análise posterior possa ser realizada com maior rigor e profundidade; (ii) Princípio da precisão da situação – É essencial delimitar com clareza o contexto específico em que determinados comportamentos ou atitudes foram observados, assegurando uma interpretação mais fiel à realidade: (iii). Princípio da composição – Os diferentes elementos de comportamento, inicialmente registados de forma isolada e numerosa, são posteriormente integrados e interligados, permitindo a construção de um quadro mais abrangente, como biografias ou perfis comportamentais; (iv). Princípio da continuidade – A observação deve ser conduzida de forma sistemática e contextualizada, garantindo uma perspetiva global e contínua do fenómeno estudado, de modo a captar a coerência e a evolução dos comportamentos ao longo do tempo. Quanto ao estudo desenvolvido no contexto educativo, os princípios utilizados foram, o princípio de precisão de situações e o princípio da composição

Em relação às entrevistas semiestruturadas, estas foram norteadas por guiões especificamente elaborados para o presente estudo atendendo aos seus propósitos, o que permitiu flexibilidade na ordem e no conteúdo das perguntas, de forma a manter uma conversa aberta com o entrevistado (Quivy & Campenhoudt, 2019). Foram elaborados dois guiões prévios e específicos para cobrir os temas relevantes para o estudo; um para a educadora-cooperante (cf. anexo E) e outro para as crianças da sala 8 (cf. anexo J). As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

No quadro que se segue apresenta-se uma sistematização dos processos de recolha de dados.

*Quadro 2: Objetivos do estudo e técnicas de instrumentos de recolha de dados*

| Objetivos | Recolha de dados |
|---|---|
| Caracterizar a visão da Educadora sobre o lugar e o papel do brincar no pré-escolar; | Observação direta participante (notas de campo)<br>Entrevista semiestruturada à Educadora |

| | |
|---|---|
| Descortinar os sentidos e os significados do brincar para as crianças; | Entrevista semiestruturada às crianças |
| Mapear as preferências das crianças quanto aos tipos de brincadeiras nas diversas áreas da sala de atividades; | Observação direta participante (notas de campo)<br>Observação direta naturalista (registo)<br>Entrevista semiestruturadas às crianças |
| Analisar o lugar/ espaço que o brincar ocupa na organização do ambiente educativo; | Observação direta participante (notas de campo)<br>Observação direta naturalista |
| Analisar o papel do adulto nos momentos de brincadeiras; | Observação direta participante (notas de campo)<br>Entrevista semiestruturada à Educadora |
| Identificar potencialidades do brincar em contexto de pré-escolar; | Observação direta participante (notas de campo)<br>Entrevista semiestruturada à Educadora<br>Observação direta naturalista (registo) |

***Nota:*** *Elaboração própria*

O tratamento de dados obtidos através da entrevista, das notas de campo e das observações naturalistas, foi realizado através da técnica de análise de conteúdo, conforme indicado no anexo G (análise de conteúdo da entrevista da educadora cooperante), anexo I (análise categorial das notas de campo), anexo L (análise de conteúdo das entrevistas com as crianças da sala 8) e anexo N (análise categorial das observações naturalistas).

De acordo com Flick (2005) e Silva e Fossá (2013), a análise de conteúdo é uma das técnicas mais utilizadas na interpretação de materiais escritos, independentemente da sua origem. Assim, o objetivo foi classificar o material em categorias que possibilitam uma melhor compreensão do que está expresso nos discursos (Silva & Fossá, 2013).

Ainda no que respeita à análise de conteúdo das entrevistas, esta é uma ferramenta metodológica que, através de procedimentos objetivos e sistemáticos, pretende descrever o conteúdo das mensagens de comunicações extremamente variadas (Bardin, 2009),

sendo utilizada no tratamento de elementos relativos a comunicação e textos escritos, aplicando-se assim ao caso das entrevistas.

A análise de conteúdo possibilita compreender e interpretar cada registo da mensagem original e ocorre em três diferentes fases (Bardin, 2009): 1) A pré-análise: nesta primeira fase é feita uma leitura superficial do material escrito e a escolha dos documentos a serem analisados, assim como a organização desse mesmo material; 2) A exploração do material: pretende-se nesta fase escolher a unidade de análise e a codificação do material; e, 3) por fim, procede-se ao tratamento e interpretação dos resultados, de modo que os resultados significativos sejam analisados, por meio de operações estatísticas simples ou complexas, submetidos a testes de validação e sintetizados de forma a possibilitarem a elaboração de inferências e interpretações.

No decorrer da prática, as minhas ações foram guiadas por um conjunto de princípios éticos, essenciais para todos os intermediários diretos e indiretos, que consolidam com o perfil de um profissional de educação, indo em concordância com Tomás (2011), que afirma que os princípios estabelecidos pelo profissional auxiliam o trabalho do "investigador adulto" (p.160) na investigação com crianças. Para garantir a ética na investigação, de forma transversal a toda a prática, foi elaborado um roteiro ético (cf. anexo O). Este roteiro baseia-se nos princípios éticos e deontológicos no trabalho com crianças, com a equipa educativa e com as famílias (Tomás, 2011; APEI, 2011).

## 4.4 Apresentação e Discussão dos Resultados

O tema da investigação emergiu da observação direta e de conversas informais com a equipa educativa e com a orientadora de estágio. Após a definição da temática, iniciei a recolha de dados recorrendo a notas de campo diárias (cf. anexo H), observações naturalistas (cf. anexo M) e entrevistas, realizadas tanto à educadora cooperante (cf. anexo F) como às crianças do grupo, de forma individual (cf. anexo K).

Apesar de os instrumentos de recolha de dados terem sido aplicados de forma independente, a análise foi conduzida de forma integrada, considerando as informações provenientes de todas as fontes. Este processo de triangulação de dados revelou-se crucial, dado que, segundo Yin (2005), qualquer descoberta ou conclusão num estudo de caso será, provavelmente, mais convincente e precisa quando fundamentada em múltiplas fontes distintas de informação, respeitando um estilo corroborativo de investigação.

Assim, a triangulação de dados não só permite aprofundar os resultados obtidos, como também contribui para a sua validação e credibilidade (Flick 2005).

### 4.4.1 Apresentação e discussão dos resultados

A apresentação e discussão dos resultados encontra-se organizada em seis tópicos, que se relacionam com os objetivos da investigação, sendo eles: (i) a visão da educadora cooperante sobre o lugar e papel do brincar em contexto de pré-escolar; (ii) sentidos e significados do brincar para as crianças; iii) as preferências das crianças quanto às áreas da sala e às brincadeiras nelas desenvolvidas iv) O lugar que o brincar ocupa na organização do ambiente educativo**;** v) papel do adulto nos momentos de brincadeira e vi) potencialidades/contributos do brincar no contexto de pré-escolar.

#### 4.4.1.1 A visão da Educadora-cooperante sobre o lugar e o papel do brincar em contexto de pré-escolar

A visão da Educadora-Cooperante (EC) sobre o papel e a importância do brincar em contexto da educação pré-escolar reflete uma abordagem pedagógica profundamente centrada no desenvolvimento integral da criança. As respostas da EC durante a entrevista destacam o valor do brincar, não apenas como uma forma de lazer, mas também como uma ferramenta educativa essencial e um meio natural de aprendizagem.

A EC define o brincar como "…a essência da infância…", sublinhando que "…é através do brincar que a criança explora o mundo, desenvolve a imaginação, experimenta emoções e adquire competências fundamentais para a vida…". Para a EC, o brincar é uma "…linguagem universal…" das crianças, uma forma de comunicação que permite a expressão de pensamentos, sentimentos e desejos. Este entendimento está em consonância com a visão de Cunha (1994), que defende que, ao brincar, a criança se desenvolve exercitando as suas potencialidades. As situações lúdicas proporcionam desafios que estimulam o pensamento, permitindo à criança alcançar níveis de desempenho que só são possíveis através de ações intrinsecamente motivadas. Desta forma, o brincar é apresentado como um meio espontâneo através do qual as crianças interagem com o mundo, aprendendo e explorando.

A EC também enfatiza o caráter multifacetado do brincar, afirmando que este estimula o "…desenvolvimento integral, cognitivo, emocional, social e físico de forma natural e prazerosa…". Neste sentido, o brincar é visto como uma prática pedagógica

essencial, não só por promover o desenvolvimento de competências básicas, mas também por fomentar a autonomia, o pensamento crítico e a capacidade de resolução de conflitos.

Esta conceção está alinhada com os argumentos de Silva et al. (2016), que defendem que o brincar, enquanto atividade natural e de iniciativa da criança, promove uma aprendizagem holística, contribuindo para o desenvolvimento em múltiplas dimensões, como a social, cultural, emocional, cognitiva e motora. Da mesma forma, Chilvers (2012) argumenta que, ao brincar, a criança desenvolve uma mentalidade construtiva, que suporta e amplia a sua capacidade de aprendizagem.

Na perspetiva da EC, o brincar possui um "…valor pedagógico profundo …" e é considerado o "… coração do desenvolvimento da criança …". A EC realça que o brincar é uma prática onde "…a criança aprende enquanto se diverte, experimenta e constrói o seu próprio conhecimento …". Este processo de aprendizagem permite à criança conhecer-se a si mesma, aos outros e ao mundo que a rodeia. Este entendimento está em harmonia com a teoria de Sousa (2003), que afirma que, através do brincar, a criança "se realiza, satisfaz-se, cria novas oportunidades e desenvolve a sua personalidade" (p. 167).

A EC conclui que brincar é "…a forma mais genuína de a criança ser e estar no mundo...". Esta abordagem reflete uma perspetiva holística, na qual o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas um elemento fundamental para o bem-estar e o desenvolvimento integral da criança no contexto pré-escolar. Este entendimento é também corroborado por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2007), que afirmam que a criança brinca com alegria e sem esforço, mesmo que o adulto nem sempre compreenda a importância desta prática. Como Santos (1999), citado por Dallabona e Mendes (2014) refere, para a criança, brincar é viver.

#### 4.4.1.2 Sentidos e significados do brincar para as crianças

Após a realização de entrevistas individuais com as crianças da sala 8, foi possível perceber que as suas perspetivas sobre o brincar variam consideravelmente. No entanto, de um modo geral, as crianças associam o conceito de brincar principalmente a momentos de diversão, felicidade e interação social. Na ótica de Silva e Sarmento (2017), "Passam os tempos, mantêm-se uma verdade, brincar é atividade central para as crianças…", (p. 52).

A maioria das crianças (A, D, L, N) associa o brincar ao divertimento. Nas suas palavras, “Brincar é quando me divirto”,” Brincar é ser feliz “. Estas perspetivas sobre o brincar suportam o que advogam Burghardt (2005, citado por Lester e Russell, 2010) que reconhece o brincar como um momento prazeroso. A este propósito refira-se que Gordon e Esbjorn-Hargens (2007, citado por Lester e Russell, 2010), referem que o prazer surge da capacidade que a criança tem de autocontrolo no momento do brincar, onde não há intervenção do adulto no tempo e no espaço.

Para algumas das crianças entrevistadas o brincar tem um caráter mais simbólico ou de “fazer” à semelhança das ações do adulto. Podemos assumir que se referem à brincadeira do “faz-de-conta”. Por exemplo, as crianças K e B associam o brincar a atividades rotineiras do quotidiano, nomeadamente, imitar os pais ou a educadora. “Brincar é quando eu imito a mamã e a R (Educadora)”. A criança B, refere-se ao brincar como, “Brincar é o meu trabalho, a minha mãe trabalha no pingo doce e eu trabalho com a R (educadora) a brincar aqui na escola”. Segundo White (2012) brincar a reproduzir as ações de algo ou alguém é uma ferramenta poderosa para as aprendizagens na infância.

As crianças H, I, P e S mencionam que brincar está associado à aquisição de novos conhecimentos com a educadora, “Brincar é quando venho aprender coisas com a R (Educadora)”, quer através de jogos educativos ou de mesa “Brincar é quando a R (Educadora) nos ensina novos jogos “, quer em atividades mais estruturadas, como por exemplo, aprender a escrever o nome “Brincar é jogar com a R (Educadora) e aprender as letras do nome.” Estas perceções revelam que, para algumas crianças, o brincar transcende o aspeto meramente lúdico, sendo encarado também como um momento de desenvolvimento e aquisição de competências (Miller & Almon, 2009).

#### 4.4.1.3 As preferências das crianças quanto às áreas da sala e às brincadeiras nelas desenvolvidas;

A análise das entrevistas realizadas às dezanove crianças da sala 8 (cf. anexo K) permitiu conhecer as suas preferências quanto às áreas da sala e às brincadeiras nelas desenvolvidas. Na tabela 2 sintetizam-se os resultados dessa análise.

*Tabela 2 Áreas de maior interesse das crianças da sala 8*

| Áreas da sala 8 | Número de crianças da (sala 8) |
|---|---|
| Casinha | 9 |
| Pintura | 2 |
| Biblioteca | 2 |
| Jogos | 3 |
| Garagem e construção | 2 |
| Abordagem à escrita | 1 |

A tabela apresentada evidencia que a área da casinha é a preferida das crianças, sendo a brincadeira simbólica a predominante nesse espaço. A educadora-cooperante confirma essa preferência ao afirmar que "… o faz-de-conta (brincadeira simbólica) (…) é sempre muito popular. A área da casinha está quase sempre com 'lista de espera' …" A E.C justifica essa popularidade destacando que, "… nesta faixa etária, as crianças já têm uma grande perceção do mundo à sua volta e gostam muito de o reproduzir nas suas brincadeiras …". Esta visão é corroborada por Hohmann e Weikart (2011), que defendem que as crianças, nesta fase, demonstram grande interesse por imitar ações e linguagens de outros, utilizando objetos para o faz-de-conta e desempenhando papéis diversos. Para os autores supracitados, este tipo de brincadeira é intencional e permite à criança representar acontecimentos familiares, como comer, dormir, atender o telefone ou ir às compras, entre outros.

As notas de campo ilustram as dinâmicas observadas, como por exemplo:

> "A P e a L estão a brincar aos supermercados na casinha. A P diz à L: "Antes de vires ao supermercado, tens de fazer a lista de compras, como fizemos para irmos ao mercado com a Ângela." A L foi buscar uma revista de supermercado e copiou os nomes dos produtos que pretendia adquirir durante a brincadeira:" (Nota de campo nº 19)

> "Hoje, o P, a T e a Y estavam a brincar aos professores. A P disse: "Vamos ouvir uma história", e começou a contá-la aos

> amigos. Durante a narração, questionava-os sobre a história. Perguntou à T como se chamava uma personagem, e a T respondeu corretamente. A P elogiou-a dizendo: "Boa, minha querida, estás muito atenta, és uma crescida!" Quando a Y respondeu de forma incorreta, a P disse: "Tens de ter mais atenção, mas estavas quase certa, és uma crescida." "(Nota de campo nº 46)

> "Durante uma brincadeira de casinha, a R assume o papel de médica e cuida de uma boneca que está "doente". Com muita empatia, pergunta à boneca o que ela está a sentir, questionando se precisa de ajuda para tossir ou se quer alguma medicação para melhorar." (Nota de campo nº 59)

Essas interações demonstram como as crianças utilizam a brincadeira simbólica para recriar e aprofundar a compreensão do mundo que as rodeia, reproduzindo situações familiares e gerindo os primeiros conflitos e negociações. De acordo com Malaguzzi, citado por Lino (2013), esses momentos de negociação são fundamentais para o desenvolvimento da criança.

As brincadeiras simbólicas desempenham um papel essencial no desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças. Vygotsky, citado por White (2012), destaca que através dessas brincadeiras, as crianças experimentam papéis, constroem competências interpessoais e adquirem uma compreensão mais profunda do mundo que as envolve. Assim, este tipo de brincadeira assume-se como um recurso pedagógico imprescindível na educação pré-escolar, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

As observações registadas através das notas de campo supracitadas revelam a presença de brincadeiras construtivas na área da casinha, ainda que de forma menos evidente. Por exemplo, a criança quando cria a lista de compras está a explorar ativamente materiais para recriar a experiência de ir ao supermercado, estimulando a motricidade fina, a resolução de problemas e o pensamento lógico (Neto, 2020). Nesta mesma área as brincadeiras sociais também são frequentes, uma vez que envolvem mais do que uma criança, promovendo interações de colaboração e negociação de papéis. Essas dinâmicas

são essenciais para o desenvolvimento de competências sociais e a aprendizagem de normas de convivência em grupo (Goldstein, 2012).

Embora a área da casinha favoreça a imaginação, também é possível observar regras implícitas nas brincadeiras. A organização do espaço e a necessidade de respeitar turnos, como mencionado pela educadora-cooperante na nota de campo anteriormente citada, demonstram que as crianças já integram as regras nas suas interações. Mendes (2019) enfatiza que este tipo de brincadeira fomenta a compreensão de regras sociais, paciência e a capacidade de lidar com a frustração.

Deste modo, as observações realizadas confirmam que a área da casinha é um espaço onde se manifestam diferentes tipos de brincadeiras, com especial destaque para as simbólicas, que desempenham um papel fundamental no desenvolvimento social, emocional, cognitivo e motor da criança. Essas brincadeiras não só refletem as preferências lúdicas da criança, como também evidenciam a importância do brincar como um recurso pedagógico essencial na educação pré-escolar (Johnson & Patte, 2013; Silva &Sarmento 2017).

A área da casinha destaca-se por ser a mais procurada, no entanto existem outras áreas que foram mencionadas com menos frequência pelas crianças, que também contribuem para o desenvolvimento da criança no que diz respeito à brincadeira.

#### 4.4.1.4 O lugar que o brincar ocupa na organização do ambiente educativo

Segundo a Educadora-Cooperante (EC), o brincar ocupa um "...lugar central…" no ambiente educativo, sendo encarado como "…uma ferramenta pedagógica essencial…".

Durante a PPSII, observei como a EC organiza e estrutura o espaço, as atividades e as brincadeiras para promover a aprendizagem, a socialização e o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças.

Uma das práticas que observei foi a forma como a EC reorganiza regularmente as zonas de brincadeira, introduzindo novos materiais para enriquecer a experiência das crianças e manter o seu interesse, utilizando o fator surpresa, como demonstram as notas de campo seguintes:

> "Durante a semana passada, a Educadora percebeu que a área da construção estava a ser pouco procurada pelas crianças. Então, na sexta-feira, decidiu fazer

> algumas alterações: mudou um dos móveis, substituiu os brinquedos e colocou uma nova pista de carros, juntamente com outros brinquedos. Colocou também uma placa alusiva que dizia: "Área da Construção Restaurada". Quando as crianças chegaram à sala e viram as mudanças, correram imediatamente para a área da Construção. A Educadora aproveitou a oportunidade e perguntou se sabiam o que significava "restaurada". O J disse: "Quer dizer que é nova..." A Educadora respondeu que não era bem isso, e a R explicou: " Restaurar é tornar as coisas melhores." A educadora sorriu e confirmou: "Exatamente, é isso mesmo!" acrescentando "É transformar o velho em novo." (Nota de campo nº 72)

> "Durante a manhã, a educadora decidiu reorganizar a disposição da sala e das zonas, introduzindo novos utensílios para as diferentes áreas. Questionei-a sobre o motivo dessa mudança, ao que ela respondeu que considera extremamente importante alterar, de forma regular, a disposição da sala e os materiais disponíveis. Explicou que esta prática visa manter o grupo motivado e garantir um interesse contínuo na exploração do espaço e dos recursos." (Nota de campo nº81)

Estas práticas estão alinhadas com a visão de Cardona (1999), que afirma que um ambiente rico, estimulante e bem organizado favorece o envolvimento da criança, enriquecendo os momentos de brincadeira e potenciando aprendizagens significativas.

Nas planificações semanais da EC, o brincar ocupa um papel central, sendo integrado em atividades lúdicas que abordam diversas áreas do conhecimento. Estas notas de campo são exemplo de observações desses momentos:

> "Hoje, a educadora organizou uma brincadeira, criando um "salão de beleza". Trouxe vernizes, toalhas, pinturas faciais e até materiais para fazer massagens. Quem quisesse participar na brincadeira tinha de tirar uma senha e, por ordem, a educadora e a auxiliar iam chamando as crianças. Durante a atividade, fiquei a observar e notei que a educadora ia abordando temas de diferentes áreas do conhecimento. No domínio da matemática, fazia perguntas como quantos vernizes havia e pedia às crianças para identificarem as suas cores. No domínio do conhecimento do mundo, falava sobre as profissões que poderiam trabalhar naquele salão, como cabeleireiras, manicures, massagistas e maquilhadoras. Aproveitava também para estimular a expressão oral e introduzir novo vocabulário, promovendo uma conversa rica e interativa. As crianças estavam

> muito entusiasmadas com a brincadeira, aprendendo ao mesmo tempo que se divertiam." (Nota de campo nº 27)
>
> "Hoje, a educadora trouxe vários alguidares e bonecos para a sala. Cada criança foi responsável por lavar um boneco, seguindo as orientações da educadora, que indicava as partes do corpo a serem lavadas e os materiais necessários para cada uma. As crianças estavam encantadas com a atividade e participaram com muito entusiasmo." (Nota de campo nº 44)
>
> "Esta semana, os livros da sala apareceram estragados. A educadora pediu à auxiliar que não fizesse perguntas ao grupo sobre o assunto. Hoje, ao chegar à sala, a educadora decidiu montar uma livraria para brincarem às livrarias. As crianças podiam "comprar" livros ou apenas vê-los, e a educadora perguntou a algumas crianças quem gostaria de trabalhar na livraria. Os funcionários da livraria, com a ajuda da educadora, ficaram responsáveis por restaurar os livros. A auxiliar ficou na "caixa" a receber o "dinheiro" dos livros, enquanto os restantes eram os "clientes". As crianças podiam trocar de funções ao longo da brincadeira. No final, todos os livros estragados estavam restaurados" (Nota de campo nº 34)

As atividades acima referidas, estão de acordo com a perspetiva de Kolling (2011), que considera que as brincadeiras realizadas com prazer e intencionalidade geram aprendizagens significativas e contribuem para a formação integral da criança, tendo impacto ao longo da vida. Da mesma forma, Chilvers (2012) reforça que brincadeiras bem planeadas ajudam as crianças a compreender melhor o mundo que as rodeia e a desenvolver competências essenciais.

#### 4.4.1.5 O papel do adulto nos momentos das brincadeiras;

Ao analisar o papel do adulto durante os momentos de brincadeira, podemos dividi-lo em dois momentos cruciais: o momento em que o adulto é participante, guiando a brincadeira, e o momento em que é apenas observador.

Segundo White (2012), a brincadeira guiada pode assumir duas formas: o adulto pode enriquecer o ambiente da criança fornecendo objetos ou possibilitar experiências que promovam aspetos do currículo. Chilvers (2012) complementa esta visão, afirmando que as brincadeiras guiadas incluem aquelas planeadas pelos adultos, mas também aquelas que surgem em resposta aos interesses das crianças.

No caso da EC, a sua postura em relação às brincadeiras é clara: "…o meu papel é sempre apoiar o desenvolvimento da criança e enriquecer a experiência da brincadeira, sem interromper ou tomar o controlo da situação. A minha intervenção acontece quando percebo que posso contribuir de forma positiva, seja ajudando a criança a resolver um conflito, propondo um desafio ou, simplesmente, estimulando a imaginação..." (Educadora-cooperante)

Um exemplo deste tipo de intervenção foi observado durante uma brincadeira com legos:

> "Hoje, enquanto o M, o P e o D estavam a brincar com os legos, a educadora observava atentamente, incentivando-os a explorar a construção de diferentes formas. A educadora perguntou ao P: "Se colocares esta peça aqui, o que achas que vai acontecer?" P. respondeu que não sabia. A M queria dar a resposta, mas a educadora pediu: "M, deixa o P pensar só um bocadinho." Como o P não chegou a nenhuma conclusão, a educadora sugeriu: "Então, coloca a peça para veres o que acontece." Quando o P fez colocou a peça, a torre caiu, pois, a base ficou mais pequena do que a estrutura superior. Após a queda, o P disse: "Esta parte" (apontando para a parte de baixo) "tem de ser sempre maior que a de cima." A M comentou: "Mas agora caiu tudo!" A educadora respondeu: "Se o P não tivesse experimentado, nunca saberia a resposta por ele próprio. "(Nota de campo nº 55)

Por um lado, neste exemplo observa-se como o adulto atua como um guia, estimulando a autonomia, a experimentação e o pensamento crítico, sem dominar a brincadeira ou fornecer respostas prontas.

Por outro lado, quando o adulto assume o papel de observador, a EC destaca a importância da documentação como uma ferramenta essencial para a avaliação: "…quando observo as brincadeiras, aproveito para documentar. Utilizo diferentes estratégias, como a fotografia, a escrita de notas de campo neste caderno ou até a gravação de pequenos vídeos, sempre com o objetivo de registar momentos significativos. Muitas vezes, faço os registos durante ou logo após as brincadeiras, para garantir que não perco detalhes importantes, pois lido com muitas crianças." (Educadora-cooperante)

Esta nota de campo é exemplo dessa prática:

> "Hoje, pela manhã, a educadora pegou nas avaliações das crianças e, enquanto escrevia, sentou-se ao meu lado. Ela mostrou-me o seu caderno, onde registava algumas interações entre os pares durante as brincadeiras, bem como algumas conversas que iam tendo com as crianças. Reforçou que, sem a recolha de informação – seja por notas de campo ou por pequenas gravações – é impossível realizar uma avaliação precisa da criança." (Nota de campo nº 49)

A documentação não só permite uma avaliação mais precisa, como também é organizada de forma individualizada: "Estas documentações são organizadas por criança cada parte do caderno tem o nome de uma delas, o que me ajuda no momento da avaliação. Gosto sempre de incluir evidências do que avalio." (Educadora-cooperante)

Desta forma, o papel do adulto, seja como participante ou observador, contribui significativamente para a qualidade das experiências de brincadeira e para a promoção do desenvolvimento integral da criança. A abordagem adotada pela EC está em consonância com White (2012) e Chilvers (2012), ao reconhecerem o brincar como uma ferramenta pedagógica que pode ser guiada e enriquecida, mas que também deve ser respeitada no seu caráter espontâneo e natural. Esta afirmação está de acordo com o autor Moyles (2014) que refere que é necessário que exista um bom equilíbrio entre a brincadeira livre e a dirigida, pois ambas contribuem positivamente para o bom desenvolvimento da criança.

#### 4.4.1.6 As potencialidades/contributos do brincar em contexto de pré-escolar

O brincar desempenha um papel central e indispensável no currículo da educação pré-escolar, servindo como base para o trabalho pedagógico. É através do brincar que as crianças aprendem de forma natural e significativa. Coelho e Vale (2017) destacam que o "direito de brincar" se tornou numa necessidade emergente na sociedade atual. Chamboredon e Prévot (1982), citados por Coelho e Vale (2017), referem que o brincar é visto como o ofício da criança e uma dimensão central da abordagem pedagógica e do currículo, afirmando que a criança aprende a brincar.

De acordo com Alves e Bianchin (2010), durante a brincadeira a criança tem a oportunidade de desenvolver capacidades essenciais para a sua futura formação e atuação profissional, tais como, a atenção, a afetividade, a concentração e outras competências.

Durante a PPSII, observei diversas potencialidades e contributos do brincar, nomeadamente nos diferentes conteúdos do âmbito do saber.

Área de formação pessoal e social;

> "… O P vai até ao espelho e veste um fato de Homem-Aranha, e o S pega num fato de princesa e mostra aos amigos. O L começa a rir e diz: "Não vais vestir isso, pois não?". O P responde logo: "Não faz mal, podemos vestir. A R (educadora) já disse que os fatos são para todos, meninos e meninas". O S acaba por vestir o fato de princesa e o L, a sorrir, diz: "Agora vamos brincar aos super-heróis. Tu podes ser a princesa poderosa, o P é o Homem-Aranha e eu sou o Batman"…" (Excerto da observação naturalista do dia 09/01/25).

> "O L e o I estavam na área da pintura, mas só podiam estar lá dois de cada vez devido ao espaço e à quantidade de materiais disponíveis. A M também queria juntar-se a eles, mas como não havia espaço suficiente, o L sugeriu: "M, podemos pintar juntos, do mesmo lado do cavalete e na mesma folha. Que achas?" A M ficou contente com a ideia e foi buscar o avental para pintarem juntos." (Nota de campo nº 37)

Domínio da Matemática;

> "O P e a A estão a fazer um jogo de tabuleiro que exige contar os pontos pretos dos dados para poder avançar com o seu peão. O P engana-se a contar as bolas pretas do dado e a A diz ao P que contou mal e ajuda-o a contar." (Nota de campo Nº 58)

> "Hoje a L e P estavam a brincar, aos supermercados e a L disse custou 5 euros as tuas compras e a P deu-lhe uma nota de 10 euros de brincar e vira as costas como se fosse embora a L disse espera P tens de levar 5 euros de troco." (Nota de campo nº 75)

Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita;

"…as três crianças, a M, a V e a L, estão sentadas no tapete, rodeadas por folhas em branco, lápis e canetas coloridas. A M pega numa caneta azul e começa a" escrever" algumas letras em grandes. E diz "Vou escrever 'Capivara Carlota'…" (Excerto da Observação direta 13/12/24)

"…a M e o A chamam a T para se juntar a eles, enquanto a M se prepara para contar uma história, como faz a educadora. Sentadas no tapete de leitura, as crianças ouvem a M, que começa a "contar" a história com base nas ilustrações. "O coelho foi para a escola e depois correu muito rápido!" diz a M, enquanto o A e a T escutam com atenção. As crianças apontam para as imagens e fazem pequenas perguntas, como: "Qual é o nome da escola? O coelho tem mãe? Foi sozinho para a escola?" Todas se envolvem na narrativa, criando juntos novos detalhes e até inventando partes da história a partir do que observam…" (Excerto da observação naturalista 5/12/24)

Domínio da Educação artística;
Subdomínio Artes visuais;

"O H escolhe tinta azul e começa por pintar metade da folha com esta cor. Depois, seleciona tinta a amarela e, cuidadosamente, começa a desenhar um avião. Durante o processo, demonstra estar a observar frequentemente a imagem do avião no livro, usando-a como referência..." (Excerto da observação naturalista 26/11/24)

"…Enquanto a B desenha círculos no canto superior da folha, a A preenche a parte superior com traços longos e curvos. A B comenta: "O meu sol vai ter olhos!", ao que a A responde: "E eu vou fazer as nuvens. "A B sugere: "As tuas nuvens podem ficar debaixo do sol." A A concorda, dizendo: "Sim!" e começa a ajustar os traços das nuvens para que fiquem debaixo do sol. Depois de pintar, A A pega num pincel grosso para misturar o azul com um pouco de branco e comenta: "Quero a minha nuvem mais clara." A B observa com atenção e decide

adicionar um sorriso ao seu sol...” (Excerto da observação naturalista 19/11/24)

Estas observações reforçam a importância do brincar no contexto pré-escolar, evidenciando os seus múltiplos contributos para o desenvolvimento integral da criança o que vai ao encontro da visão de White (2012) que um contexto de pré-escolar que promova o brincar está a dar fundamentos à criança para uma vida inteira de aprendizagens.

## 4.5 Principais conclusões do estudo

Os dados reunidos no âmbito do presente estudo reforçam o lugar central e estruturante do brincar no contexto da educação pré-escolar. As práticas observadas revelaram que o brincar transcende a mera atividade lúdica, constituindo um meio privilegiado para a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança. Trata-se de uma ferramenta pedagógica essencial, tal como defendido por autores como Moyles (2014), Chilvers (2012) e White (2012), entre outros, que reconhecem o potencial do brincar para promover aprendizagens em diversas áreas do desenvolvimento da criança, abrangendo competências cognitivas, sociais e emocionais.

O papel do brincar na educação pré-escolar é, assim, multifacetado e profundo, não se limitando a momentos de lazer ou diversão, mas estando intimamente ligado ao processo de **construção do conhecimento.** O brincar, enquanto prática educativa, revela-se como um espaço fundamental para o desenvolvimento global da criança. Com efeito, a literatura tem vindo a sustentar que para além do desenvolvimento cognitivo, motor e linguístico, o brincar permite que as crianças adquiram e aprimorem competências sociais e emocionais, ao aprenderem a comunicar, colaborar, respeitar os outros e gerir as suas emoções (Sutton-Smith 1995, Burdette e Whitaker 2005; Turnbull & Jenvey, 2006; Burghardt 2006; Broadhead, 2010; Marques 2014; Sousa 2015; Santos 2019).

A análise das práticas pedagógicas observadas ao longo do estágio revelou a importância do papel do Educador de Infância no brincar. Enquanto mediador, o Educador cria um ambiente educativo rico e estimulante, que favorece a exploração e alimenta a curiosidade natural das crianças. A sua postura atenta durante os momentos de brincadeira permite-lhe intervir de forma estratégica e adequada, criando situações que estimulam o pensamento crítico, a resolução de problemas e a experimentação. O papel

do Educador de Infância é, portanto, o de facilitar o processo de aprendizagem, guiando as crianças através do brincar, enquanto respeita a sua autonomia e liberdade. Esta perspetiva é corroborada pelos resultados do estudo de Garcia (2023), que conclui que o Educador de Infância desempenha um papel fundamental não só nos momentos de brincadeira, mas também na organização e gestão dos espaços e materiais que promovem o brincar. Embora a aprendizagem através do brincar ocorra de forma natural, é responsabilidade do Educador proporcionar experiências enriquecedoras, criando oportunidades para que as crianças se envolvam tanto individualmente como em grupo (Jarvis, Brock & Brown, 2011).

Neste sentido, a combinação entre brincadeira livre e brincadeira guiada revelou-se uma estratégia pedagógica essencial para o desenvolvimento das crianças. A brincadeira livre oferece à criança a possibilidade de explorar, descobrir e criar de forma espontânea, desenvolvendo a sua autonomia e a capacidade de tomada de decisões (Chudacoff, 2007; Fisher et al., 2013; Coelho e Tadeu, 2015).

Por outro lado, a brincadeira guiada proporciona momentos em que o Educador intervém de forma mais intencional e dirigida, orientando as aprendizagens de modo estruturado. Este equilíbrio entre liberdade e orientação é crucial para garantir que as crianças se desenvolvem de forma autónoma, mas com o apoio necessário durante o seu percurso de aprendizagem (Weisberg & Golinkoff, 2013).

O ambiente educativo, cuidadosamente planeado para promover o brincar, deve proporcionar às crianças um espaço seguro e livre para que possam explorar, experimentar e aprender de forma significativa. A interação com os pares, a utilização de materiais diversos e a mediação do adulto são elementos-chave para a promoção da aprendizagem colaborativa e para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais. (Lino 2005; Zabalza, 2009; Ferreira, 2011; Noronha-Sousa,2016).

# 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

Os estágios são períodos cruciais para a formação de qualquer profissional, especialmente para os Educadores de Infância, pois permite a aplicação prática dos conhecimentos teóricos e o desenvolvimento de competências essenciais para a prática pedagógica.

Para mim, estas experiências representaram uma jornada intensa de aprendizagens, crescimento pessoal e profissional, bem como de reflexão sobre o papel do Educador de Infância no contexto educativo.

Durante as práticas profissionais supervisionadas percebi que a prática educativa é muito mais do que simplesmente transmitir conhecimento às crianças. Esta profissão compromete o Educador a criar um ambiente seguro e acolhedor onde as crianças se sintam valorizadas, estimuladas e encorajadas a explorar o mundo ao seu redor. Segundo a Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011) o Educador deverá responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.

As Educadoras-Cooperantes que me acompanharam nesta jornada foram fundamentais neste processo mostrando-me como uma abordagem centrada na criança pode realmente fazer a diferença no seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Como Figueira (2017) sugere, a prática pedagógica é um componente-chave na formação dos Educadores de Infância, pois proporciona uma compreensão mais profunda do processo de ensino-aprendizagem e do papel do Educador como facilitador de desenvolvimento e fonte de afeto e segurança.

Com os estágios aprendi a importância das relações interpessoais no ambiente educativo. As interações com as crianças e com as equipas educativas (i.e., a Educadora-Cooperante, a Auxiliar da sala entre outros) foram essenciais para a minha adaptação e desenvolvimento profissional. Estas interações não me eram estranhas visto que trabalho na área da educação há 17 anos. No entanto, refletir sobre as mesmas no papel de futura Educadora é bastante diferente.

Através das rotinas diárias do contexto socioeducativo consegui perceber de forma nítida que a comunicação eficaz e o trabalho em equipa são aspetos cruciais para criar um ambiente educativo saudável e produtivo. A colaboração com os outros Educadores ajudou-me a compreender a importância de ouvir, aprender e adaptar as minhas práticas

pedagógicas para atender às necessidades das crianças. González et al. (2003) destacam que a dimensão relacional numa organização escolar é um emaranhado de relações e redes de interação, sendo fundamental para o bom funcionamento de uma instituição educativa.

Todos estes intervenientes, aliados à experiência prática, bem como ao que fui aprendendo acerca da teoria em educação, contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Estes intervenientes permitiram-me desenvolver a capacidade de observar com um olhar pedagógico, de fazer autocrítica, de planificar, avaliar, refletir e, por fim, adaptar-me ao contexto pedagógico em que estava inserida. Cada atividade proporcionou diversas aprendizagens, tanto sobre o grupo, como sobre cada criança, e também sobre a minha própria prática e o que poderia ser melhorado.

Um dos aspetos mais marcantes no estágio de creche foi a interação com as famílias. A comunicação aberta e transparente com os pais é crucial para criar um ambiente de confiança e colaboração. A Educadora-Cooperante permitiu-me observar de perto a forma como se transmitiam mensagens do dia a dia e também como era feita a partilha de informações mais formais, destacando a importância de manter os pais informados sobre o progresso educativo das crianças e de envolver as famílias nas atividades letivas que vai de encontra aos princípios da APEI, (2011) que refere a importância "…de fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projeto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo a família tem de ser informada acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excecionais"(p..2). Isso reforçou a ideia de que a educação é uma parceria entre a escola e a família e só assim ela se torna harmoniosa, com sentido e consequentemente mais significativa para a criança. Fuertes (2018), quando a relação entre a família e a equipa educativa é vista como positiva por todos, as crianças tendem a sentir-se mais conectadas com a escola, o que contribui para um melhor desempenho, aumenta a satisfação dos Educadores e intensifica o sentimento de segurança dos pais e mães. Matos (2003) reforça que as famílias são os primeiros educadores, estes conceitos estiveram sempre presentes na abordagem adotada pela Educadora-Cooperante.

No estágio de pré-escolar já não me foi possível esse contato tão diário, mas mesmo assim consegui chegar até todas as famílias.

O estágio foi uma experiência transformadora que me permitiu desenvolver como futura Educadora e construir a minha profissionalidade. A construção da minha identidade profissional é um processo contínuo, as experiências que tive durante os estágios, as relações que construí e o apoio que recebi ajudaram-me a entender a complexidade e a riqueza do papel do Educador de Infância. Como Sarmento (2009) destaca, a construção da identidade profissional ocorre em contextos variados, através de interações e trocas. Sei que esta construção não termina aqui e que é dever do Educador estar em constante formação, avaliação e reflexão para que a aprendizagem e progressão sejam uma constante na sua profissão.

A Educadora-Cooperante conversou bastante comigo de forma informal sobre diversos temas relacionados com a prática educativa, como estratégias para abordar as famílias, como elaborar uma planificação eficaz, entre outros tópicos, sempre com a perspetiva do Educador em mente. Através dessas conversas, consegui "despir" a minha posição de auxiliar que ocupo há vários anos. Esses momentos de diálogo foram extremamente valiosos, pois ofereceram-me *insights* importantes sobre o trabalho do Educador de Infância e sobre como lidar com as situações do dia a dia em contexto escolar, na posição de Educadora.

Esta troca de conhecimento com a Educadora-Cooperante teve um papel fundamental na construção da minha identidade profissional e no desenvolvimento da minha confiança enquanto futura Educadora. De acordo com Borges (2014,), "…o diálogo e a partilha de saberes e experiências..." são essenciais "na construção da teoria pessoal profissional do docente" (p. 4).

É importante destacar que estas conversas informais proporcionaram um espaço seguro para discutir ideias, refletir sobre situações específicas e explorar diferentes abordagens para questões pedagógicas. A abertura e a disponibilidade da Educadora Cooperante para partilhar o seu conhecimento enriqueceram a minha experiência de estágio e deram-me uma visão mais clara do que significa ser uma Educadora competente e comprometida.

No que diz respeito à relação que estabeleci com as crianças considero que, ao longo do estágio, criei um vínculo de confiança e afetuosidade, dando-lhes o tempo necessário para se habituarem à minha presença. Mantive sempre uma postura disponível,

carinhosa e atenta para com os grupos, estando constantemente observadora para garantir o bem-estar deles. Além disso, transmitia segurança e confiança, enquanto os desafiava e estimulava a serem agentes ativos do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, tendo sempre em consideração os seus interesses e necessidades. Whitebread (citado por Portugal, 2008) refere que o amor e a autoestima transmitida pelos cuidadores são fatores essenciais para o desenvolvimento intelectual e emocional das crianças, sendo fundamental que elas se sintam emocionalmente seguras e que tenham uma sensação de controlo sobre o seu ambiente.

O mesmo autor também menciona a importância de proporcionar às crianças desafios intelectuais e valores que as ajudem a crescer.

Procurei promover a curiosidade e o espírito exploratório das crianças, implementando propostas educativas com uma clara intencionalidade pedagógica, considerando sempre os seus interesses. Assim, proporcionei oportunidades para que explorassem uma variedade de materiais, contribuindo para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

A possibilidade da realização de um estudo de caso acerca de um tema tão importante como o brincar foi fundamental para a construção da minha profissionalidade. Este processo permitiu-me desenvolver uma abordagem mais crítica e reflexiva sobre as minhas as minhas futuras práticas educativas, melhorando a minha capacidade de tomar decisões informadas e baseadas em evidências.

Os ensinamentos retirados desta oportunidade incluem a compreensão da importância da adaptação de estratégias pedagógicas às necessidades especificas e individuais da criança.

Por trás deste percurso está um suporte crucial, que não podia deixar de referir, que é sem dúvida o supervisor de estágio que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento profissional do estagiário, oferecendo orientação, feedback construtivo e partilha de experiências práticas. Segundo Stones, citado por Casanova (2001), fazer supervisão é ensinar, mas acima de tudo é apoiar.

Como futura Educadora de infância, pretendo adotar uma prática caracterizada por uma intencionalidade pedagógica significativa, priorizando a observação cuidadosa

para compreender as necessidades e especificidades de cada grupo, e definindo intenções educativas adequadas.

# 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como futura Educadora de Infância, este momento de reflexão é essencial para consolidar as aprendizagens, avaliar o meu desenvolvimento profissional e compreender de que forma esta experiência moldou a minha abordagem educativa.

Ao longo das Práticas Profissionais Supervisionadas, tive a oportunidade de mobilizar conhecimentos teóricos em contextos reais, envolvendo-me ativamente na interação com as crianças, as famílias e a equipas educativas. Estas equipas, eram compostas por profissionais experientes, por isso foi possível observar e aprender diferentes formas de atuação pedagógica. Desde o início, procurei conhecer cada criança, o ambiente educativo, as rotinas diárias e integrar-me na dinâmica da sala. Este processo possibilitou-me compreender as práticas das educadoras cooperantes, bem como os valores que orientam as suas ações pedagógicas.

A observação, a escuta ativa e a reflexão contínua foram fundamentais para a construção do meu percurso de aprendizagem. Através destas estratégias, consegui ajustar a minha prática ao contexto e ao grupo de crianças, garantindo que as atividades propostas fossem significativas e alinhadas com os interesses e necessidades das crianças.

Uma das principais aprendizagens que retirei destas experiências foi a importância de uma abordagem pedagógica intencional. A ação do Educador de Infância deve estar ancorada numa reflexão profunda sobre as finalidades das suas práticas e sobre a organização do quotidiano educativo. Como refere Cardona (2008), a reflexão crítica é essencial para que o Educador compreenda o impacto das suas ações e consiga ajustar a sua intervenção, de forma a responder eficazmente às necessidades das crianças e a alcançar os objetivos educativos.

Ao longo destas experiências, compreendi que cada decisão tomada em contexto educativo tem um impacto direto no desenvolvimento da criança. Foi particularmente evidente a relevância do brincar como ferramenta essencial para a aprendizagem e o crescimento integral. Aprendi, ainda, a importância de planear atividades com intencionalidade pedagógica, mantendo sempre uma postura aberta ao feedback e à autoavaliação, elementos cruciais para o aperfeiçoamento contínuo e para a promoção de uma educação de qualidade.

Outro aspeto que esta experiência evidenciou foi a complexidade do papel do Educador de Infância. Adaptar-se a diferentes situações, demonstrar empatia e manter

uma comunicação eficaz com as crianças, as famílias e a equipa educativa são competências fundamentais para um exercício profissional responsável. De acordo com Cardona (2011), a abordagem reflexiva permite ao Educador manter o foco nestas competências essenciais, orientando a sua prática para a construção de experiências educativas mais significativas.

As Práticas Profissionais Supervisionadas ajudaram-me a compreender que o papel do Educador que vai muito além da implementação de atividades: exige um compromisso contínuo com a aprendizagem e com a melhoria das práticas pedagógicas. Neste sentido, a escuta ativa e a atenção às necessidades individuais de cada criança revelaram-se imprescindíveis para a promoção de um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo.

As experiências em contexto real reforçaram em mim a convicção de que a investigação em educação desempenha um papel fundamental no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. A adoção de uma postura investigativa permite ao Educador compreender as dinâmicas do grupo, identificar áreas de intervenção e ajustar as estratégias pedagógicas de forma mais eficaz. Como destaca Alarcão (2001), a investigação é uma ferramenta poderosa para articular teoria e prática, possibilitando ao Educador refletir criticamente sobre as suas intervenções e melhorar continuamente a qualidade das experiências educativas.

Através das observações sistemáticas e das análises críticas, consegui avaliar a eficácia das estratégias implementadas e ajustar a minha ação pedagógica em função das respostas e necessidades das crianças. Esta prática reflexiva, aliada a uma abordagem investigativa, permitiu-me tomar decisões mais fundamentadas e adaptar a minha intervenção em prol do desenvolvimento integral das crianças.

Penso que esta investigação poderia ter sido mais aprofundada, uma vez que o tema do brincar é extremamente rico e abrangente. Embora as crianças da Sala 8 disponham de um tempo diário alargado dedicado à brincadeira, considero que as atividades extracurriculares acabam por reduzir parte desse tempo. Sendo o tempo de estágio apenas de cinco horas diárias, não facilitou a realização de um maior número de observações naturalistas, que considero que poderiam contribuir para uma maior robustez dos dados.

Outra questão que gostaria de ter aprofundado diz respeito à visão das famílias acerca do brincar no contexto pré-escolar. No entanto, o contacto com as famílias revelou-se diminuto devido às limitações estipuladas pelo contexto socioeducativo relativamente a entrada das famílias. Outro constrangimento foi a duração limitada do estágio que não facilitou a aproximação entre mim e as famílias.

Com base na experiência adquirida e na reflexão realizada, considero uma mais-valia aprofundar, em futuras investigações, algumas temáticas relevantes para a prática educativa. Um dos temas que se me afigura pertinente explorar é o impacto do brincar livre e estruturado no desenvolvimento global da criança, analisando como cada tipo de brincadeira influencia áreas como a linguagem, a cognição e as competências socio emocionais. Outra linha de investigação seria a relação entre o brincar e as aprendizagens curriculares, explorando de que forma as atividades lúdicas podem potenciar o desenvolvimento de competências específicas.

Ao refletir sobre o percurso realizado na Prática Profissional Supervisionada II, reconheço que esta experiência foi essencial para o meu crescimento pessoal e profissional. A reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas, em articulação com uma abordagem centrada na criança e uma compreensão clara dos objetivos educativos, constitui a base para uma intervenção pedagógica intencional e eficaz.

Esta experiência reforçou em mim a importância de aliar a reflexão crítica à investigação em contexto educativo. A adoção de uma postura investigativa e reflexiva permitirá que eu continue a aprimorar as minhas práticas, respondendo de forma mais adequada e intencional às necessidades das crianças. Este compromisso com a aprendizagem contínua será, sem dúvida, um pilar fundamental no meu percurso enquanto Educadora de Infância, orientado para a promoção de experiências educativas de qualidade e para o respeito pela individualidade e pelo desenvolvimento integral de cada criança.

# 7. REFERÊNCIAS

Agostinho, K. A. (2014). A complexidade da participação das crianças na educação infantil. *Perspectiva*, *32*(3), 1127-1143.

Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional* (1ª ed.). universidade Aberta.

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador:*Que sentido? Que formação*. *Formação profissional de professores no ensino superior*, *1*, 21-31.

Alves, L., & Bianchin, M. (2010). O jogo como recurso de aprendizagem.

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

Bardin, L. (2009). Análise de conteúdo. Edições 70.

Bento, A. (2012). Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, *7*(65), 42-44.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto editora.

Borges, M. L. (2014). Profissionalidade docente: da prática à praxis. *Investigar em educação*, *2*(2), 39-53.

Broadhead, P. (2006). Desenvolvendo uma compreensão da aprendizagem de crianças pequenas por meio da brincadeira: o lugar da observação, interação e reflexão. *British Educational Research Journal* , *32* (2), 191-207.

Broadhead, P., Wood, E., & Howard, J. (2010). Conclusion: Understanding playful learning and playful pedagogies–Towards a new research agenda. *Play and learning in the early years*, 177-185.

Burdette, HL, & Whitaker, RC (2005). Ressuscitando a brincadeira livre em crianças pequenas: olhando além da aptidão e da gordura para a atenção, afiliação e afeto. *Arquivos de pediatria e medicina adolescente*, 159 (1), 46-50.

Cardona, M. (1992). A Organização do Espaço e do Tempo na Sala de Jardim de Infância. *Cadernos de educação de infância*, 24, 8-16..

Cardona, M. J. (1999). O espaço e o tempo no jardim de infância. Pro-Posições, 10(1), 132-138.

Casanova, M.P. (2001). Supervisão pedagógica: Função do Orientador de Estágio na Escola**.** In Comunicação realizada no Seminário *"Modelos e Práticas de Formação*

*Inicial de Professores* - Secção F: Supervisão da Prática Pedagógica. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. In http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/mprazerescasanova.pdf

Chilvers, D. (2012). *Learning & Development*: *Play-Get hooked.* Nursery World.

Chudacoff, HP (2007). *Crianças brincando: Uma história americana.* NYU Press

Clark, A. (2017). *Ouvindo crianças pequenas, terceira edição expandida: Um guia para entender e usar a abordagem em mosaico*. Jessica Kingsley Publishers.

Coelho, A., & Vale, V. (2017). Reflexões em torno do brincar em contextos de educação de infância. *Revista Observatório*, 3 (6), 316-337.

Coelho, R., & Tadeu, B. (2015). *A importância do brincar na educação de infância.*Lisboa: ESE-IPL. Disponível em http://hdl.handle.net/10400.21/4565 em 1/03/2025

Copple, C., Bredekamp, S. & Gonzalez-Mena, J. (2011). *Basics of Developmentally Appropriate Practice: An Introduction for Teachers of Infants & Toddlers.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Cordeiro, PA (1996). *Boundary Crossings: Educational Partnerships and School Leadership.* Novas Direções para a Liderança Escolar. The Jossey-Bass Education Series. Jossey-Bass, Inc., Customer Care Center-Consumer Accounts, 10475 Crosspoint Blvd., Indianápolis, IN 46256.

Cunha, N. (1994). *Brinquedo, desafio e descoberta. 1994. 427f* (Doctoral dissertation, Tese (Doutorado) Faculdades Associadas de Ensino, Rio de Janeiro).

Dallabona, S. R., & Mendes, S. M. S. (2004). O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 1(4), 107-112.

Day, C., & Day, C. (2004). A paixão do comprometimento: a realização profissional, a motivação e a autoeficácia. *C. Day, A paixão pelo ensino. (*99-122*).*

Engle, JM, McElwain, NL, & Lasky, N. (2011*).* Presença e qualidade das amizades de crianças do jardim de infância: Associações simultâneas e longitudinais com o ajuste da criança nos primeiros anos escolares. *Infant and Child Development ,* 20 (4), 365-386.

Erikson, EH (1963). *Infância e sociedade* (Vol. 2). Norton.

Estrela, A. (2004). *Teoria e observação de classes:* Porto Editora.

Ferholt, B., Rainio, A. P., & Lecusay, R. (2023). *Play pedagogy and playworlds. Encyclo-pedia on Early Childhood Development* [online]. https://www. childencyclopedia. com/play/according-experts/play-pedagogy-and-playworlds.

Ferreira, M. (2004). "*A gente gosta é de brincar com os outros meninos*!" *Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância*. Edições Afrontamento, 65- 102.

Ferreira, M. (2004). *"À porta do JI da Várzea" ou… retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças.* (pp. 65-102). Edições Afrontamento.

Ferreira, M. (2011). *Galgar fronteiras, criar "pontes", traçar "ruas" e itinerários: a construção social de sentidos nos espaços intersticiais da sala do jardim-de-infância pelas crianças*. *Poiésis*, 4(8), 234-251.

Figueira, S. (2017). *O lugar da prática pedagógica na formação de educadores de infância nos cursos reorganizados no âmbito do processo de bolonha.* [Dissertação de doutoramento não publicada]. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Fisher S (2011) Playing with World War II: A small-scale study of learning in video games. Loading5(8): 71–89.

Fisher, KR, Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N., & Golinkoff, RM (2013). Tomando forma: apoiando a aquisição de conhecimento geométrico por crianças em idade pré-escolar por meio de brincadeiras guiadas. *Desenvolvimento infantil,* 84 (6), 1872-1878.

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*: Monitor.

Folque, A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna:* Fundação Calouste Gulbenkian Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Folque, M. A. & Bettencourt, M. (2018). *O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche.* Modelos pedagógicos para educação em creche, 113-138.

Forneiro, L. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In M. Zabalza,. *Qualidade em Educação Infantil (pp.229-280)*. Porto Alegre: ArtMed;

Freitas, M. & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Edições ASA.

Fuertes, M. (2018, 14 de novembro). "Queridos, mudei a relação família-educadores/as!" Pistas para a parceria e relação positiva entre famílias e educadores/as. Primeiros Anos.PT. Consultado a 6 de abril de 2025 em https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2018/11/14/queridos-mudei-a-relacao-familia-educadores-as-pistas-para-a-parceria-e-relacao-positiva-entre-familias-e-educadores-as/

Fuertes, M. (2020, 28 de outubro). Como estabelecer parcerias colaborativas eficazes com as famílias? Primeiros Anos.PT. Consultado a 6 de abril de 2025 em https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/10/28/como-estabelecer-parcerias-colaborativas-eficazes-com-as-familias/

Goldstein, J. (2012). *Play in children's development. Health and Well-Being,* Toy Industries of Europe.

Gomes, M. B., & Vale-Dias, M. (2017). Educadores de Infância e a promoção da Literacia. *Journal of Child and Adolescent Psychology*, 8:2, 82-97.

González de Gómez, M. N. (2003). As relações entre ciência, Estado e sociedade: um domínio de visibilidade para as questões da informação. *Ciência da Informação*, *32*, 60-76.

Gonzalez, E., Pollard-Durodola, S., Simmons, C., Taylor, B., Davis, J., Fogarty, M., & Simmons, L. (2014). *Enhancing preschool children's vocabulary*: Effects of teacher talk before, during and after shared reading. Early Childhood Research Quarterly, 29(2), (214-226).

Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E., & Singer, D. G. (2009). *A Mandate for Playful Learning in School: Presenting the Evidence*. Oxford University Press.

https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195382716.001.0001

Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. (5ª Edição): Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Hohmann,M., Banet,B. & Weikart,D. P. (1995). *A Criança em Ação*. Fundação Calouste Gulbenkian

Homem, L. (2000). Das fragilidades e ambiguidades da relação com os pais na educação pré-escolar. *Infância e Educação: Investigação da Prática*, 1, 61-83.

Jarvis, P., Brock, A., & Brown, F. (2011). Três perspectivas sobre a brincadeira. Em Editora Penso (Ed.), *Brincar- Aprendizagem para a vida*.

Johnson, J. E., & Patte, M. (2013). Play: Commenting on Smith &Pellegrini, Christie &Roskos, Samuelsson & Pramling, Baumer, Hart & Tannock, Gosso & Carvalho, Clark, and Jenvey. *Encyclopedia on Early Childhood Development*.

Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 90, pp. 4-7. Lisboa, Portugal: APEI.

Kolling, E. (2011). A importância do brincar no desenvolvimento da criança: vivências, lembranças e contribuições teóricas. Paidèia Revista do Curso de Pedahogia da Universidade FUMEC, 8 (10), 135-158

Krasnor, L. R., & Pepler, D. J. (1980). The study of children's play: Some suggested future directions. *New Directions for Child and Adolescent Development,* 1980(9), 85-95.

Lester, S. & Russell, W. (2010, dezembro). *Children's right to play - An examination of the importance of play in the lives of children worldwide.* Bernard van Leer Foundation.

Lino, D. (2005). *Da formação escolar à formação em contexto: um percurso de inovação para a construção da pedagogia da infância.* Tese de doutoramento. Universidade do Minho.

Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a educação de infância construindo uma práxis de participação*, (pp. 109-140). Porto Editora

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

Lino, D., & Parente, C. (2018). Play and learning in early childhood education: The contribution of High Scope, Reggio Emilia, and Montessori pedagogical approaches. In, C. Huertas & E. Gómez (Ed.) *Early childhood education from an intercultural and bilingual perspective* (147-163). IGI GLOBAL.

Luís, V. (2018*). "Bebé dá licença? Quantos passos?" Procurar a ação social das crianças na creche.* In S. Torres (Ed.), Educação e práticas pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos. (pp. 530-562). CIED.

Malaguzzi, L. (2001). *A educação infantil em Reggio Emília.* Barcelona: Rosa SensatOctaedro.

Marques, Y. G. (2014). *A importância do brincar no desenvolvimento infantil*

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

Matos, A. R. & Brito, R. (2013). A abordagem da multiculturalidade em educação préescolar. *Jornadas Pedagógicas* – Supervisão, liderança e cultura de escola, [Repositório comum da ESEJD – Escola Superior de Educação João de Deus]. http://hdl.handle.net/10400.26/4708

Matos, M. (2003). *Relação escola-família-comunidade*. Intervenção no Seminário da FERSAP Municipalização da Educação.

Matos, M. (2012). Reuniões de pais e trabalho com famílias. APEI, Cadernos de Educação de Infância, 97, 47-50.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. EDUSER: Revista de Educação, 2(2), 49-65.

Mendes, R. L. (2019). O brincar na educação infantil de 5 a 6 anos. *Eventos Pedagógicos,* 10(2), 862-870.

Miller, E., & Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school.* Alliance for childhood . Alliance for Childhood. Acedido a 6 de abril de 2025 em https://allianceforchildhood.org/publications

Moyles, J. (2014). *The excellence of play*. McGraw-Hill Education

Neto, C. (2004). Desenvolvimento da Motricidade e as *"culturas de infância".* Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa. Acedido a 6 de abril de 2025 https://www.fmh.ulisboa.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/2desenvolvimento.pdf

Noronha-Sousa, D. (2016a). *Estudo exploratório*: *Brincar na Creche e os espaços exteriores.* Educa para o Futuro, ESEF.

Nunes, F. F. (2017). *As conceções do brincar para professoras da educação infantil.*

Nunes, T. (2004). *Colaboração Escola-Família para uma escola culturalmente heterogénea.* Alto Comissariado para a imigração e minorias étnicas. Cadernos de Apoio à formação, (1). https://www.cidadaniaemportugal.pt/wpcontent/uploads/recursos/caderno-de-apoio-a-formacao-n-1.pdf

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia (s) da Infância: reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, "*Pedagogia (s) da Infância - Dialogando com o Passado, construindo o Futuro" (*pp.13-36). Artmed

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: a perspetiva da Associação Criança. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia em-Participação*. Porto Editora.

Parente, C. (2015). Avaliação na educação de infância: construindo portfólios de aprendizagem. In F. Ferreira & C. Anjos (Org.), Educação de Infância. Formação, identidades e desenvolvimento profissional (pp. 29-41). Maceió: De Facto Editores/Edufal.Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche - Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas. Infância e Educação. Investigação e Práticas, 1, 85-106.

Platone, F. & Hardy, M. (ed.) (2004). *Ninguém Ensina Sozinho: Responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio*. Porto Alegre: Artmed;

Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.

Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e Aprendizagem na infância.* In I. Alarcão Relatório do Estudo: A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos, (pp.7 a 67). CNE

Portugal, G. (2009). *Para o Educador que queremos, que formação assegurar?* Aveiro: Centro de Investigação Educação e Ciências do comportamento. Departamento de Ciências da Educação – Universidade de Aveiro.

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche – das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.

Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e "autêntica" em educação pré-escolar: O Sistema de Acompanhamento das Crianças. *Revista Brasileira de Educação,* 15(51), 593–744.

Portugal, G. (2017). O currículo em creche. Que Cidadão do século XXI aos 3 anos de idade?. *Revista Humanidades e Inovação v.4, n.*1, 56-65.

Portugal, G., Carvalho C. & Bento, G. (2024). Orientações Pedagógicas para a Creche. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social /Instituto da Segurança Social.

Post, J., Hohmann, M. (2011*). Educação de Bebés em Infantários*: Cuidados e Primeiras Aprendizagens. (Baia, S. Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 2000)

Post, J., & Hohmann, M. (2000). *Cuidados Ternos e Aprendizagem Precoce: Apoiando Bebês e Crianças em Ambientes de Cuidados Infantis*. High/Scope Educational Research Foundation, 600 North River Street, Ypsilanti,

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2019). *Manual de Investigação em Ciências Sociais: Trajectos*. Gradiva.

Rigolet, S. A. N. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*: Linhas de Orientação para Crianças até aos 6 anos.

Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Dossier Trabalho colaborativo dos professores, Revista Noesis*, n.º 71, 24-29. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Rubin, K. H., Frein, G., & Vanderberg, B. (1983*). Play. In E. M. Hetherington (Ed.), Handbook of child psychology: Socialisation, personnality and social* development (pp. 693-774).

Sarmento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. Locus Social, (2), 46-64

Shonkoff, J., Duncan, G., Fisher, P., Magnuson, K., Raver, C. & Yoshikawa, H. (2011). *Construindo o sistema de "Controle do Tráfego aéreo "do cérebro: Como as primeiras experiências moldam o desenvolvimento das funções executivas.* Universidade de Harvard:

Silva, A. H. & Fossa, M. I. (2013). O processo de socialização organizacional como estratégia de integração indivíduo e organização. *Cadernos da Escola de Negócios, 1*(11), 17-28.

Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016*). Orientações Curriculares para a Educação de Infância*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pf

Silva, M. C.; Sarmento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In Sarmento, T; Ferreira, F. I.; Madeira, R. (Eds.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-56). Porto Editora.

Smith, P. (2006). *O brincar e os usos do brincar*. J.Moyles, *A excelência do brincar*, (25-38). Artmed editora. Sociais

Sousa, A. (2003). Educação pela Arte e Artes na Educação – Bases Psicopedagógicas. Instituto Piaget

Sousa, P. (2015). A Importância Do Brincar: Brincar E Jogar Na Infância. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21557/1/Tese%20Patr%C3%ADcia%20Sousa%20-ref.pdf

Saracho, O. & Spodek, B. (Ed.) (2002b*). Contemporary perspectives on early childhood curriculum.* Connecticut: Information Age Publishing.

Sutton-Smith, B. (1995). *The ambiguity of play*. Cambridge: Harvard University Press.

Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo… Cosmopolitismo, Participação e Direitos das Crianças*. Porto. Afrontamento.

Turnbull, J., & Jenvey, VB (2006). C*ritérios usados por adultos e crianças para categorizar subtipos de brincadeira.* Early Child Development and Care , 176 (5), 539-551

Vasconcelos, S. (2008) *Recursos Didáticos – Ensino pré-escolar.* Santillana Constância.

Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, *7*(2), 104-112.

White, R. E. (2012). The power of play: A research summary on play and learning. *Dimuat turun daripada* http://www. mcm. org/uploads/MCMResearchSummary. pdf.

Wood, L., & Bennett, N. (1997). *A retórica e a realidade da brincadeira: pensamento dos professores e prática em sala de aula.* Early Years , 17 (2), 22-27.

Yin, R. (2005). Estudo de Caso. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman.

Zabalza, M. A. (2009). *Qualidade em educação infantil.* Artmed Editora.

Zenhas, A. (2010*). Porquês" e "comos" de uma relação família-escola*. *Revista Ozarfaxinars*, *18*, 1-9.

**Documentos Institucionais:**

Projeto Educativo da organização socioeducativa (2024/2025).

Projeto sala (2024/2025)

# ANEXOS

**ANEXO A** Portefólio da prática profissional supervisionada e Portefólio da criança

Para garantir a confidencialidade dos intervenientes, o Portfólio Profissional foi disponibilizado em um documento PDF separado, intitulado Portfólio individual PPSII Ângela Martinho e o Portfólio da criança foi entregue em suporte de papel ao Professor Orientador e posteriormente ao encarregado de educação da criança em questão.

**ANEXO B**

**Quadro** de caracterização do grupo de crianças

| Nomes | Género | Data de nascimento | Idade no início da PPSII (setembro) | Idade no final da PPSI (janeiro) | Nacionalidade | Percurso institucional |
|---|---|---|---|---|---|---|
| A | F | 11/04/2019 | 5 ano e 6 meses | 5 anos 10 meses | Brasileira | Transitou da sala dos 4 anos |
| B | M | 28/08/2019 | 5 anos e 2 mês | 5 anos e 6 meses | Portuguesa | Transitou da sala dos 4 anos |
| C | M | 17/04/2019 | 5 anos e 6 meses | 5 anos e 10 meses | Brasileira | 1ºvez na instituição |
| D | M | 3/12/2019 | 4 anos e 8 meses | 5 anos 1 mês | Portuguesa | Transitou da sala dos 4 anos |
| E | F | 01/04/2019 | 5 anos e 6 meses | 5 anos e 10 meses | Chinesa | Transitou da sala dos 4 anos |
| F | M | 04/01/2019 | 5 anos e 8 meses | 6 anos | Portuguesa | Transitou da sala dos 4 anos |
| G | M | 25/10/2019 | 4 anos e 11 meses | 5 naos e 3 meses | Brasileira | 1ºvez na instituição |
| H | F | 20/08/2019 | 5 anos e 2 meses | 5 anos e 5 meses | Portuguesa | Transitou da sala dos 4 anos |
| I | F | 11/09/2019 | 5 anos e 1 mês | 5 anos 5 meses | Portuguesa | Transitou da sala dos 4 anos |
| J | F | 19/12/2019 | 4 anos 10 meses | 5 anos e 1 mês | Brasileira | Transitou da sala dos 4 anos |
| K | F | 04/11/2019 | 4 anos e 11 meses | 5 anos e 2 meses | Portuguesa | Transitou da sala dos 4 anos |
| L | F | 08/03/2019 | 5 anos e 7 meses | 5 anos e 11 meses | Portuguesa | Transitou da sala dos 4 anos |
| M | F | 13/01/2019 | 5 anos e 10 meses | 6 anos | Portuguesa | Transitou da sala dos 4 anos |
| N | M | 23/08/2019 | 5 anos e 1 mês | 5 anos e 5 meses | Russa | 1ºvez na instituição |
| O | F | 20/02/2019 | 5 anos e 8 meses | 5 anos e 11 meses | Portuguesa | Transitou da sala dos 4 anos |
| P | M | 01/08/2019 | 5 anos e 2 meses | 5 anos e 6 meses | Portuguesa | Transitou da sala dos 4 anos |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Q | M | 24/03/2019 | 5 anos e 6 meses | 5 anos e 10 meses | Portuguesa | Transitou da sala dos 4 anos |
| R | F | 10/05/2019 | 5 anos e 4 meses | 5 anos e 8 meses | Portuguesa | Transitou da sala dos 4 anos |
| S | M | 11/05/2019 | 5 anos e 4 meses | 5 anos e 8 meses | Portuguesa | Transitou da sala dos 4 anos |

## ANEXO C

Quadro da caracterização das famílias

| Nomes | Habilitações Literárias dos Pais | Profissão dos Pais | Obs.. |
|---|---|---|---|
| A | Mãe:9º ano<br>Pai: 9º ano | Mãe: Costureira<br>Pai: Vendedor | Família monoparental, não tem irmãos |
| B | Mãe: 12º anos<br>Pai: 12ºano | Mãe: Administrativa Clínica<br>Pai: Sushiman | Família monoparental, tem 2 irmãos |
| C | Mãe: Licenciatura<br>Pai: Licenciatura | Mãe: Gerente de banco (Desempregada)<br>Pai: Gerente de banco (Desempregado) | Tem 1 irmão mais velho |
| D | Mãe: Licenciatura<br>Pai: 12º ano | Mãe; Advogada<br>Pai: Soldador | Tem uma irmã mais nova |
| E | Mãe: 9º ano<br>Pai: 9ºano | Mãe: Operadora de loja<br>Pai: Operador de loja | Tem 1 irmão mais velho |
| F | Mãe: 12ºano<br>Pai: 12º ano | Mãe: Marketing<br>Pai: Técnico de espetáculos | Tem 1 irmão mais velho |
| G | Mãe:12ºano<br>Pai: 9ºano | Mãe: Auxiliar de geriatria<br>Pai: Repositor | Família monoparental, tem um irmão |
| H | Mãe: 12º ano<br>Pai: 9ºano | Mãe: Auxiliar de Educação<br>Pai: Operador de resíduos | Família monoparental, tem 1 irmão mais novo. |
| I | Mãe: Mestrado<br>Pai: Doutoramento | Mãe: Engenheira<br>Pai: Investigador | Tem 1 irmã mais velha |
| J | Mãe: licenciatura<br>Pai: 12º ano | Mãe: Técnica de turismo<br>Pai: Desempregado | Não tem irmão |
| K | Mãe: Licenciatura<br>Pai: Licenciatura | Mãe: Ajudante de operações<br>Pai: Operador Ajudante | Não tem irmãos |
| L | Mãe: 9º ano<br>Pai: 9ºano | Mãe: Esteticista<br>Pai: vendedor | Não tem irmãos |
| M | Mãe: Licenciatura<br>Pai: Licenciatura | Mãe: Consultora de viagens<br>Pai: Affiliate Manager | Família monoparental e tem 1 irmã mais velha |
| N | Mãe: Mestrado<br>Pai: Mestrado | Mãe: Técnica superior<br>Pai: Oficial da Marinha | Tem 1 irmão mais velho |

| | | | |
|---|---|---|---|
| O | Mãe: 12ºano<br>Pai: 9º ano | Mãe: Cozinheira<br>Pai: Motorista | Família monoparental, não tem irmãos |
| P | Mãe: Licenciatura<br>Pai: 9ºano | Mãe: Cabeleireira<br>Pai: Treinador | Não tem irmãos |
| Q | Mãe: 9ºano<br>Pai:9ºano | Mãe: Doméstica<br>Pai: Montador de estruturas metálicas | Tem 1 irmão mais novo |
| R | Mãe: 12ºano<br>Pai: 12ºanos | Mãe: Doméstica<br>Pai: Eletricista | Tem 1 irmão mais novo |
| S | Mãe: Licenciatura<br>Pai: Licenciatura | Mãe: Terapeuta da Fala<br>Pai: Engenheiro Civil | Tem 1 irmão mais novo |

**ANEXO D** Carta de apresentação

# ÂNGELA MARTINHO

Educadora-estagiária

Famílias

Chamo-me Ângela Martinho e encontro-me a estagiar na sala 8 , com o intuito de aprimorar a minha prática profissional. Sou licenciada em Educação Básica pela Escola Superior de Educação de Lisboa, onde me encontro atualmente a frequentar o último ano de Mestrado em Pré-escolar . Durante os próximos quatro meses de (30 set a29 de janeiro 2025) irei colaborar com a equipa educativa , participando na execução das rotinas deste grupo e oferecendo atividades lúdicas contribuindo assim para o desenvolvimento e aquisição de novos saberes.

Agradeço desde já a oportunidade

**ANEXO E**

Guião da entrevista realizada à Educadora-Cooperante

## Guião de Entrevista

**Destinatárias**: Educadora de Infância (PPS II 2024/2025)

**Objetivos**:

- Conhecer a conceção da Educadora cooperante sobre o ambiente educativo e o envolvimento das famílias na dinâmica escolar;
- Compreender as práticas utilizadas na promoção da interação do grupo;
- Compreender as características do contexto socioeducativo
- Compreender a visão da educadora sobre o brincar
- Compreender o papel do adulto no brincar

| Blocos de Informação | Objetivos específicos | Formulação de questões | Observações |
|---|---|---|---|
| **A.** Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a | • Legitimar a entrevista;<br>• Motivar o entrevistado. | - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do relatório da PPS II<br>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.<br>- Pedir autorização para gravar áudio;<br>- Informar devolução das transcrições. | |
| **B.** Definição do perfil do/a entrevistado/a | • Conhecer o percurso da Educadora | B1. Qual a sua formação nesta área profissional?<br>B2. Poderia explicar-me um pouco do seu percurso profissional.<br>B3. Poderia dize-me como foi do seu percurso nesta organização socioeducativa.<br>B4. Quando iniciou as suas funções nesta área profissional, quais as principais dificuldades sentidas? Atualmente quais são?<br>B5. Frequentou alguns cursos/ações de formação nos últimos três anos? Se sim, quais?<br>B6. O que significa para si ser educadora de infância?<br>B.7. Como define criança? | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **C.** Trabalho em equipa | • Compreender como é caraterizado o trabalho em equipa | C1. Como caracteriza as relações e interações entre a equipa educativa?<br>C1.1. Existe trabalho colaborativo? Como se organiza?<br>C2. Como caracteriza a relação entre a equipa de sala?<br>C2.1. Existe trabalho colaborativo? Como se organiza? | |
| **D.** Relações com as famílias | • Conhecer a participação das famílias das crianças. | D1. Como caracterizaria a sua relação com as famílias das crianças?<br>D2. Que importância atribui às famílias na vida escolar? Porquê? | - |
| **E**. Organização do ambiente educativo | • Conhecer a organização do ambiente educativo.<br>• Compreender a gestão do ambiente educativo por parte do profissional de educação.<br>• Compreender a dinâmica de grupo | E1. Como organiza o ambiente educativo? a) As rotinas? b) O espaço? c) Os materiais?<br>E2. Que importância atribui à organização: a) Do tempo pedagógico? b) Das rotinas? c) Do espaço? d) Dos materiais?<br>E3. Quais são as suas intencionalidades educativas?<br>E4. Como caracteriza o grupo? | |
| **F.** Organização Socioeducativa | • Compreender a organização do ambiente socioeducativo e os seus princípios pedagógicos<br>• Compreender as estratégias de comunicação e pareceria entre instituição e a família | F1**.** Quais são os principais métodos e abordagens pedagógicas utilizadas na instituição?<br>F2. Como a instituição promove a integração entre famílias e o processo educativo das crianças? | |
| **G.** Visão da Educadora sobre o brincar | • Caracterizar a visão da Educadora sobre o lugar e o papel do brincar em contexto de pré-escolar | G1. O que é para si brincar? Se lhe perguntar brincar é.… como define?<br>G.2 Que visão/conceção tem sobre brincadeira da criança?<br>G.3 Quer dar-me exemplos de brincadeiras em jardim de infância?<br>G.4 Qual é o papel do brincar no pré-escolar? | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | G.5Que lugar tem o brincar no planeamento da rotina diária deste grupo?<br>G.6 O que observa no brincar? Como documenta o brincar das crianças? Que informação retira da observação desses momentos?<br>G.7 Como caracterizaria um ambiente educativo favorável ao brincar?<br>G.8. Qual é o papel do brincar no currículo do pré-escolar? | |
| I.O papel do adulto no brincar | • Compreender o papel do adulto nos momentos do brincar? | I1. O que faz quando as crianças brincam?<br>I.2 Envolve-se nas brincadeiras das crianças? Com que objetivo/s? | |
| J. Contributos e valorização do brincar | • Compreender as potencialidades/ contributos do brincar em contexto de pré-escolar | J1. Que impacto tem o brincar nas crianças?<br>J.2 Que aprendizagens/ competências acredita que as crianças desenvolvem através do brincar?<br>J.3 Na sua ótica existe uma valorização global do brincar a nível do contexto do pré-escolar? | |
| **Conclusão da entrevista** | • Finalizar a entrevista | • De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?<br>• Obrigada pela sua disponibilidade | • Confirmar se existe algo mais a acrescentar<br>• Agradecer a disponibilidade |

## ANEXO F.

Transcrição da entrevista realizada à educadora

**1ºPARTE**

**Pregunta: Qual a sua formação nesta área profissional?**

Tenho uma licenciatura em Educação de Infância, obtida na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.

**P. Poderia explicar-me um pouco do seu percurso profissional.**

Quando iniciei a minha carreira na área da educação, enquanto frequentava o curso de Educadora, desempenhei funções como auxiliar de ação educativa. Após concluir o curso, comecei a trabalhar como educadora, e, ao fim de sete anos nesta função, foi-me proposta a posição de Diretora Pedagógica, que ocupei durante oito anos. No entanto, neste ano letivo, sugeri à direção regressar à sala apenas como educadora, pois a minha grande paixão é estar em contexto de sala com as crianças.

**P. Poderia dizer-me como foi do seu percurso nesta organização socioeducativa.**

Iniciei o meu percurso como auxiliar de ação educativa, depois como educadora e, em seguida, assumi o cargo de Diretora Pedagógica. Atualmente, voltei a desempenhar funções como educadora, o que é, sem dúvida, a minha verdadeira vocação

**P: Quando iniciou as suas funções nesta área profissional, quais as principais dificuldades sentidas? Atualmente quais são?**

No início, enfrentei algumas dificuldades em perceber como poderia aplicar na prática tudo o que tinha aprendido até conseguir desenvolver o meu próprio método de trabalho. Tinha também alguma insegurança em orientar reuniões de pais, uma responsabilidade que, com o tempo, aprendi a dominar.

Atualmente, sinto-me mais confiante e preparada. Continuo a experimentar novas atividades, consciente de que algumas resultam melhor do que outras. No entanto, encaro estas experiências como oportunidades de aprendizagem, que me permitem adaptar e aperfeiçoar continuamente a minha prática educativa

**P: Frequentou alguns cursos/ações de formação nos últimos três anos? Se sim, quais?**

Sim, frequentei várias formações, pois acredito que, na nossa área, é fundamental estarmos sempre atualizadas. A sociedade está em constante evolução, e as nossas crianças também. As últimas formações que fiz foram em primeiros socorros, algo que faço questão de atualizar de dois em dois anos, pois considero extremamente importante, dado que temos a vida das crianças nas nossas mãos.

Participei também, numa formação muito interessante sobre a importância da brincadeira ao ar livre, que me trouxe uma nova perspetiva sobre o papel do ambiente exterior no desenvolvimento infantil. Mais recentemente, fiz também uma formação sobre a gestão de conflitos, pois senti que, com este grupo que acompanho atualmente precisava de atualizar os meus conhecimentos nesta área para poder criar melhores estratégias para poder lidar melhor com as dinâmicas do grupo.

**P: O que significa para si ser educadora de infância?**

Para mim, ser educadora é mais do que uma profissão; foi sempre o que quis ser, sem margem para dúvidas. Desde cedo senti uma enorme vocação para esta área, um desejo genuíno de acompanhar e apoiar o desenvolvimento das crianças, participando ativamente na sua aprendizagem e crescimento. Acredito profundamente no impacto positivo que um educador pode ter na vida de cada criança, proporcionando-lhe um ambiente seguro, estimulante e afetuoso onde possa explorar, crescer e descobrir o mundo. Esta é, sem dúvida, a minha verdadeira vocação e algo que faço com dedicação e entusiasmo

**P: Como define criança?**

Para mim, a criança é um ser único, com uma curiosidade natural e uma vontade inata de explorar o mundo que a rodeia. Cada criança tem um ritmo próprio, interesses específicos e uma forma muito própria de aprender e de se expressar. Vejo-a como alguém cheio de potencial e criatividade, que apenas precisa de um ambiente seguro, acolhedor e estimulante para se desenvolver de forma equilibrada e feliz.

Para mim é fundamental respeitar a sua individualidade e dar-lhe espaço para descobrir, errar e crescer. Enquanto educadora, o meu papel é orientá-la e oferecer-lhe ferramentas e experiências enriquecedoras, que a ajudem a conhecer-se a si mesma, a confiar nas suas capacidades e a estabelecer relações positivas com os outros e com o mundo. A criança é, para mim, o centro de toda a prática educativa, e acredito que devemos acompanhá-la com respeito, atenção e afeto, sempre incentivando o seu desenvolvimento.

**P: Como caracteriza as relações e interações entre a equipa educativa? Existe trabalho colaborativo? Como se organiza?**

Caracterizo as relações e interações entre a nossa equipa educativa como muito positivas e colaborativas. Nós educadoras do Pré-Escolar trabalhamos sempre em parceria, tomamos sempre decisões em conjunto, o que fortalece a nossa coesão e a qualidade do nosso trabalho. Organizamo-nos realizando reuniões mensalmente, ou sempre que necessário, onde fazemos reflexões, planeamentos e avaliações do trabalho desenvolvido. Estes momentos são essenciais para que possamos discutir o progresso das crianças e definir novos planos que respondam às suas necessidades. O trabalho colaborativo é uma das nossas prioridades, pois acreditamos que a partilha de experiências e conhecimentos nos torna mais eficazes na nossa missão de apoiar o desenvolvimento integral das crianças. É como educadoras sentimo-nos mais apoiadas.

**P: Como caracteriza a relação entre a equipa de sala? Existe trabalho colaborativo? Como se organiza?**

Na minha experiência como educadora, caracterizo as relações e interações na nossa equipa educativa como profundamente colaborativas e enriquecedoras. Trabalhamos diariamente num ambiente onde a comunicação é fundamental. Todos nós temos um espaço para expressar as nossas ideias e preocupações, o que nos ajuda a manter uma dinâmica positiva.

Apesar das nossas funções distintas, há uma forte parceria na divisão de tarefas e na tomada de decisões, visto que trabalhamos em equipa com o objetivo de impactarmos positivamente a vida das crianças e apoiar o desenvolvimento dos seus talentos e capacidades emergentes. Acreditamos que cada membro da equipa traz uma perspetiva valiosa, e a diversidade de experiências e competências é um dos nossos maiores ativos

**P: Como caracterizaria a sua relação com as famílias das crianças?**

Caracterizo a minha relação com as famílias das crianças como essencial e muito valorizada. Procuro manter uma relação próxima com as famílias; mesmo não sendo permitida a entrada das famílias na instituição, acredito que essa conexão é fundamental para o desenvolvimento da criança. A comunicação aberta e honesta é a base para construirmos um ambiente educativo saudável e colaborativo.

Embora trabalhemos com a plataforma Educabiz para partilhar informações, quando se trata de assuntos mais direcionados, prefiro contactar pessoalmente as famílias ou telefonar-lhes, pois acredito que esse contacto direto promove um entendimento mais claro e fortalece a confiança mútua.

**P: Que importância atribui às famílias na vida escolar? Porquê?**

Atribuo uma importância fundamental às famílias na vida escolar das crianças. Acredito que as famílias são os primeiros educadores e têm um papel decisivo no desenvolvimento emocional, social e no percurso escolar da criança.

E notável que quando as famílias estão envolvidas na educação, as crianças sentem-se mais seguras.

**P: Como organiza o ambiente educativo?** a) As rotinas? b) O espaço? c) Os materiais?

Na minha prática como educadora, a organização do ambiente educativo é fundamental para promover um espaço de aprendizagem eficaz e envolvente.

**a) As rotinas:** Estabeleço rotinas que proporcionam segurança e previsibilidade às crianças, mas mantenho a flexibilidade para adaptá-las conforme necessário. A organização da sala é dinâmica e está sempre em constante adaptação às necessidades do grupo, sendo um elemento estrutural das experiências de aprendizagem proporcionadas.

**b) O espaço**: O espaço da sala é cuidadosamente organizado em áreas diversas, o que me permite segmentar as atividades e facilitar a aprendizagem autónoma. Quando auscultei este grupo, percebi que dividir a sala em áreas várias fazia todo o sentido, visto ser um grupo desafiante a nível de regras e de comportamento. Essa divisão ajuda a criar um ambiente que responde melhor às suas necessidades e interesses.

**c) Os materiais**: Quanto aos materiais, procuro garantir que estejam acessíveis e diversificados, para que as crianças possam explorá-los livremente.

Nem todos os grupos se adaptam à mesma metodologia visto que a metodologia também esta muito ligada, a organização das rotinas, espaço e das matérias, cabe ao educador a capacidade de "ler" o grupo; com este grupo, percebi claramente que, dadas as suas particularidades, fazia todo o sentido aplicar a metodologia de trabalho de projeto, e também podemos observar que os instrumentos de pilotagem que utilizo são os do MEM, que me ajudam imensamente a organizar

o grupo em relação ao tempo e ao espaço. Ou seja, antes de pensar em qualquer metodologia, ausculto sempre primeiro o grupo. Por isso, no início de cada ano letivo, as minhas salas estão sempre "vazias", juntos (eu e o grupo), definimos o que nos faz sentido, criando assim um ambiente que reflete as suas necessidades e promove o seu desenvolvimento integral.

**P: Que importância atribui à organização:** a) Do tempo pedagógico? b) Das rotinas? c) Do espaço? d) Dos materiais?

Não respondeu.

**P: Quais são as suas intencionalidades educativas?**

As minhas intencionalidades educativas, enquanto educadora deste grupo estão centradas no desenvolvimento integral de cada uma das crianças do grupo, levando sempre em consideração as suas necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem. Na minha ótica as intencionalidades só podem surgir depois de conhecermos muito bem o grupo. A minha primeira intencionalidade é **promover um ambiente seguro e acolhedor, onde as crianças se sintam à vontade para explorar, descobrir e expressar-se livremente**, de seguida pretendo **fomentar a curiosidade e a autonomia**, estimulando-as a fazer perguntas, a investigar e a experimentar, ou seja, promover o gosto pelo trabalho em projeto, o que, por sua vez, estimulará a participação ativa das crianças. Acredito que o brincar é uma ferramenta poderosa de aprendizagem, por isso, **promovo atividades lúdicas que incentivem a criatividade e a imaginação, permitindo que as crianças aprendam de forma divertida e significativa**. A minha intencionalidade em relação ao brincar é garantir que as brincadeiras sejam intencionalmente planeadas ou espontâneas pois, através delas, as crianças podem desenvolver competências sociais, motoras e cognitivas essenciais, enquanto exploram o mundo à sua volta.

Também dou especial atenção à linguagem e à comunicação, **promovendo interações ricas que incentivem o desenvolvimento da expressão oral e da escuta ativa**.

Para finalizar, procuro sempre integrar diferentes áreas do conhecimento nas atividades, de forma a proporcionar experiências de aprendizagem interdisciplinares. **A minha intenção principal é preparar as crianças para o seu futuro, proporcionando-lhes ferramentas que as ajudem a enfrentar novos desafios com confiança e resiliência**

**P: Como caracteriza o grupo?**

Este grupo é muito particular e apresenta alguns comportamentos desafiantes. É importante notar que este grupo não teve um percurso institucional típico na nossa instituição, tendo mudado de Educadora quatro vezes. Isso significa que, desde a creche até ao pré-escolar, tiveram uma Educadora diferente a cada ano. Apesar disso, podemos observar algumas crianças a ajudarem outras na autorregulação do seu comportamento, promovendo atitudes corretas, o que mantém o grupo unido.

Com isto, é importante perceber que cada educadora tem a sua própria forma de trabalhar, então este grupo precisou de se adaptar a vários métodos de trabalho. Quando assumi este grupo, já estávamos quase no final do ano letivo passado. Era um grupo sem grandes rotinas, e havia alguns casos de crianças a enfrentar questões familiares particularmente graves. Esta situação requer uma atenção especial e um apoio contínuo, muito mimo e muito colo também, mas temos de ter atenção não podemos só ajudá-los a lidar com essas dificuldades temos o dever como Educadores de construir um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor que favoreça todo o seu desenvolvimento.

**Diretora pedagógica**

**P. Quais são os principais métodos e abordagens pedagógicas utilizadas na instituição?**

Como se trata de uma IPSS, o Educador de Infância é responsável pela sua sala. Possui autonomia pedagógica, sendo, contudo, tutelado pela direção do NIB, pela diretora Pedagógica e pelo Estado (Ministério da Educação), através da legislação em vigor. No que concerne à componente de apoio à família, existe um trabalho de parceria com as técnicas e as ajudantes de ação educativa, nomeadamente através da planificação conjunta de atividades. No âmbito do trabalho pedagógico e educativo, segue-se os das linhas orientadoras da ação educativa previsto nas orientações curriculares para a educação de infância, pela direção geral de educação; isto é, afirma as opções da escola/comunidade educativa quanto à sua missão, ao ideal de educação a seguir tendo como referência os seus próprios valores. É o rosto filosófico pedagógico da escola e concebe à escola como uma unidade organizacional, singular, ou seja, um elemento estruturante da sua identidade. Permite à escola a apropriação de um certo espaço de liberdade, afirmando-se face à comunidade, como detentora de um projeto que lhe propiciará a identificação e o reconhecimento. A relação

que sustenta a função sócio educativa deve estabelecer a nosso entender um compromisso interativo, através das perceções e descobertas na relação com o meio. Tanto a nível social como educativo, as parcerias devem prescrever linhas orientadoras de experiências educativas diversas e ativas, num contexto de aprendizagem: aprender a aprender, aprender a conhecer e aprender a fazer

**P. Como a instituição promove a integração entre famílias e o processo educativo das crianças?**

Sendo a instituição um complemento da ação educativa da família há que assegurar a articulação entre estes dois intervenientes para a adoção de atitudes e perspetivas coerentes com influência no desenvolvimento da criança. A escola estabelece uma estreita relação com a família incentivando-a a participar em atividades festivas e reuniões. Os pais acompanham os filhos na fase de adaptação, colaboram e participam em atividades e festas. A educadora realiza várias reuniões de pais, uma individual no início do ano para conhecer e avaliar o desenvolvimento da criança, outra geral para apresentação do projeto e duas para avaliação do trabalho desenvolvido ao longo do ano, contamos com a colaboração de uma educadora do Serviço Nacional de Intervenção Precoce da Equipa Local de Intervenção de Oeiras que deverá dar apoio a crianças com diferentes dificuldades.

## 2º parte da entrevista

**P: O que é para si brincar? Se lhe perguntar brincar é.… como define?**

**Ed.R** : Brincar é a essência da infância. Para mim é através do brincar que a criança explora o mundo, desenvolve a sua imaginação, experimenta emoções e adquire competências fundamentais da vida.

Eu quanto Educadora de infância, vejo o brincar como uma "linguagem universal" das crianças, uma forma de comunicação onde elas expressam o que pensam, sentem e desejam, não esquecendo que no simples ato de brincar a criança está a estimular o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico de uma forma natural e bastante prazerosa.

Aliás posso afirmar ao fim de 15 anos de profissionalismo que o brincar é a "ferramenta chave" para a construção da autonomia e do pensamento crítico e também da capacidade de resolução de pequenos conflitos.

Concluído e voltando a frase que disseste. Brincar é a forma mais genuína de a criança ser e estar no mundo.

**P: Que visão/conceção tem sobre brincadeira da criança?**

**Ed R:** A brincadeira é, na minha visão, a forma mais natural e autêntica de aprendizagem da criança. Vejo a brincadeira como o momento privilegiado onde ela explora o mundo, testa as suas ideias, expressa as suas emoções e constrói relações com os outros. É através do brincar que a criança aprende a conhecer-se a si própria, aos outros e ao meio que a rodeia.

Repetindo-me um bocadinho a brincadeira tem um valor pedagógico profundo, pois permite à criança desenvolver competências em todas as áreas: social, emocional, cognitiva, física e criativa. É no brincar que a criança faz descobertas espontâneas, resolve problemas, cria, imagina e exercita a autonomia.

Na minha ótica a brincadeira é o coração do desenvolvimento da criança e a base de uma educação significativa, onde a criança aprende enquanto se diverte, experimenta e constrói o seu próprio conhecimento

**P: Quer dar-me exemplos de brincadeiras em jardim de infância?**

**Ed R:** Claro que sim, as brincadeiras mais valorizadas no contexto do pré-escolar variam muito consoante os interesses e as idades das crianças, o pré-escolar e dos 3 aos 5 anos, mas posso destacar algumas que são especialmente procuradas. Por exemplo, o **faz de conta,** (brincadeira simbólica) particularmente na área da casinha, é sempre muito popular. Esta área está quase sempre "com lista de espera" (risos), porque, nesta faixa etária, as crianças já têm uma grande perceção do mundo à sua volta e gostam muito de o reproduzir nas suas brincadeiras o que vêm à sua volta, ou seja, querem simular as situações que vivenciam no dia a dia, e mais uma vez é o brincar que lhes permite experimentar esses papéis de forma criativa.

A **área das artes**, como a pintura e o desenho, também é extremamente valorizada, sobretudo pelas crianças entre os 4 e 5 anos. Nestas idades, a motricidade fina está mais desenvolvida, o que lhes dá uma maior confiança para criar. É muito gratificante para as crianças perceberem que já conseguem desenhar uma casa, uma árvore ou até a mãe e o pai com mais detalhe. Esta capacidade de concretizar aquilo que imaginam enche-as de orgulho e motiva-as a desenhar cada vez mais, nesta motivação como Educadores temos um papel importantíssimo.

Aos 5 anos, outra área muito procurada é a da abordagem à escrita e à matemática, nesta faixa etária por norma, mas atenção não é regra, aliás quando falamos sobre o desenvolvimento da criança nada é regra cada uma tem o seu ritmo, mas voltando ao que ia dizer as crianças por volta dos 5 anos estão a dar o salto para o 1.º ciclo e sentem-se naturalmente atraídas por atividades que envolvem números, letras e desafios que imitam aprendizagens mais formais. É muito interessante observar como começam a mostrar curiosidade em escrever o seu nome, contar objetos ou resolver pequenos problemas lógicos e mais uma vez recorrem ao brincar.

Fazendo aqui uma síntese, embora todas as áreas tenham o seu espaço e valor, penso que estas brincadeiras — o faz de conta, a arte e as atividades relacionadas com a escrita e a matemática — são das mais apreciadas pelas crianças deste grupo, porque refletem o seu nível de desenvolvimento e as suas necessidades nesta etapa da sua vida.

**P: Qual é o papel do brincar no pré-escolar?**

**R:** O brincar tem um papel central no pré-escolar. Para mim, é através do brincar que a criança aprende, explora o mundo e constrói a sua identidade.

No pré-escolar principalmente, o brincar não pode ser visto apenas como uma atividade lúdica, mas sim como uma ferramenta pedagógica que promove o desenvolvimento global da criança – cognitivo, emocional, social e motor.

Por exemplo, quando uma criança brinca livremente, está a desenvolver a criatividade, a autonomia e a capacidade de resolver problemas. Já nas brincadeiras em grupo, como jogos de roda ou atividades cooperativas, aprendem a comunicar, a negociar e a trabalhar em equipa. O brincar simbólico, como fingir ser um médico ou um professor, ajuda a criança a processar as experiências do dia a dia e a desenvolver competências sociais

**P: Que lugar tem o brincar no planeamento da rotina diária deste grupo?**

**Ed. R:** O lugar do brincar no planeamento deste grupo é central. Sempre valorizei o brincar como uma ferramenta pedagógica essencial, mas com este grupo em particular, tive de reforçar ainda mais essa abordagem. Este grupo apresenta alguns comportamentos desafiantes e, para conseguir cativá-los e estabelecer uma relação de confiança, foi necessário colocar o brincar no centro de tudo o que planeio.

Ao observar as crianças, percebi que é através do brincar que elas se sentem mais seguras, motivadas e disponíveis para aprender. Assim, todas as atividades planeadas têm como ponto de

partida o brincar, seja de forma livre ou mais orientada. Por exemplo, para introduzir conceitos como cores, números ou letras, utilizo jogos e brincadeiras que lhes despertem o interesse, como puzzles, jogos simbólicos entre outros.

**P: O que observa no brincar? Como documenta o brincar das crianças? Que informação retira da observação desses momentos?**

**Ed R:** Quando observo as crianças a brincar, presto atenção a vários aspetos do seu comportamento e desenvolvimento. Procuro perceber os interesses de cada criança, as escolhas que fazem, como interagem com os outros, a forma como utilizam os materiais disponíveis e as estratégias que adotam para resolver pequenos problemas.

Através do brincar também consigo identificar as suas competências, como a criatividade, a imaginação, a capacidade de trabalhar em equipa, e também eventuais dificuldades, sejam elas cognitivas, emocionais ou motoras.

Para documentar o brincar, utilizo diferentes estratégias, como a fotografia, a escrita de notas de campo, aqui neste caderno ou a gravação de pequenos vídeos, sempre com o objetivo de registar momentos significativos. Muitas vezes, faço registos durante ou logo após as brincadeiras, para garantir que não perco os detalhes importantes, porque são muitas crianças. Também recorro à observação participante, colocando-me ao nível das crianças, mas nunca mudando as estratégias da brincadeira defendidas pela criança, fico apenas como "figurante "por vezes também fico como observadora distantes, dependendo do objetivo. Essas documentações são organizadas por crianças, cada parte deste caderno tem o nome de cada uma delas, que me ajudam no momento da avaliação e gosto sempre de colocar evidencias do que avalio.

**P: Como caracterizaria um ambiente educativo favorável ao brincar?**

**Ed R, R:** Para mim um ambiente educativo favorável ao brincar é aquele que oferece às crianças segurança, liberdade e estímulos diversificados para explorarem e aprenderem de forma autónoma. Em primeiro lugar, é essencial que o espaço seja acolhedor e organizado de forma a promover a autonomia das crianças, com materiais acessíveis e dispostos por áreas de interesse, como a casinha, as construções, as artes, a leitura e outras.

Este ambiente deve ser rico em estímulos, mas ao mesmo tempo flexível, permitindo que as crianças adaptem e transformem os espaços conforme as suas brincadeiras**.**

**P: Qual é o papel do brincar no currículo do pré-escolar?**

**R:** O brincar tem um papel central e indispensável no currículo do pré-escolar. No fundo, é a base de todo o trabalho pedagógico, pois é através do brincar que as crianças aprendem de forma natural e significativa. Aliás se olharmos para as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, podemos ver que os autores destacam o brincar como uma forma privilegiada de promover o desenvolvimento global da criança, abrangendo as áreas social, emocional, cognitiva, motora e criativa.

**P. O que faz quando as crianças brincam?**

**R:** Enquanto as crianças brincam o meu papel enquanto educadora é de observadora e facilitadora.

**P: Envolve-se nas brincadeiras das crianças? Com que objetivo/s?**

**R:** Sim, envolvo-me nas brincadeiras das crianças, mas sempre de uma forma cuidadosa e respeitosa. O meu principal objetivo é sempre apoiar o seu desenvolvimento e enriquecer a experiência de brincadeira, sem interromper ou tomar o controlo da situação. A minha intervenção acontece quando percebo que posso contribuir de forma positiva, seja ajudando a criança a resolver um conflito, propondo um desafio ou, simplesmente, estimulando a imaginação a criança.

Por exemplo, se uma criança está a construir uma torre com blocos, posso envolver-me sugerindo novas formas de construir ou perguntar sobre o que está a criar, para incentivar o seu raciocínio lógico e a sua criatividade. Se elas estão a brincar ao faz de conta, posso também participar, representando um papel que ajude a expandir a história que estão a criar.

**P: Que impacto tem o brincar nas crianças?**

**R:** O impacto do brincar nas crianças é profundamente positivo e abrangente, que influencia de forma significativa o seu desenvolvimento em várias áreas. Quando as crianças estão a brincam, estão a aprender de forma natural e divertida e ao sem ritmo, sem pressões.

Posso afirmar por experiência profissional que o brincar tem um impacto profundo e multifacetado no desenvolvimento das crianças, sendo fundamental para o seu crescimento integral, tanto no plano cognitivo, social, emocional e motor. O brincar dá as bases para uma aprendizagem sólida e para uma vida mais equilibrada e feliz. Qual é a criança que não é feliz a brincar?

**P: Que aprendizagens/ competências acredita que as crianças desenvolvem através do brincar?**

**R:** Repetindo-me um pouco acredito que através do brincar, as crianças desenvolvem todas as competências necessárias para a faixa etária como as competências sociais, como a capacidade de interagir e resolver conflitos, competências cognitivas, como o pensamento crítico e a resolução de problemas. Também aprimoram a motricidade fina e grossa, e expandem o seu vocabulário. Em termos emocionais, o brincar favorece a expressão e a gestão das emoções, contribuindo para a autoestima e o bem-estar.

**P: Na sua ótica existe uma valorização global do brincar a nível do contexto do pré-escolar?**

**R:** Na minha opinião, embora o brincar seja amplamente reconhecido como fundamental no contexto pré-escolar, existe uma tendência crescente para escolarizar cada vez mais deste nível de ensino. O foco no desenvolvimento de competências mais académicas, como a leitura e a escrita, tem, em algumas situações, levado a uma diminuição do tempo dedicado ao brincar. No entanto, acredito que a valorização do brincar continua a ser uma prática central em muitas escolas e jardins de infância, especialmente nas abordagens pedagógicas que compreendem o brincar como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento global da criança. Tento passar sempre as minhas estagiárias que o brincar oferece às crianças a oportunidade de aprender de forma lúdica e significativa, sendo a base para a construção de aprendizagens futuras, incluindo as competências mais académicas, cada competência no seu tempo.

**ANEXO G** Análise categorial da entrevista realizada à Educadora-cooperante

| Tema: perfil da entrevistada | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Categoria | Subcategoria | Indicadores | Unidade de registo | Frequência |
| Formação profissional | Formação académica | Licenciatura em Educação infantil | "Tenho uma licenciatura em Educação de infância, obtida na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich " | 1 |
| | Formação contínua | Cursos\ações de formação frequentados | "Formação em primeiros socorros, brincadeira ao ar livre, e gestão de conflitos" | 1 |
| Percurso profissional | Experiência profissional inicial | Trabalho como auxiliar de ação educativa enquanto estudava | "Enquanto frequentava o curso de Educadora, desempenhei funções como auxiliar de ação educativa" | 1 |
| | Progressos na carreira | Promoção de Educadora para | "Após sete anos como Educadora, foi-me proposto a posição de Diretora Pedagógica, que ocupei durante oito anos" | 1 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Diretora Pedagógica | | |
| | Retorno à Educação em contexto de sala | Decisão de deixar a direção e voltar ao contacto direto com as crianças | "Neste ano letivo, sugeri à direção regressar à sala, apenas como Educadora, pois a minha grande paixão é estar em contexto de sala com as crianças" | 1 |
| Dificuldades e estratégias | Dificuldades iniciais | Aplicar a teoria à prática e inseguranças em reunião de pais. | "Dificuldades em perceber como aplicar na prática tudo o que tinha aprendido […] insegurança em orientar reuniões de pais. " | 1 |
| | Estratégias para superação | Experiência e aprendizagem ao longo do tempo | "Atualmente sinto-me mais confiante e preparada […] encaro estas experiências como oportunidades de aprendizagem | 1 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| O papel do Educador | Definição profissional | Vocação e impacto na vida das crianças | "Para mim, ser Educadora é mais de que uma profissão; foi sempre o que quis ser […]um desejo genuíno de acompanhar e apoiar o desenvolvimento da criança" | 1 |
| | Relação com as crianças | Respeito pela individualidade e incentivo ao desenvolvimento integral da criança | "Fundamental respeitar a individualidade e oferecer ferramentas e experiências enriquecedoras" | 1 |
| Tema: Trabalho de equipa | | | | |
| Categoria | Subcategoria | indicadores | Unidade de registo | Frequência |
| Relações profissionais | Equipa Educativa | Trabalho colaborativo reuniões de planeamento | "Reuniões mensais ou sempre que necessário […] decisões em conjunto fortalecem a coesão" | 1 |
| | Equipa da sala | Comunicação e divisão de tarefa | "Comunicação é fundamental […] há uma forte parceria na divisão de tarefas e na tomada de decisões. " | 1 |

| Tema: Papel das famílias | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Categoria | Subcategoria | Indicadores | Unidade de registo | Frequência |
| Relação com as famílias | Comunicação e proximidade | Uso de plataformas e contacto direto com as famílias | "Trabalhamos com a plataforma Educabiz […] prefiro contactar pessoalmente as famílias ou telefonar-lhes." | 1 |
| | Envolvimento das famílias | Importância do envolvimento familiar no desenvolvimento da criança | Quando as famílias estão envolvidas na educação, as crianças, sentem-se mais seguras." | 1 |
| Tema: Gestão do ambiente Educativo | | | | |
| Categoria | Subcategoria | Indicadores | Unidade de registo | Frequência |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Organização do ambiente educativo | Rotinas | Segurança e flexibilidade na organização | “Rotinas que proporcionam segurança, mas com flexibilidade para adaptações “ | 1 |
| | Espaço | Segmentação da sala em áreas para aprendizagens autónomas | O espaço da “sala é cuidadosamente organizado em áreas diversas” | 1 |
| | Materiais | Acessibilidade e diversificação | “Procuro garantir que os materiais estejam acessíveis e diversificados” | 1 |
| | Metodologia | Adaptação da metodologia ao grupo | “A metodologia está muito ligada à organização das rotinas, espaço e materiais […] no início do ano letivo, as minhas salas estão sempre “vazias”.” | 1 |
| Tema: Intencionalidade pedagógica | | | | |

| Categoria | Subcategoria | Indicadores | Unidade de registo | Frequência |
|---|---|---|---|---|
| Intencionalidade pedagógica | Desenvolvimento integral | Ambiente seguro, curiosidade, autonomia e brincadeira intencional | promover um ambiente seguro […] fomentar a curiosidade, a autonomia e brincar como ferramenta de aprendizagem” | 1 |
| | Interdisciplinaridade | Integração de diferentes áreas do conhecimento | Proporcionais experiências de aprendizagem interdisciplinares | 1 |
| Tema: Caracterização do Grupo | | | | |
| Categoria | Subcategoria | Indicador | Unidade de registo | Frequência |
| | Desafios | Comportamentos desafiantes e instabilidade educacional | “Este grupo mudou de Educadora quatro vezes […] crianças enfrentando questões familiares graves.” | 1 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Caracterização do grupo | Estratégias para o grupo | Estímulo ao ambiente seguro ao apoio emocional | "Construir um ambiente seguro e acolhedor […] muito mimo e muito colo." | 1 |
| Tema: Características do contexto socioeducativo | | | | |
| Categoria | Subcategoria | Indicador | Unidade de registo | Frequência |
| | Métodos e abordagens pedagógicas | Autonomia pedagógica alinhada com orientações nacionais | "O educador possui autonomia pedagógica […] segue-se as orientações curriculares para a educação de infância." | 1 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Enquadramento institucional | Parceria com famílias | Participação em atividade e reuniões | Estreita relação com a família […] reuniões e atividade conjuntas para incentivar a colaboração” | 1 |
| **Tema: A importância do brincar** | | | | |
| Categoria | Subcategoria | Indicadores | Unidade de registo | Frequência |
| Conceito sobre o brincar | Essência do brincar | Importância para o desenvolvimento integral | “Para mim é através do brincar que a criança explora o mundo, desenvolve a sua imaginação, experimenta emoções e adquire competências fundamentais da vida. “ | 1 |
| | | Forma de comunicação | “…vejo o brincar como uma "linguagem universal" das crianças, uma forma de comunicação onde elas expressam o que pensam, sentem e desejam.” | 1 |
| **Tema: Ótica do brincar** | | | | |
| | Aprendizagem lúdica | Espontânea | “…a forma mais natural e autêntica de aprendizagem da criança.” | 1 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Visão sobre a brincadeira | | Forma de explorar o mundo | "Vejo a brincadeira como o momento privilegiado onde ela explora o mundo, testa as suas ideias, expressa as suas emoções e constrói relações com os outros" | 1 |
| | Valor pedagógico | Base da aprendizagem | "…a brincadeira tem um valor pedagógico profundo, pois permite à criança desenvolver competências em todas as áreas: social, emocional, cognitiva, física e criativa."<br>"ato de brincar a criança está a estimular o seu desenvolvimento integral – cognitivo, emocional, social e físico – de forma natural e bastante prazerosa. " | 2 |
| | Base do desenvolvimento | | "Na minha ótica a brincadeira é o "coração" do desenvolvimento da criança e a base de uma educação significativa, onde a criança aprende enquanto se diverte, experimenta e constrói o seu próprio conhecimento. | 1 |
| **Temas: Tipos e contextos de brincadeiras** | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Exemplos de brincadeiras | Áreas | Área da casinha | "…o **faz de conta,** particularmente na área da casinha, é sempre muito popular." | 1 |
| | | Área das artes | "A **área das artes**, como a pintura e o desenho, também é extremamente valorizada, sobretudo pelas crianças entre os 4 e 5 anos." | 1 |
| | | Área da abordagem escrita e da matemática | "…outra área muito procurada é a da abordagem à escrita e à matemática, nesta faixa etária por norma…" | 1 |
| **Tema :O papel do brincar no pré-escolar** | | | | |
| Brincar | Ferramenta pedagógica | Promove | "…o brincar não pode ser visto apenas como uma atividade lúdica, mas sim como uma ferramenta pedagógica que promove o desenvolvimento integral da criança – cognitivo, emocional, social e motor. " | 1 |
| | Aprendizagem natural | Desenvolve | "…está a desenvolver a criatividade, a autonomia e a capacidade de resolver problemas." "… o brincar simbólico – como fingir ser um médico ou um professor – ajuda a criança a processar as experiências do dia a dia e a desenvolver competências sociais." | 2 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Tema: Lugar do Brincar na Rotina Diária** | | | | |
| Lugar do brincar | Centralidade do brincar | Central | "O lugar do brincar no planeamento deste grupo é central." | |
| | Adaptação às crianças | Comportamentos desafiantes | "Este grupo apresenta alguns comportamentos desafiantes e, para conseguir cativá-los e estabelecer uma relação de confiança, foi necessário colocar o brincar no centro de tudo o que planeio." | 1 |
| Tema: Registo e observações do brincar | | | | |
| Observação do brincar | Registos das brincadeiras | Recursos | "utilizo diferentes estratégias, como a fotografia, a escrita de notas de campo, aqui neste caderno ou a gravação de pequenos vídeos, sempre com o objetivo de registar momentos significativos." | 1 |
| | Interesse e competências | Observação participante | "Também recorro à observação participante, colocando-me ao nível das crianças, mas nunca mudando as estratégias da brincadeira defendidas pela criança, fico apenas como "figurante… " | 1 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |
| **Tema; Organização do ambiente Educativo** | | | | |
| Ambiente educativo para o brincar | organização do espaço | Acolhedor e organizado | "é essencial que o espaço seja acolhedor e organizado de forma a promover a autonomia das crianças, com materiais acessíveis e dispostos por áreas de interesse, como a casinha, as construções, as artes, a leitura e outras." | 1 |
| | Flexibilidade e estímulos | Flexível | "…, mas ao mesmo tempo flexível, permitindo que as crianças adaptem e transformem os espaços conforme as suas brincadeiras**."** | 1 |
| **Tema: O brincar no Pré-escolar** | | | | |
| Currículo Pré-escolar | Base curricular | Indispensável | "O brincar tem um papel central e indispensável no currículo do pré-escolar." | 1 |
| | Aprendizagem significativas | Orientações Curriculares | "Aliás se olharmos para as Orientações Curriculares do Pré-Escolar, podemos ver que os autores destacam o | 1 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | brincar como uma forma privilegiada de promover o desenvolvimento integral da criança, abrangendo as áreas social, emocional, cognitiva, motora e criativa.” | |
| **Tema: Papel do Educador no (brincar)** | | | | |
| Intervenção no brincar | Interação | Participação cuidadosa | “…envolvo-me nas brincadeiras das crianças, mas sempre de uma forma cuidadosa e respeitosa.” | 1 |
| | Expansão do brincar | Forma positiva | “A minha intervenção acontece quando percebo que posso contribuir de forma positiva…” | 1 |
| **Tema: Impacto do brincar no desenvolvimento** | | | | |
| Competências no brincar | Desenvolvimento integral | Positivo | “O impacto do brincar nas crianças é profundamente positivo e abrangente, que influencia de forma significativa o seu desenvolvimento em várias áreas.” | 1 |
| | Promotor | Bem-estar | “O brincar dá as bases para uma aprendizagem sólida e para uma vida mais equilibrada e feliz.” | 1 |
| | | Interação social | “...as competências sociais, como a capacidade de interagir e resolver conflitos…” | 1 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Promove o controlo das emoções | "o brincar favorece a expressão e a gestão das emoções, contribuindo para a autoestima e o bem-estar." | 1 |
| | | Desenvolvimento linguístico | "…expandem o seu vocabulário." | 1 |
| | | Desenvolve as motricidades | "Também aprimoram a motricidade fina e grossa…" | 1 |
| **Tema: Valorização do brincar no pré-escolar** | | | | |
| Valorização do brincar | Reconhecimento da importância | Amplamente reconhecido | "embora o brincar seja amplamente reconhecido como fundamental no contexto pré-escolar…" | 1 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Tendência à escolarização | Escolarizar | "…existe uma tendência crescente para escolarizar cada vez mais deste nível de ensino." | 1 |
| | Valorização em abordagem pedagógica | Ferramenta essencial | "…, acredito que a valorização do brincar continua a ser uma prática central em muitas escolas e jardins de infância, especialmente nas abordagens pedagógicas que compreendem o brincar como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento global da criança." | 1 |
| **Tema: O que a Educadora pretende transmitir a futuros profissionais** | | | | |
| Formação de profissionais | Sensibilização de estagiários | Passagem de conhecimento às estagiárias | "Tento passar sempre as minhas estagiárias que o brincar oferece às crianças a oportunidade de aprender de forma lúdica e significativa, sendo a base para a construção de aprendizagens futuras, incluindo as competências mais académicas, cada competência no seu tempo." | 1 |

## ANEXO H

Notas de campo

| Notas de campo |
| --- |
| “A J. está a brincar na área da casinha e a L. pergunta-lhe se pode sair para ela entrar, visto que a área da casinha tem um número limitado de crianças. A J. responde que não vai sair e empurra a L. A L. vai ter com a Educadora e conta o sucedido. A Educadora chama a J. e diz-lhe: "Já estás na casinha há muito tempo, vou deixar-te brincar mais 5 minutos. A L. vai ficar aqui ao pé de mim a controlar o tempo, e depois tens de sair para dar a vez a outro colega. E em relação a teres empurrado a tua amiga, não acho que empurrar resolva as coisas. Achas que estiveste correta com a tua amiga? A J. respondeu que não, e deu um abraço à amiga, pedindo-lhe desculpa. A L. controlou os 5 minutos com ajuda da Educadora através do relógio da mesma e, depois desse tempo, as meninas trocaram de lugar sem mais conflitos.” Nota de campo nº 3 |
| “Hoje, durante uma brincadeira, o P bateu no O e empurrou-o. A J, que estava a brincar noutra área, aproximou-se e pediu-lhes para não se baterem. A Educadora também foi ter com as crianças e conversou com ambos, sugerindo que, se conseguissem, poderiam continuar a brincar juntos; caso preferissem, cada um poderia ir brincar para onde quisesse, as crianças decidiram brincar juntas novamente.” Nota de campo nº 26 |
| “Hoje, a educadora a meio da manhã disse às crianças que poderiam ir brincar, mas, de forma a reforçar as estratégias de organização, estruturou os grupos de brincadeira por áreas. Com esta abordagem e educadora pretendia incentivar que todas as crianças interajam entre si, promovendo a inclusão e a socialização. “Nota de campo Nº36 |
| No parque, o grupo encontra-se a brincar na caixa de areia. Durante a brincadeira, o Y sugere ao L encherem os sapatos com areia para depois tentarem andar. Após seguirem a ideia, começam a caminhar, e o L comenta: Estou muito pesado Nota de campo nº 40 |
| “Hoje, durante a brincadeira livre na sala, as crianças estavam a construir uma casa de blocos no canto da sala. O L sugeriu à M: "Vamos fazer uma casa grande, assim podemos colocar todos os nossos brinquedos lá dentro!" A M concordou e, enquanto construíam, o J perguntou se podia juntar-se. O L respondeu, dizendo: "Claro, mas tens de ajudar a pôr os blocos em |

| |
|---|
| cima! “O J começou a ajudar e, enquanto trabalhavam em equipa, discutiam sobre onde colocar os blocos maiores e como fazer as paredes mais fortes. A T, que estava a observar, perguntou o que estavam a fazer, e o L, com entusiasmo, explicou: "Estamos a construir uma casa para todos brincar, com muitos quartos!" Nota se campo nº 47 |
| “Hoje, quando cheguei, o J. pediu-me colo e disse que estava triste porque queria ficar em casa. Explicou que não queria “ir trabalhar para a escola”. Perguntei-lhe que trabalho fazia na escola, ao que respondeu: “Brinco, faço letras, conto números, leio histórias e corro muito”.” Nota de campo nº 50 |
| Hoje, sete crianças mostraram interesse em ir para a zona da casinha. No entanto, a educadora explicou que, naquela zona, apenas poderiam estar quatro crianças de cada vez e pediu ao grupo para se organizar. A M sugeriu: "Agora posso ir eu, a T, a L e a N, e depois vão a L, o U e a R." A educadora perguntou se todos concordavam, ao que as restantes crianças responderam afirmativamente, dirigindo-se, então, para outras áreas da sala enquanto aguardavam a sua vez. Nota de campo nº 82 |
| Durante uma brincadeira de casinha, a R assume o papel de médica e cuida de uma boneca que está "doente". Com muita empatia, pergunta à boneca o que ela está a sentir, questionando se precisa de ajuda para tossir ou se quer alguma medicação para melhorar. Nota de campo nº 59 |
| “A P e a L estão a brincar aos supermercados na casinha. A P diz à L: "Antes de vires ao supermercado, tens de fazer a lista de compras, como fizemos para irmos ao mercado com a Ângela." A L foi buscar uma revista de supermercado e copiou os nomes dos produtos que pretendia adquirir durante a brincadeira:” Nota de campo nº 19 |
| “O L e o I estavam na área da pintura, mas só podiam estar lá dois de cada vez devido ao espaço e à quantidade de materiais disponíveis. A M também queria juntar-se a eles, mas como não |

| |
|---|
| havia espaço suficiente, o L sugeriu: “M, podemos pintar juntos, do mesmo lado do cavalete e na mesma folha. Que achas?” A M ficou contente com a ideia e foi buscar o avental para pintarem juntos.” Nota de campo nº 37 |
| “Durante a manhã, a educadora decidiu reorganizar a disposição da sala e das zonas, introduzindo novos utensílios para as diferentes áreas. Questionei-a sobre o motivo dessa mudança, ao que ela respondeu que considera extremamente importante alterar, de forma regular, a disposição da sala e os materiais disponíveis. Explicou que esta prática visa manter o grupo motivado e garantir um interesse contínuo na exploração do espaço e dos recursos.” Nota de campo nº81 |
| “Durante a semana passada, a Educadora percebeu que a área da construção estava a ser pouco procurada pelas crianças. Então, na sexta-feira, decidiu fazer algumas alterações: mudou um dos móveis, substituiu os brinquedos e colocou uma nova pista de carros, juntamente com outros brinquedos. Colocou também uma placa alusiva que dizia: "Área da Construção Restaurada". Quando as crianças chegaram à sala e viram as mudanças, correram imediatamente para a área da Construção. A Educadora aproveitou a oportunidade e perguntou se sabiam o que significava "restaurada". O J disse: "Quer dizer que é nova..." A Educadora respondeu que não era bem isso, e a R explicou: " Restaurar é tornar as coisas melhores." A educadora sorriu e confirmou: "Exatamente, é isso mesmo!" acrescentando “É transformar o velho em novo." Nota de campo nº 72 |
| “Hoje, a educadora trouxe vários alguidares e bonecos para a sala. Cada criança foi responsável por lavar um boneco, seguindo as orientações da educadora, que indicava as partes do corpo a serem lavadas e os materiais necessários para cada uma. As crianças estavam encantadas com a atividade e participaram com muito entusiasmo. “Nota de campo nº 44 |
| “Hoje, a educadora organizou uma brincadeira, criando um “salão de beleza”. Trouxe vernizes, toalhas, pinturas faciais e até materiais para fazer massagens. Quem quisesse participar na |

| |
|---|
| brincadeira tinha de tirar uma senha e, por ordem, a educadora e a auxiliar iam chamando as crianças. Durante a atividade, fiquei a observar e notei que a educadora ia abordando temas de diferentes áreas do conhecimento. No domínio da matemática, fazia perguntas como quantos vernizes havia e pedia às crianças para identificarem as suas cores. No domínio do conhecimento do mundo, falava sobre as profissões que poderiam trabalhar naquele salão, como cabeleireiras, manicures, massagistas e maquilhadoras. Aproveitava também para estimular a expressão oral e introduzir novo vocabulário, promovendo uma conversa rica e interativa. As crianças estavam muito entusiasmadas com a brincadeira, aprendendo ao mesmo tempo que se divertiam.” Nota de campo nº 27 |
| “A P está a brincar na área da construção com uma pista de carros, quando a Educadora pergunta se o seu carro também pode escorregar na garagem, sentando-se ao seu lado. A P responde afirmativamente e ambas iniciam a brincadeira juntas.” Nota de campo nº21 |
| “Hoje, enquanto o M, o P e o D estavam a brincar com os legos, a educadora observava atentamente, incentivando-os a explorar a construção de diferentes formas. A educadora perguntou ao P: "Se colocares esta peça aqui, o que achas que vai acontecer?" P. respondeu que não sabia. A M queria dar a resposta, mas a educadora pediu: "M, deixa o P pensar só um bocadinho." Como o P não chegou a nenhuma conclusão, a educadora sugeriu: "Então, coloca a peça para veres o que acontece." Quando o P fez colocou a peça, a torre caiu, pois, a base ficou mais pequena do que a estrutura superior. Após a queda, o P disse: "Esta parte" (apontando para a parte de baixo) "tem de ser sempre maior que a de cima." A M comentou: "Mas agora caiu tudo!" A educadora respondeu: "Se o P não tivesse experimentado, nunca saberia a resposta por ele próprio. “Nota de campo nº 55 |
| Hoje iniciei uma pesquisa sobre os animais que vivem no Brasil, como parte do projeto. A educadora aproveitou para pedir às crianças que se colocassem dentro de caixas de cartão que estavam na sala, imaginando que estavam num avião. Ela foi fazendo perguntas ao grupo: "Entramos no avião, quem conduz o avião é o.…?" E as crianças responderam: "O piloto!" Ela continuou: "Quem ajuda o piloto chama-se...?" As crianças responderam: “O copiloto!" |

| |
|---|
| Depois, a educadora disse: "Agora estamos todos sentados no avião." As crianças sentaram-se nas caixas, e ela perguntou: "Quem é que dá as instruções de segurança?" As crianças responderam: “A hospedeira de bordo."<br>Foi possível notar o interesse e a atenção das crianças, especialmente quando a educadora perguntou: "Quantas pessoas estão neste avião?" As crianças começaram a contar, envolvendo-se ativamente na atividade. Nota de campo Nº 32 |
| “O L esta na área da casinha e com o U , e diz que vai "fazer o jantar". Para isso, explica que precisa de sal, água, ovos e frango. No entanto, acrescenta que só podem comer às 10 da noite, porque é a hora em que o pai chega do trabalho. “Nota de campo nº 41 |
| A L está no tapete a “ler “a mesma história que eu tinha lido de manhã para o grupo. A l tenta imitar exatamente a minha voz. Nota de campo nº 65 |
| “Hoje, fomos aos correios e, ao chegarmos, um carteiro saiu dos correios para realizar a distribuição. A educadora chamou o senhor e perguntou ao grupo quem sabia qual era a profissão dele. A M respondeu rapidamente: "É carteiro!" A J completou, dizendo: "Ontem brincámos aos carteiros e o J era igual ao senhor!" A educadora sorriu e valorizou a atitude das crianças, destacando a importância de reconhecer e compreender as profissões do nosso dia a dia.” Nota de campo nº75 |
| “Hoje, o P, a T e a Y estavam a brincar aos professores. A P disse: "Vamos ouvir uma história", e começou a contá-la aos amigos. Durante a narração, questionava-os sobre a história. Perguntou à T como se chamava uma personagem, e a T respondeu corretamente. A P elogiou-a dizendo: "Boa, minha querida, estás muito atenta, és uma crescida!" Quando a Y respondeu de forma incorreta, a P disse: "Tens de ter mais atenção, mas estavas quase certa, és uma crescida. "Nota de campo nº 46 |

| |
|---|
| “Hoje, a I e a L estavam a brincar na área das construções e da garagem. Durante a brincadeira, a I foi buscar um boneco e disse à L: "Mete o carro em cima dele." A L colocou o carro em cima do boneco, e a I comentou: "Agora ele tem que ir para o hospital, tem a perna partida “Ao observar esta interação, a educadora relatou que o irmão da L tinha sido atropelado na semana passada.” Nota de campo nº 35 |
| “O U e a L estão a brincar na área da casinha com as fantasias. A L tira um vestido e começa a vestir-se, enquanto o U continua a procurar algo na caixa. O U segura num vestido azul e diz: Vou vestir este vestido azul para ficarmos duas princesas. A L responde: “Mas tu és um menino”. O U em resposta diz: “Mas agora estamos a brincar. Eu posso vestir o vestido azul. “Nota de campo nº76 |
| “Hoje, durante a manhã, uma mãe pediu para conversar com a educadora sobre a separação dela e pai do G, e sobre a ida do pai para os Estados Unidos. A mãe mostrou-se preocupada e pediu a Educadora para estar atenta ao comportamento do G, uma vez que o pai saiu de casa anteontem sem se despedir da criança. Perguntei à educadora como planeava observar o estado emocional do G, e ela explicou que o iria observar durante as brincadeiras, registando o que notasse diferente para, mais tarde, analisar e discutir com a mãe. Acrescentou ainda que, através do brincar, é possível descobrir muito sobre o estado emocional das crianças.” (Nota de campo nº 24) |
| “Hoje, o T. disse que não queria brincar mais. A educadora perguntou-lhe se tinha acontecido alguma coisa, ao que ele respondeu apenas que não queria mais brincar. Para incentivá-lo, a educadora perguntou se ele gostaria de montar um puzzle com ela. A criança escolheu um puzzle e, juntos, começaram a montá-lo. No final o T deu um abraço a Educadora e disse que apenas estava cansado. “Nota de campo nº 33 |
| |

| |
|---|
| O P e a A estão a fazer um jogo de tabuleiro que exige contar os pontos pretos dos dados para poder avançar com o seu peão. O P engana-se a contar as bolas pretas do dado e a A diz ao P que contou mal e ajuda-o a contar. “Nota de campo Nº 58 |
| “O L e o I estavam na área da pintura, mas só podiam estar lá dois de cada vez devido ao espaço e à quantidade de materiais disponíveis. A M também queria juntar-se a eles, mas como não havia espaço suficiente, o L sugeriu: “M, podemos pintar juntos, do mesmo lado do cavalete e na mesma folha. Que achas?” A M ficou contente com a ideia e foi buscar o avental para pintarem juntos.” Nota de campo nº 37 |
| “Esta semana, os livros da sala apareceram estragados. A educadora pediu à auxiliar que não fizesse perguntas ao grupo sobre o assunto. Hoje, ao chegar à sala, a educadora decidiu montar uma livraria para brincarem às livrarias. As crianças podiam "comprar" livros ou apenas vê-los, e a educadora perguntou a algumas crianças quem gostaria de trabalhar na livraria. Os funcionários da livraria, com a ajuda da educadora, ficaram responsáveis por restaurar os livros. A auxiliar ficou na "caixa" a receber o "dinheiro" dos livros, enquanto os restantes eram os "clientes". As crianças podiam trocar de funções ao longo da brincadeira. No final, todos os livros estragados estavam restaurados” Nota de campo nº 34 |
| “Hoje, pela manhã, a educadora pegou nas avaliações das crianças e, enquanto escrevia, sentou-se ao meu lado. Ela mostrou-me o seu caderno, onde registava algumas interações entre os pares durante as brincadeiras, bem como algumas conversas que iam tendo com as crianças. Reforçou que, sem a recolha de informação – seja por notas de campo ou por pequenas gravações – é impossível realizar uma avaliação precisa da criança.” Nota de campo nº 49 |

**ANEXO I** Análise categorial das notas de campo

| **Tema: Desenvolvimento** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Categoria | Subcategoria | Indicadores | Unidade de Registo | Frequência |
| Desenvolvimento Social | Cooperação e interação social | Resolução de conflitos, partilha, negociação, empatia, tomada de decisões conjuntas | "A J. pediu desculpa à L. e deu-lhe um abraço"<br>"A M ficou contente com a ideia de pintar com L."<br>"O P. pediu para juntar mais peças de lego." | 3 |
| | Resolução de conflitos | Diálogo sobre comportamentos inadequados e estratégias para resolução sem agressividade | "A Educadora sugeriu que a J saísse da casinha para dar lugar a L."<br>"O T não queria brincar mais e a Educadora incentivou-o a fazer uma atividade diferente" | 2 |
| | Exploração e experimentação | Manipulação de matérias para aprender sobre causa efeito, resolução de | "A M queria dar a resposta, mas a Educadora pediu: M deixa o P pensar só um bocadinho" | 2 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Desenvolvimento Cognitivo | | problemas, construção simbólica | "A H e o U estavam a brincar aos supermercados, com o "dinheiro" de brincar. " | |
| | Jogo de faz-de-conta e imitação | Criação de cenários e simulações baseadas em experiências reais. Como no supermercado ou no salão de beleza. | "A L explicou que só podiam comer às 10 da noite, porque o pai chega do trabalho."<br>"O P, a T e a Y estavam a brincar aos professores." | 2 |
| Desenvolvimento emocional | Expressão de sentimentos e emoções | Partilha e reconhecimento de sentimentos (tristeza, alegria, frustração) | "O J disse que estava triste porque queria ficar em casa."<br>"A Educadora preguntou ao T se estava tudo bem." | 2 |
| | Regulação emocional | Estratégia para lidar com as emoções como cansaço ou a | "O T deu um abraço à Educadora e disse que estava cansado." | 2 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | frustração, através de brincadeiras mais calmas. | "A Educadora conversou com a J. sobre o comportamento de empurrar a amiga." | |
| Desenvolvimento linguístico | Comunicação e linguagem | Uso da linguagem para expressar ideias, descrever ações ou resolver situações | "O L explicou que estava a construir uma casa para brincar, com muitos quartos "<br>"A P questionou a T sobre o nome de uma personagem" | 2 |
| Desenvolvimento físico | Coordenação motora | Movimentação corporal para manipulação de brinquedos, movimentação durante as brincadeiras físicas e simbólicas | "As crianças estavam a brincar com os legos, explorando novas formas de construção."<br>"As crianças participaram ativamente na atividade de lavar os bonecos" | 2 |
| | Quantificação e cálculos simbólicos | Compreensão de conceitos numéricos e da troca através da | "...H disse espera U tens que levar 5 euros de troco."<br>"A Educadora fez preguntas sobre as quantidades de vernizes disponíveis" | 2 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Desenvolvimento Matemático | | brincadeira do faz-de-conta como no supermercado ou livraria | | |
| Desenvolvimento criativo | Criatividade | Criação de cenários ou soluções originais através da manipulação de matérias e brincadeiras interativas | "A Educadora trouxe materiais para o salão de beleza e incentivou as crianças a explorarem o novo vocabulário."<br>"O L sugeriu construir uma casa grande para todos." | 4 |

## ANEXO J.

Guião da entrevista das crianças da sala 8

# Guião de Entrevista

**Destinatárias**: Crianças da sala 8 (PPS II 2024/2025)

**Objetivos**:

- Compreender a perceção das crianças sobre o brincar;
- Identificar as brincadeiras e as áreas de preferidas das crianças;
- Analisar como as crianças descrevem e valorizam o ato de brincar;

| Blocos de Informação | Objetivos específicos | Formulação de questões | Observações |
|---|---|---|---|
| **D.** Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a | • Legitimar a entrevista;<br>• Motivar o entrevistado. | - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do relatório da PPS II<br>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.<br>- Pedir autorização para gravar áudio;<br>- Informar devolução das transcrições. | |
| **E.** A Perceção do conceito brincar | • Compreender o significado mais de brincar das crianças. | - O que é para ti brincar? | |
| **F.** Preferências lúdicas dentro da sala | • Analisar as áreas de maior interesse e as brincadeiras apreciadas pelas crianças da sala; | - Qual é a área que gostas mais de brincar na sala 8? | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Conclusão da entrevista** | • Finalizar a entrevista | • Obrigada pela sua disponibilidade | • Confirmar se existe algo mais a acrescentar<br>• Agradecer a disponibilidade |

**ANEXO K**

Transcrição da entrevista das crianças da sala 8

| Nome | O que é para ti brincar? | Qual é a área que gostas mais de brincar na sala 8 |
|---|---|---|
| A | Brincar é quando me divirto | Gosto de brincar na casinha |
| B | Brincar é o meu trabalho, a minha mãe trabalha no pingo doce e eu trabalho com a R (educadora) a brincar aqui na escola | Gosto de brincar na casinha |
| C | É fazer o que eu quero | Gosto de brincar nos desenhos |
| D | Brincar é ser feliz | Gosto de brincar na garagem com os carros |
| E | Brincar é quando estou a brincar com os meus amigos | Gosto de brincar na casinha |
| F | Brincar é quando estou na escola e brinco as famílias | Gosto de brincar na casinha |
| G | Brincar é brincar e imitar os crescidos | Gosto de brincar na casinha |
| H | Brincar é jogar com a R (Educadora) e aprender as letras do nome. | Gosto de brincar aos jogos de mesa |
| I | Brincar é quando a R (Educadora) nos ensina novos jogos | Gosto de brincar nos jogos de mesa |
| J | Brincar é brincar | Gosto de brincar na casinha |
| K | Brincar é quando eu imito a mamã e a R (Educadora) | Gosto de brincar na casinha |

| | | |
|---|---|---|
| L | Brincar é quando estou muito feliz e brinco as farmácias com a T | Gosto de brincar na casinha |
| M | Brincar é quando venho para a escola | Gosto de brincar na casinha |
| N | Brincar é brincar | Gosto de brincar nos jogos |
| O | Brincar é quando brinco com os carros e na casinha | Brincar na garagem |
| P | Brincar é quando aprendemos a R (Educadora) a escrever o nosso nome | Gosto de brincar na casinha |
| Q | Brincar é quando a D (Auxiliar) vai para a casinha vestir as bonecas | Gosto de brincar na casinha |
| R | Brincar é brincar | Gosto de fazer desenhos |
| S | Brincar é quando venho aprender coisas com a R (Educadora) | Gosto de brincar na área da biblioteca. |

**ANEXO L**

Análise categorial da entrevista das crianças da sala 8

| Tema: O que é o brincar | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Categoria | Subcategoria | Indicadores | Unidade de registo | Frequência |
| Definição de brincar | Emoções positivas | Felicidade | “Brincar é quando me divirto.” (A) | 1 |
| | | | “Brincar é quando estou muito feliz.” (L) | 1 |
| | Associação ao trabalho \ aprendizagem | Comparação com praticas laborais dos familiares | “Brincar é o meu trabalho, a minha mãe trabalha no pingo doce e eu trabalho com a R (educadora) a brincar aqui na escola.” (B) | 1 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Aprendizagem | “Brincar é quando aprendemos a R (Educadora) a escrever o nosso nome.” (P)<br><br>“Brincar é quando venho aprender coisas com a R (Educadora)” (S) | 2 |
| | Autonomia | Realização das suas próprias vontades | “É fazer o que eu quero “(c) | 1 |
| | Representações | Imitações de adultos de referência | “Brincar e quando eu imito a mamã e a R (Educadora)” (K) | 1 |
| | Interagir | Interações com os pares e adultos de referência. | “Brincar é quando estou a brincar com os meus amigos. (E)<br>“Brincar é quando a R (Educadora) nos ensina novos jogos” (I)<br>“Brincar é quando a D (Auxiliar) vai para a casinha vestir as bonecas” (Q) | 3 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Definições simples(circular) | Brincar | "Brincar é brincar" (G) | 1 |
| Tema: Áreas e brincadeiras preferida na sala de atividades | | | | |
| Atividades preferidas | Áreas | Cainha | "Gosto de brincar na casinha…" (A, B, E, F, G, J, K, L, M, P, Q) | 1 |
| | | Pintura | "Gosto de brincar aos desenhos…" (C, R) | 1 |
| | | Biblioteca \Leitura | "Gosto de brincar na área da biblioteca…" (S) | 1 |
| | | Garagem\ construção | "…e na garagem…" (D, O) | 1 |
| | | Jogos | "Área dos jogos de mesa…" (H, I, N) | 1 |

**ANEXOM** Observações

Naturalistas

**Observação Naturalista**

Data: 19 de novembro de 2024

Local: Sala 8

Duração: 15 minutos

**Descrição do Contexto:**

Duas crianças de 5 anos que irão ser designadas de criança A e B, estão na área de pintura da sala 8. O espaço conta com cavaletes, pincéis de diferentes tamanhos, potes de tinta colorida e folhas de papel presas nos suportes.

**Observação**

**Início da Interação:**

A A escolhe um pincel e pega na tinta azul, começando a pintar linhas horizontais na sua folha. A B observa e, depois de alguns segundos, escolhe um pincel e tinta amarela. A B diz: "Eu vou desenhar o sol!" e a A responde: "Então eu faço o céu!"

Enquanto a B desenha círculos no canto superior da folha, a A preenche a parte superior com traços longos e curvos. A B comenta: "O meu sol vai ter olhos!", ao que a A responde: "E eu vou fazer as nuvens."

A B sugere: "As tuas nuvens podem ficar debaixo do sol." A A concorda, dizendo: "Sim!" e começa a ajustar os traços das nuvens para que fiquem debaixo do sol.

Depois de pintar, A A pega num pincel grosso para misturar o azul com um pouco de branco e comenta: "Quero a minha nuvem mais clara." A B observa com atenção e decide adicionar um sorriso ao seu sol.

Quando a tinta azul começa a escorrer pela folha, a B exclama: "Está a ficar tudo molhado!" A A recorda: "A (R) educadora disse que temos de colocar pouca tinta no pincel e limpar o pincel." De seguida, a A demonstra como se faz. A B vai buscar um guardanapo e limpa o que está a escorrer. Ambas se riem quando percebem que a tinta acabou por sujar a roupa da B.

Após terminarem as pinturas, as duas crianças vão ter com a Educadora e mostram as suas folhas. A educadora elogia o trabalho.

Satisfeitas, as crianças organizam a área da pintura, limpando os pincéis e lavando os copos da tinta, encerrando assim a atividade.

**Análise Reflexiva:**

Durante a atividade de pintura, as crianças revelaram **criatividade** e atenção aos detalhes, **evidenciando envolvimento e expressão individual.** O diálogo entre ambas refletiu uma troca **construtiva de ideias,** demonstrando **capacidades de colaboração e aprendizagem mútua.** Revelaram também competências para a resolução de pequenos desafios, como ajustar o uso da tinta para evitar escorrimentos, destacaram também o **desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico**. A interação foi caracterizada por **cooperação e entusiasmo, fortalecendo o vínculo social entre as crianças** e promovendo um ambiente de partilha e descoberta.

**Observação Naturalista:**

**Observação Naturalista**

Data: 20 de novembro de 2024

Local: Sala 8

Duração: 17 minutos

**Descrição do Contexto:**

Duas crianças, uma de 4 anos a C e outra de 5 anos a D , estão na área da “casinha” da sala 8. O espaço está equipado com um mini supermercado, caixas registadoras e utensílios de supermercado, assim como utensílios de cozinha em tamanho reduzido tem uma caixa de letras magnéticas. Existem também alguns disfarces, como vestidos e lenços, entre outros. O espaço inclui uma mesa e quatro bancos**.**

**Observação**

Na área da casinha, duas crianças, uma de 4 anos e outra de 5 anos, estavam a brincar ao "faz-de-conta".

A criança de 5 anos a D assumiu o papel de "pai" e começou a organizar os objetos na casinha. A criança de 4 anos a C disse: "Eu sou a mãe!" e sentou-se na mesa, fingindo servir chá com as chávenas de plástico.

A D, enquanto colocava alguns "alimentos" numa prateleira, disse: "Eu vou fazer o jantar."

A C, ao ver a caixa de plástico com letras magnéticas, exclamou: "Eu vou fazer uma lista para as compras!" foi buscar uma folha de papel e escolheu algumas letras magnéticas para "escrever”. Ao posicionar as letras, começou a dizer em voz alta: "Esta é o A, esta é o B. agora vou escrever leite!"

A D aproximou-se e disse: "Não, o leite tem o L!" e pegou numa letra L para ajudar. A C ficou a olhar para as letras e respondeu: "Não sei onde pôr." A D orientou, apontando o local e disse: Eu sei! Mas só sei que a primeira letra é L não sei as outras.

A D começou a dobrar os lenços que estavam no chão e disse: Já escreveste tudo podemos ir agora às compras eu levo a lista. Mas a C insistiu: "Eu vou levar a lista porque sou a mãe!" a D respondeu: "Mas eu sou o pai, eu levo!" Ambas começaram a discutir, com vozes mais altas.

Neste momento, a D sugeriu: "E se fizermos duas listas?" A C hesitou, mas acabou por aceitar a ideia, dizendo: "Está bem, mas eu escrevo a minha!" A D ajudou-a a procurar mais letras magnéticas, enquanto usava o lápis para fazer a sua própria lista. Pouco depois, ambas começaram a rir quando perceberam que estavam a "comprar" as mesmas coisas.

A Educadora pede para começarem a arrumar porque estava na hora de irem almoçar, as crianças arrumam.

**Analise refletiva:**

A observação da brincadeira das crianças na área da "casinha" evidencia a importância do jogo simbólico no desenvolvimento cognitivo, social e emocional. As crianças C e D demonstraram uma forte capacidade de envolvimento no faz-de-conta, criando uma narrativa em que assumiram papéis familiares, o que é característico desta faixa etária. A escolha de papéis distintos, mãe e pai, permitiu-lhes explorar dinâmicas sociais, reforçando a sua compreensão de relações e papéis dentro de uma estrutura familiar.

Durante a brincadeira, a interação entre as crianças foi pautada pela colaboração, mas também pelo surgimento de um **pequeno conflito**, o que é uma oportunidade importante para o **desenvolvimento das suas competências sociais**. A discussão sobre quem deveria levar a lista de compras ilustra a capacidade das crianças de expressar as **suas vontades e tomar decisões**, mas também demostra que, através da negociação e do compromisso, conseguiram chegar a uma solução conjunta, a ideia de fazer duas listas. Esta resolução de conflito é um indicativo do **desenvolvimento da sua autonomia**, da capacidade de se expressarem e de respeitarem as ideias dos outros.

A ajuda mútua entre as crianças também foi um ponto relevante: Criança D ajudou a Criança C com o reconhecimento das letras e na formação da palavra “leite”, enquanto a Criança C contribuiu com a sua criatividade e motivação para a brincadeira.

Essa troca de saberes evidencia a aprendizagem social e o desenvolvimento de **competências linguísticas**, especialmente no reconhecimento das letras, o que é um marco importante na aquisição da leitura e escrita.

**Observação Naturalista**

Data: 26 de novembro de 2024

Local: Sala 8

Duração: 20 minutos

**Descrição do Contexto:** O H, uma criança de 5 anos, encontra-se na sala de atividades durante o período de brincadeira livre, onde todas as crianças estão distribuídas por diferentes áreas.

**Observação**

**Início da Interação:**

Durante o período de brincadeira livre, todas as crianças da sala estão distribuídas pelas diferentes áreas de atividades. O H parece um pouco indeciso sobre onde se inserir. Inicialmente, dirige-se à área da casinha, mas as crianças presentes informam-no de que a área já está completa. Em seguida, tenta a área da construção, mas recebe a mesma resposta. Diante destas situações, H desloca-se para o espaço da leitura, onde começa a explorar um livro de imagens.

Enquanto folheia o livro, o H para numa página que contém a ilustração de um avião. Visivelmente interessado, comunica à Educadora que gostaria de ir à área da pintura. A Educadora orienta-o a ir buscar o avental. O H cumpre a instrução, veste o avental e dirige-se à área de pintura, iniciando a sua atividade criativa.

O H escolhe tinta azul e começa por pintar metade da folha com esta cor. Depois, seleciona tinta amarela e, cuidadosamente, começa a desenhar um avião. Durante o processo, demonstra estar a observar frequentemente a imagem do avião no livro, usando-a como referência.

O colega J aproxima-se do H e pergunta-lhe se pode participar na atividade. O H responde ao J dizendo que pode pintar, mas deverá utilizar outra folha, uma vez que ele está a copiar a imagem do avião do livro. O J aceita a resposta e afasta-se, enquanto o H continua concentrado na sua pintura.

Quando termina, o H vai ter com a Educadora para mostrar o resultado do seu trabalho. Compara a sua pintura com a ilustração do livro, explicando que se inspirou na imagem. A

educadora elogia o esforço e a criatividade do H, destacando a semelhança entre a pintura e a ilustração original. Orgulhoso, o H coloca o seu trabalho a secar, concluindo a atividade.

**Análise Reflexiva:**

**Competências socio-emocionais**: O H demonstra resiliência e capacidade de lidar com a frustração ao não conseguir integrar-se nas áreas inicialmente escolhidas. A sua capacidade de redirecionar a atenção para outra atividade reflete adaptação e autonomia.

**Competências cognitivas:** Durante a pintura, o H utiliza o livro como referência, demonstrando atenção aos detalhes e pensamento visual. A capacidade de transpor a imagem para o papel revela competências de observação, interpretação e reprodução gráfica.

**Competências sociais:** O H comunica com clareza com os colegas e a educadora. A sua resposta ao pedido do J foi respeitosa, revelando o desenvolvimento de competências de interação social.

**Competências motoras finas**: O manuseio do pincel e a precisão necessária para reproduzir o avião mostram coordenação motora adequada à faixa etária.

A atividade ainda evidencia o papel da Educadora enquanto facilitadora, ao incentivar a autonomia de H na escolha dos materiais e no cumprimento de regras (como o uso do avental). É importante realçar que ao valorizar o trabalho da criança, a Educadora promove o reforço positivo, contribuindo para a autoestima do H.

Esta observação destaca a importância de permitir que as crianças explorem os seus interesses de forma independente, enquanto são apoiadas nas suas necessidades emocionais e criativas.

**Observação Naturalista:**

**Observação Naturalista**

Data:  28 de novembro de 2024

Local: Sala 8

Duração: 21 minutos

**Descrição do Contexto:** A B é uma criança de 4 anos, encontra-se na sala de atividades durante o período de brincadeira livre.

**Observação:**

Durante o período de atividades livres, a B encontra-se sentada à mesa com um conjunto de peças de Lego. Inicia uma construção utilizando duas bases distintas. Numa das bases, coloca peças brancas e castanhas, enquanto, na outra, utiliza peças amarelas. Aparentemente, a B está a construir uma casa. Durante este processo, o G aproxima-se e questiona-a se pode participar na atividade. A B responde negativamente, demonstrando a intenção de continuar a tarefa sozinha. O G aceita a resposta e afasta-se, deixando a B concentrada na sua construção.

Mantenho-me a observar à distância, evitando que a B perceba a minha presença, com o objetivo de não influenciar as suas escolhas ou decisões. A B continua a juntar peças às bases, revelando uma grande concentração no seu trabalho. Em determinado momento, levanta-se e dirige-se a caixa onde estão guardadas as restantes peças de Lego, selecionando cuidadosamente peças que representam janelas e portas. Regressa à mesa e retoma a sua posição, integrando as novas peças na construção.

Quando considera que terminou, a B olha à sua volta e chama por mim. Aproximo-me da B e com entusiasmo a B começa a descrever a sua construção. Indica que uma das casas representa a da sua avó, enquanto a outra é a sua casa. Explica ainda os diferentes compartimentos de ambas, referindo o quarto, a sala, o corredor e a casa de banho. Durante a descrição, evidencia orgulho na sua criação, preguntando “é bonita a minha casa”. Respondo-lhe afirmando que as suas casas estão, de facto, muito bem construídas e que ela é uma verdadeira artista. A B sorri, abraça-me e, em seguida, informa que vai arrumar as peças. Assim, conclui a atividade de forma autónoma e organizada.

**Analise refletiva:**

A observação evidencia o desenvolvimento de diversas competências da B, nomeadamente:

**Competências cognitivas:** Demonstra capacidade de planeamento e organização ao idealizar e construir as casas. A atenção ao detalhe, ao identificar diferentes compartimentos nas construções, revela pensamento lógico e simbólico.

**Competências emocionais:** A B manifesta capacidade de regular as suas emoções, ao recusar a participação do colega de forma assertiva e continuar focada na sua tarefa. O orgulho pelo trabalho realizado reflete uma autoestima positiva.

**Competências sociais:** Apesar de preferir realizar a atividade sozinha, a B partilha o seu trabalho com entusiasmo, demonstrando vontade de envolver o adulto numa interação significativa.

**Competências motoras finas:** O manuseio das peças pequenas de Lego revela destreza e controlo motor adequado à faixa etária.

A decisão de arrumar as peças no final da atividade reflete **responsabilidade e autonomia.**

**Observação Naturalista**

Data:  5 de dezembro de 2024

Local: Sala 8

Duração: 10minutos

**Descrição do Contexto:** As crianças exploram a biblioteca, partilhando descobertas nos livros e participando numa narrativa colaborativa antes de decidirem brincar na casinha. Todos os intervenientes têm 5 anos

**Observação:**

A T está na área da biblioteca com a M e o A.

Com um livro sobre animais nas mãos, a T folheia as páginas com curiosidade. Aponta para as imagens e, entusiasmada, exclama:

"Olhem, é um leão! Tem uma juba grande!" Continua a folhear o livro até encontrar a imagem de um elefante, e diz com entusiasmo: "Este é o elefante, tem uma tromba enorme!" A T observa atentamente as ilustrações dos livros, descrevendo o que vê e partilhando as suas descobertas sozinha, mas em voz alta.

Entretanto, a M e o A chamam a T para se juntar a eles, enquanto a M se prepara para contar uma história, como faz a educadora. Sentadas no tapete de leitura, as crianças ouvem a M, que começa a "contar" a história com base nas ilustrações.

"O coelho foi para a escola e depois correu muito rápido!" diz a M, enquanto o A e a T escutam com atenção. As crianças apontam para as imagens e fazem pequenas perguntas, como: "Qual é o nome da escola? O coelho tem mãe? Foi sozinho para a escola?" Todas se envolvem na narrativa, criando juntos novos detalhes e até inventando partes da história a partir do que observam.

De repente, a T, a M e o A levantam-se, e a M diz: "Vamos para a casinha! Só lá está o J, somos três, podemos ir!" (A casinha tem lotação máxima de quatro crianças).

**Analise refletiva:**

Esta observação reflete a importância de criar ambientes ricos em estímulos, onde as crianças possam desenvolver competências de comunicação, cooperação e imaginação. A interação da T com os livros demonstra curiosidade e capacidade de observação, enquanto o ato de "contar histórias" por parte da M mostra o poder da imitação e da criatividade na construção de aprendizagens significativas. A participação ativa do A e da T na narrativa evidencia a socialização e a partilha de ideias entre pares. Por fim, a transição para outra atividade revela como as crianças gerem autonomamente as dinâmicas de grupo, respeitando regras (como a lotação da casinha) e promovendo a inclusão no brincar.

**Observação Naturalista:**

**Observação Naturalista**

Data: 13 de dezembro

Local: Sala 8

Duração: 25 mints

**Descrição do Contexto:** As três crianças, a M, a V e a L, estão sentadas no tapete, rodeadas por folhas em branco, lápis e canetas coloridas.

**Observação:**

As três crianças, a M, a V e a L, estão sentadas no tapete, rodeadas por folhas em branco, lápis e canetas coloridas. A M pega numa caneta azul e começa a" escrever" algumas letras em grandes. E diz "Vou escrever 'Capivara Carlota'.

A V, que está ao lado da M, segura um lápis de cor e desenha uma capivara no centro de uma folha. "A minha capivara vai ter uma flor na cabeça!" As duas observam o desenho com atenção.

A L, que está mais afastada, vai até à estante e pega num livro ilustrado. "Vou ver como se desenham árvores," diz ela, folheando as páginas e copiando o desenho de uma árvore. As outras duas olham para ela e pedem para ver como faz. A L desenha uma árvore com uma grande copa, e M e V começam a copiar, adaptando o desenho ao seu estilo.

Após algum tempo, M sugere: "Vamos escrever o título do livro!" L responde imediatamente: "A Grande Aventura da Capivara Carlota!" V concorda e diz: "Agora vamos desenhar o rio onde ela vai nadar!" As três começam a colaborar, "escrevendo" e desenhando, trocando ideias e rindo enquanto trabalham. M "escreve" as palavras, V desenha a capivara e o cenário, e L adiciona elementos da natureza, como árvores e flores.

A Educadora aproxima-se e observa as crianças com interesse. "Estão a fazer um excelente trabalho!" elogia. As crianças sorriem orgulhosas do que criaram e continuam a desenvolver a história, sempre animadas com o processo criativo.

As crianças levantam-se e arrumam as folhas no ficheiro dos desenhos. A M diz ao P nós a V e a L fizemos um livro sobre as Capivaras, terminando assim a brincadeira.

**Analise refletiva:** Esta brincadeira reflete a atividade realizada no âmbito do projeto, em que as crianças exploram a criação de uma história sobre as Capivaras, combinando a escrita com a ilustração. As crianças trazem para as suas brincadeiras conteúdos do projeto, como a personagem "Capivara Carlota", e aplicam-no de forma criativa nas suas produções, demonstrando uma compreensão do processo de construção de um livro, unindo as suas experiências de aprendizagem ao imaginário e à colaboração, o que enriquece as suas brincadeiras e fortalece a sua capacidade de expressão e comunicação.

**Observação Naturalista:**

**Observação Naturalista**

Data: 9 de janeiro

Local: Sala 8

Duração: 15 minutos

**Descrição do Contexto:** Três crianças do sexo masculino (L, P, S) encontram-se a brincar na área da casinha, explorando o baú das fantasias.

**Observação:**

Estou na área da casinha e observo três crianças do sexo masculino estão a retirar fatos de fantasia do baú das fantasias. O L vem ter comigo a pedir ajuda para apertar as calças do fato, enquanto as outras duas continuam a procurar fatos para vestir. O P vai até ao espelho e veste um fato de Homem-Aranha, e o S pega num fato de princesa e mostra aos amigos. O L começa a rir e diz: "Não vais vestir isso, pois não?". O P responde logo: "Não faz mal, podemos vestir. A R (educadora) já disse que os fatos são para todos, meninos e meninas". O S acaba por vestir o fato de princesa e o L, a sorrir, diz: "Agora vamos brincar aos super-heróis. Tu podes ser a princesa poderosa, o P é o Homem-Aranha e eu sou o Batman".

As três crianças começam a brincar às “lutas”, com cada um a interpretar o seu papel de super-herói. Passado cerca de 5 minutos, a M chama o L, o P e o S para brincarem às famílias, e eles interrompem a brincadeira de super-heróis e vão para a nova brincadeira.

**Analise refletiva:**

A observação realizada na área da casinha proporcionou um momento de reflexão sobre a forma como as crianças interagem com os conceitos de género e inclusão nas brincadeiras. A situação inicial, em que o S escolhe um fato de princesa e é desafiado pelo L, mostra como, muitas vezes, as crianças são influenciadas por normas sociais pré-estabelecidas, como a ideia de que certos fatos são para meninos e outros para meninas. No entanto, a resposta do P, ao afirmar que "não faz mal, podemos vestir", demonstra uma postura mais aberta e inclusiva,

influenciada pela orientação da Educadora, que já havia afirmado que os fatos de fantasia são para todos.

Este momento de interação entre as crianças revelou a importância de um ambiente educacional que favorece a liberdade de escolha e o respeito pelas preferências individuais, independentemente do género. A atitude do S, que ao fim de pouco tempo se sente confortável para vestir o fato de princesa, é um bom exemplo de como as crianças podem superar rapidamente os estigmas de género quando estão em ambientes de brincadeira livres e sem pressões.

A seguir, a brincadeira de super-heróis mostra como as crianças utilizam a fantasia para explorar diferentes papéis e se envolverem em jogos simbólicos. A proposta de L de integrar o S como "princesa poderosa" mostra uma flexibilidade e adaptação criativa, que é importante para o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais.

Por fim, a mudança para a brincadeira de "famílias" reflete a fluidez das escolhas lúdicas das crianças, que sabem adaptar-se facilmente a novas dinâmicas e explorar diferentes cenários de interação, sem que isso interfira na diversão ou no respeito pelos outros. Esta transição também revela que a brincadeira, apesar de ter sido inicialmente centrada nos super-heróis, não se limita a um único tema e pode mudar de acordo com as necessidades e interesses dos intervenientes.

Este momento reforça a importância da educação na promoção da igualdade, da liberdade de expressão e da aceitação das diferenças. Através da observação naturalista consigo perceber a importância da Educadora e o reflexo da sua abordagem, pois ao incentivar a ideia de que os fatos de fantasia são para todos, contribui para a construção de um ambiente mais inclusivo, onde as crianças podem explorar as suas identidades sem limitações impostas pela sociedade.

**ANEXO N**

Análise categorial das observações naturalistas

| Tema: Comportamentos e interações durante as brincadeiras espontâneas | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Categoria | Subcategoria | Indicadores | Unidade de registo | Frequência |
| Expressão criativa | Pintura e desenho | Escolha autónoma de cores de técnicas a utilizar. | "Vou desenhar o sol!!!"<br>"Então eu faço o céu…"<br>"O meu sol vai ter olhos …"<br>"E eu vou fazer nuvens…"<br>"Vou pintar um avião…"<br>"Vou misturar branco…"<br>"Quero a minha nuvem mais clara …" | 7 |
| | Construção com lego | Seleção de peças, organização | "Eu quero fazer uma casa…" | 5 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | espacial, identificação de estruturas | "Esta casa é da minha avó…"<br>"Agora preciso de janelas…"<br>"Vou buscar mais peças…"<br>"Olha a minha casa, gostas?" | |
| | Escrita simbólica | Tentativa de escrita, usando letras magnéticas, construção de histórias | "Vou escrever "capivara Carlota…"<br>"Agora vamos escrever o título do livro!..."<br>"A grande aventura da capivara Carlota!"<br>"Agora vou escrever leite!" | 6 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | “Não, o leite tem o L ...” | |
| Interação social | Colaboração | Diálogo sobre a atividade, sugestões de melhoria, trabalho em equipa | “As tuas nuvens podem ficar debaixo do meu sol…”<br>“E se fizermos duas listas…”<br>“Está bem, mas eu escrevo a minha …”<br>“Vamos escrever o título do livro …”<br>“Vamos desenhar o rio onde ela vai nadar …”<br>“Agora vamos arrumar…” | 6 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Resolução de conflitos | Estratégias para lidar com desentendimentos, negociação | “Eu vou levar a lista porque sou a mãe…”<br>“Mas eu sou o pai, eu levo…”<br>“E se fizemos duas listas?...” | 3 |
| | Partilha de materiais | Cedência de espaços ou recursos para os pares | "Tu podes pintar, mas numa folha diferente.”<br>“Eu ajudo-te a encontrar as letras…”<br>“Podemos desenhar juntos?...” | 3 |
| | Tomada de decisões | Escolha de atividades e matérias, | “Quero pintar um avião…” | 4 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Autonomia e organização | | mudanças de estratégias | “Vou misturar o branco no azul…” “Vou buscar mais peças…” “Vou desenhar uma árvore …” | |
| | Cumprimento de regras | Respeito pelos limites de espaço e matérias | “ A R (educadora )disse temos de limpar o pincel…” “Temos de colocar pouca tinta no pincel…” | 2 |
| | Faz- de- conta | Interpretação de papeis sociais, criação de narrativas | “Vou fazer o jantar...” “Eu sou o Batman…!” | 5 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Jogo simbólico | | | "Agora vamos brincar aos super-heróis…"<br>"Agora somos exploradores…"<br>"Vamos para a casinha…" | |
| | Recriação de rotinas | Imitação de atividades quotidiano | "Agora é hora do chá..."<br>"Vamos escrever um vídeo..." | 2 |
| | Exploração de papeis sociais | Questionamento de normas e papeis de género | "Os fatos são para todos, meninas e meninas…"<br>"Tu podes ser a princesa poderosa…" | 2 |

**ANEXO O**

Roteiro ético

| Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011) | Prática Profissional Supervisionada II | Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011) |
|---|---|---|
| **1. Objetivo do estudo** | Tomás (2011) destaca a importância de explicar a todos os envolvidos os objetivos do trabalho, promovendo uma abordagem ética e democrática.<br>No início da Prática Profissional Supervisionada II, conversei com os funcionários da instituição para explicar qual seria o meu novo papel, visto que já trabalhava na instituição. A intenção foi estabelecer uma conexão com a equipa e esclarecer a natureza das atividades que iria realizar.<br>Em relação às crianças, a Educadora apresentou-me ao grupo, informando que estaria com eles na sala e que desenvolveríamos atividades divertidas juntos. Embora já me conhecessem da instituição, eu nunca tinha estado com eles por um período prolongado, o que tornou essa apresentação essencial para criar um ambiente de confiança e proximidade. | **Compromisso com a entidade empregadora:**<br>• "Colaborar com a entidade empregadora na prossecução da qualidade do serviço, do bem-estar da criança e do respeito pelas leis." (p.2)<br>Compromisso com a equipa de trabalho:<br>• "Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações." (p.2)<br><br>**Compromisso com as crianças:**<br>• "Ter expetativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial |

| | | |
|---|---|---|
| | Para as famílias, preparei uma carta de apresentação, que a Educadora colocou na entrada da sala. Na carta, expliquei por que estaria presente na sala e quais eram os objetivos do meu trabalho durante o período de prática. Adicionalmente a Educadora cooperante enviou um e-mail formal para as famílias para reforçar a minha chegada ao grupo e fornecer informações adicionais. Essas ações tinham como objetivo informar as famílias e garantir uma comunicação transparente sobre o meu papel na sala, bem como sobre as atividades planejadas para as crianças durante o estágio.<br>Acerca dos objetivos da investigação surgiram das experiências vivenciadas ao longo do estágio. A Educadora cooperante foi informada a acerca da temática do estudo e os objetivos através de conversas informais durante a minha Prática Profissional Supervisionada. Antes de abordar a Educadora, sobre a decisão final do estudo consultei a minha orientadora | de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem." (p.1)<br>• "Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos, e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma." (p.2)<br><br>**Compromisso com as famílias:**<br>• "Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa." (p.2) |

| | | |
|---|---|---|
| | de estágio para entender se a proposta seria viável ou se precisava de ajustes. | |
| **2. 8. Custos e benefícios e Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa** | Segundo Tomás (2011), em qualquer investigação é importante identificar tanto os benefícios quanto os custos para as crianças envolvidas.<br>Quanto aos custos, esta investigação não gerará nenhuma carga ou despesa para as crianças ou para as suas famílias.<br>Todos os dados foram recolhidos em ambiente educativo, com as crianças inseridas no seu contexto natural de aprendizagem e desenvolvimento.<br>Assim, o processo de investigação não afetará de forma negativa as atividades regulares ou a rotina das crianças.<br>O estudo promovera uma reflexão da equipa educativa acerca do impacto positivo das suas práticas pedagógicas. Estive sempre disponível para colaborar, ouvir sugestões e aprender com os demais membros da equipa. Esta abertura para o diálogo permitiu várias trocas de ideias sobre as minhas observações, | **Compromissos:**<br>**Compromisso com as crianças:**<br>• "Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto." (p.1)<br>• "Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais." (p.2)<br>• "Ter expectativas positivas em relação a cada<br>criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem." (p.1)<br>• "Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e |

| | | |
|---|---|---|
| | enriquecendo a prática pedagógica e promovendo uma maior colaboração entre os membros da equipa.<br>Durante todo o processo, comprometo-me a respeitar todos os intervenientes, sejam eles crianças, educadores ou familiares, garantindo um ambiente ético e acolhedor. | potencialidades de cada criança na promoção da autonomia pessoal de cada uma." (p.2)<br>• "Promover a aprendizagem e a socialização<br>numa vida de grupo cooperada, estimulante,<br>lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo." (p.2)<br><br>**Compromisso com a equipa de trabalho:**<br>• "Contribuir para o debate, a Inovação e a procura de práticas de qualidade." (p.2)<br><br>**No compromisso com as famílias:**<br><br>• "Garantir a troca de informações entre a instituição e a família." (p.2) |

| | | |
|---|---|---|
| | | • "Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa." (p.2) |
| **3. Respeito pela privacidade e confidencialidade** | Tomás (2011) destaca que, em relação à privacidade e confidencialidade, "estas questões devem ser sujeitas a negociação, considerando sempre a posição dos autores quando se retiram citações de entrevistas e se pretende torná-las públicas" (p. 161).<br><br>Assim, assegurei a privacidade de todos os envolvidos, evitando identificar pelo nome as crianças, a equipa educativa ou as famílias, utilizando apenas a inicial dos seus nomes nos registos escritos. Para maior segurança, disponibilizei às famílias um consentimento informado sobre a captação de fotografias, esclarecendo que o rosto das crianças seria sempre preservado e que, após o uso para fins de investigação ou documentação, as imagens seriam eliminadas. | **Compromisso com as crianças:**<br>• "Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional." (p.1)<br>**Compromisso com a equipa de trabalho:**<br>• "Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade." (P.2)<br><br>**Compromisso com as famílias:**<br>• "Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança." (p.2) |

| | | |
|---|---|---|
| | Dessa forma, procurei garantir a confidencialidade e proteger a identidade de todos os participantes da investigação. | |
| **4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir** | No estudo, abrangerei apenas as crianças do grupo da sala 8 onde estou a realizar a minha prática, sem excluir nenhuma criança do grupo, devido à natureza do estudo mais abrangente e enriquecedora. | **Compromisso com as crianças:**<br>• "Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem." (p.1) |
| **5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação** | Tomás (2011) enfatiza que tanto as crianças quanto os adultos envolvidos na investigação "devem ser informados sobre os objetivos e a natureza da investigação" (p. 163).<br>Ao definir a problemática da investigação, tive conversas com a equipa educativa para explorar o tema em questão e, em seguida, estabeleci os objetivos e os métodos a serem aplicados. Essas informações foram partilhadas com a Educadora cooperante e com a professora orientadora do estágio. | **No compromisso com as crianças:**<br>• "Ter expetativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem." (p.1)<br>• "Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos, e |

| | | |
|---|---|---|
| | Delineie apenas um objetivo geral que é:<br>Compreender o lugar, o papel e as potencialidades do brincar em contexto de pré-escolar.<br>O método é investigação é estudo de caso de abordagem qualitativa.<br>• Os objetivos específicos são os seguintes: A visão da Educadora sobre o lugar e o papel do brincar em contexto de pré-escolar;<br>• Descortinar os sentidos e os significados do brincar para as crianças;<br>• Analisar o lugar/ espaço que o brincar ocupa na organização do ambiente educativo;<br>• Mapear as preferências das crianças quanto aos tipos de brincadeiras nas diversas áreas da sala de atividades;<br>• Analisar o papel do adulto nos momentos das brincadeiras;<br>• Identificar potencialidades e contributos do brincar em contexto de pré-escolar | potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma.” (p.2)<br>• “Promover a<br>mais aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.” (p.2)<br><br>**Compromisso com a equipa de trabalho:**<br>• “Contribuir para o<br>debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”<br>(p.2)<br>• “Ser solidário nas<br>decisões tomadas em conjunto e em situações problemáticas.” (p.2) |

| | | |
|---|---|---|
| | | |
| **6. Consentimento informado** | Para conduzir a investigação, distribuí o consentimento informado a todos os envolvidos, explicando claramente os objetivos do meu trabalho. Cada participante tem o direito de recusar ou desistir da participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalização. Durante todo o processo de investigação, manterei os intervenientes informados sobre os procedimentos e responderei às suas perguntas, garantindo assim um fluxo de informação transparente.<br>O consentimento informado foi obtido dos familiares mediante assinatura na instituição. O documento especificava que a identidade das crianças seria protegida em todas as fotografias (com o rosto ocultado) e garantia aos pais o direito de revogar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalização ou consequência negativa. | **Compromisso com as crianças:**<br>• "Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança." (p.1)<br>• Garantir que os interesses das crianças estão acima dos interesses pessoais e institucionais" (p.2)<br><br>**Compromisso com as famílias:**<br>• "Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo |

| | | |
|---|---|---|
| | | exceções que ponham em risco a integridade da criança.” (p.2)<br><br>• “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa” (p.2)<br><br>**Compromisso com a equipa de trabalho:**<br>• “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” (p.2)<br>• Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2) |
| **7. 9. Uso e relato das conclusões e Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as** | Após a conclusão da minha prática profissional e da investigação, planeio entregar um exemplar do relatório de investigação à equipa educativa com a qual | **Compromisso com as famílias:**<br>• “Garantir a troca |

| | | |
|---|---|---|
| | trabalhei. Embora durante o estágio todos tenham sido mantidos informados sobre cada etapa do processo e os resultados obtidos, é importante que a equipa tenha acesso ao documento final para uma visão completa do estudo.<br>Pretendo partilhar os resultados da investigação com as famílias através da plataforma Educabiz, usada pela instituição. Como o estudo envolveu as crianças é fundamental manter uma comunicação clara e transparente. Ao partilhar os resultados, reforço a confiança entre a instituição e as famílias, permitindo uma melhor compreensão dos objetivos e dos benefícios da investigação.<br><br>Ao longo do processo, a transparência foi uma prioridade, para promover uma abordagem participativa, onde todos os interessados têm voz e podem contribuir para a melhoria das práticas educativas. A comunicação clara e a abertura para sugestões, tanto da minha Educadora cooperante | de informações entre a instituição e a família.” (p.2)<br>**Compromisso com a equipa de trabalho:**<br>• “Partilhar<br>Informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)<br>• “Respeitar os colegas<br>de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” (p.2) |

| | | |
|---|---|---|
| | quanto da minha supervisora de estágio, são cruciais para garantir padrões éticos e de qualidade.<br><br>O meu objetivo é criar relações horizontais com todos os envolvidos, aceitando críticas construtivas e aprimorando a investigação com base no feedback recebido. Esta abordagem não só enriquece o estudo, como também promove uma cultura de colaboração e respeito mútuo no ambiente educativo. | |
| **10. Tratamento dos dados** | Neste estudo, utilizei seis técnicas para a recolha de dados:<br>• Observação direta participante<br>• Observação direta- naturalista<br>• Notas de campo<br>• Registo de observação naturalista<br>• Entrevista semiestruturada<br>• Entrevistas com as crianças<br>De modo a proteger a confidencialidade e a privacidade dos dados dos vários intervenientes, | **Compromisso com as crianças:**<br>• "Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional" (p. 1).<br>**Compromisso com a equipa educativa:**<br>• "Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade" (p. 2).<br>**Compromisso com as famílias:**<br>• "Manter sigilo relativamente às |

| | | |
|---|---|---|
| | comprometo-me a eliminar todos os registos referentes às crianças e à instituição | informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)" (p. 2). |

# ANEXO P

Protocolo de consentimento informado da investigação

POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Caras famílias,

Eu, Ângela Martinho encontro-me a conduzir uma investigação (estudo de caso) com as crianças do grupo da sala 8 onde os vossos educandos estão inseridos.

Gostaria de solicitar a vossa autorização para que o vosso educando possa participar neste estudo de caso que tem como objetivo principal: Compreender o lugar, o papel e as potencialidades do brincar em contexto de pré-escolar.

É importante referir que, ao longo desta investigação, o bem-estar da criança será sempre prioritário, utilizando metodologias centradas na criança e adaptadas à sua faixa etária e características individuais.

Qualquer informação pessoal será mantida no anonimato, usando nomes fictícios para proteger a identidade de todos os participantes.

Os dados recolhidos durante o estudo não serão partilhados com terceiros, exceto para fins científicos ou para apresentação académica.

Peço, então, que assinem o presente protocolo para declarar a vossa autorização.

Agradeço antecipadamente pela vossa compreensão e colaboração.

Atenciosamente,
Educadora-estagiária
Ângela Martinho

| **Nome da Criança** | **Assinatura do Encarregado de Educação** |
|---|---|
| | |