



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



POLITÉCNICO
DE LISBOA

OS MOMENTOS DE BRINCADEIRA NUM GRUPO DE 3 ANOS

Joana Santos Toscano Machado

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção
de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2019



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**

OS MOMENTOS DE BRINCADEIRA NUM GRUPO DE 3 ANOS

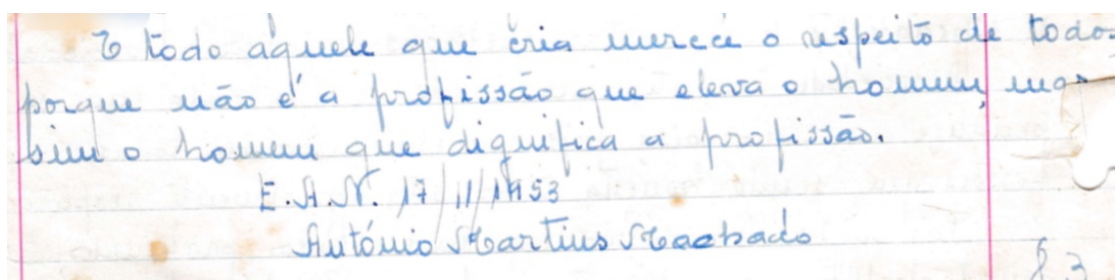
Joana Santos Toscano Machado

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção
de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientador: Prof. Doutora Dalila Lino

2019

Início o relatório da Prática Profissional com o seguinte pensamento,



É todo aquele que cria mereça o respeito de todos.
porque não é a profissão que eleva o homem, mas
sim o homem que dignifica a profissão.
E.A.N. 17/11/1953
Antônio Sebastião Sebastião

83

AGRADECIMENTOS

Sendo eu um ser singular, tal como as crianças, fruto de uma maturação biológica e de experiências de vida únicas. Tenho de agradecer, primeiro, a todos os que passaram pela minha vida, marcando-a de alguma forma e ajudando a construir quem hoje sou. Neste momento, de conclusão de um dos meus objetivos de vida e, no âmbito da minha profissionalidade, tenho a agradecer a todas as crianças com quem contactei. Elas, na sua individualidade, ajudaram a tornar-me a pessoa que sou e a profissional que pretendo vir a ser. Obrigada a todas que me permitiram ser sua monitora, baby-sitter, animadora, voluntária, estagiária e, principalmente, amiga. Que foram andaimes no meu crescimento pessoal e profissional. E que em troca procurei constantemente contribuir para a sua felicidade.

O primeiro parágrafo, conforme prometido, é para aquela que sempre esteve lá. A pessoa de quem mais me orgulho, o meu verdadeiro amor. Querendo ser um exemplo, é nela que penso quando luto para não desistir dos meus sonhos. É por ela que luto pelo sonho de um mundo melhor.

Posto isto, analisando este processo de formação como uma pirâmide, é pela base que dou início aos agradecimentos. A base, que é a base da pessoa que sou, a base, que é a casa. Agradeço, àqueles três, que são os meus pilares, o meu suporte, os meus exemplos. Obrigada por acreditarem em mim, mais do que eu. A vossa simples presença, a vossa humildade, os vossos valores, o vosso cheiro, o vosso abraço.

Agradeço à família alargada, aos que acreditaram, dando-me a mão e empurrando-me com mãos invisíveis para o meu sonho. Àquela que está sempre no meu coração, que cuidou da criança que fui.

Resta agradecer aos que, não sendo da família, passaram a pertencer ao coração. Aos de sempre ou recentes, e para sempre, que cresceram lado a lado comigo. Às Joanas e Inêses que suportaram as minhas lágrimas, que cantam, ou gritam, comigo. As que nunca quero perder. Ao Gongas, companheiro de desespero de mestrado. Às vendas novences, pelo companheirismo, consultas de psicologia, por não me deixar desistir, um beijo do seu génio. Aos primos e à alternativa, que me acompanham desde os tempos remotos da infância. Ao tal, que me salvou nesta reta final de desespero, fazendo-me voltar a sorrir, que me tem acompanhado ao longo deste percurso e que desejo que se mantenha junto a mim.

Às ofertas da ESELx, às nuvens, às estrelas pelas vivências no contexto educacional e, principalmente, fora dele. À Kika e à Sara, pelas lágrimas, sorrisos, ambições, pelos livros que lemos, pelas noitadas, pelos chocolates e os antigos 19's.

A todos estes por darem significado à palavra amizade.

Obrigada à Sandra, pela amizade genuína, por gostar de mim, por me aconselhar, por procurar a qualidade na minha prática. Obrigada à Lena, pelo exemplo de profissional de educação de infância que é. Obrigada à Ritinha, ou à vida, que nos voltou a juntar.

Agradeço aos docentes, que compartilharam comigo tudo o que sabiam. Em especial aos que contribuíram para o meu crescimento profissional, questionando-me constantemente.

Agradeço, por fim, à professora Dalila, pela docência ao longo da minha licenciatura e do mestrado, que culminou na orientação para a elaboração deste documento. Obrigada por tudo, pelos conhecimentos que compartilhou comigo e pela visão que tem da vida e da educação.

Que sorte a minha.

RESUMO

O presente relatório reflete, por escrito, o trabalho desenvolvido ao longo de quatro meses de Prática Profissional Supervisionada, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

O trabalho realizado procura retratar a intervenção numa sala de jardim de infância, enquanto educadora-estagiária, com um grupo de 20 crianças de três anos de idade e a investigação desenvolvida neste contexto.

Descreve-se e caracteriza-se o contexto, em relação ao meio, ao grupo, às famílias, à equipa educativa e ao ambiente educativo. Apresenta-se, ainda, o processo de intervenção, explicitando as intenções para ação da prática profissional. Assim como, o projeto desenvolvido por este grupo de crianças, no âmbito da metodologia de trabalho de projeto. Transversal aos dois capítulos, destaca-se, ainda, a valorização atribuída pelos diversos intervenientes desta ação à de atividade- o brincar.

Quanto à investigação desenvolvida em jardim de infância, apresenta-se a identificação da problemática em estudo- o brincar, a revisão da literatura sobre o tema, as opções metodológicas e os princípios éticos adotados neste trabalho. Descrevem-se, ainda, detalhadamente os procedimentos relativos ao desenvolvimento desta investigação, fundamentados num estudo de caso, de natureza qualitativa, cujo objetivo foi conhecer as conceções sobre o brincar, de um grupo de crianças e adultos- Encarregados de Educação e Educadora Cooperante- no jardim de infância e em casa, e identificar o tipo de brincadeiras, bem como a utilização dos brinquedos nesses contextos. Seguidamente, procede-se à descrição de um conjunto de técnicas, necessárias para a recolha de dados e posterior análise dos mesmos. São, pois, apresentados e analisados os resultados obtidos, permitindo compreender as diferentes conceções sobre o brincar, a partir da voz das crianças, da educadora de infância e dos encarregados de educação. E, por outro lado, conhecer os hábitos de brincadeira deste grupo de crianças no jardim de infância e em casa.

O relatório culmina com uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido ao longo de cinco anos de formação inicial, procurando definir-me enquanto profissional de educação infantil.

Palavras-chave: Brincar, jogo, criança, brinquedo, educação de infância.

ABSTRACT

The following report reflects, in writing, upon the work that was developed throughout four months of Professional Supervised Practice, within the scope of a Master's Degree in Pre-School Education.

The report seeks to portray the intervention in a kindergarten, as a preschool education intern, with a group of 20 children of three years old of age and the investigation developed in this context.

The context is described and characterized, regarding the surroundings, the group, the families, the team of preschool educators and the learning environment. As well, the process of intervention is further developed, explaining the intentions of the actions of the professional practice, as well as the methodology behind the work project, with this group of children. Common to both chapters, it is also highlighted the value attributed by the diverse group of participants in the activity – Play.

In the other hand, the investigation developed in a kindergarten is presented, which includes identifying the subject of study – Play, the literary revision of the theme, the chosen methodologies and the ethical principles adopted in this work. This writing also details the procedures developed in this investigation, based in a case study, of qualitative nature, in which the objective was to learn the conceptions regarding play, in a group of children, Guardians and Cooperating Educators – In the kindergarten and at home, and identify the type of games, as well as the usage of toys in these contexts. Following this, we proceed to describe a mix of techniques necessary for data collection and its posterior analysis. The obtained results are presented and analyzed, permitting comprehension of the different concepts of play, from the viewpoint of children, the preschool educator and the guardians. As a result, we understand the habits of games of this group of children in kindergarten and at home.

The last chapter, culminates in a reflection of this works development during the initial five-year formation, seeking to define myself as a Professional Pre-School Educator.

Key Words: Play, game, children, toy, preschool education

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
1 Caracterização de uma ação educativa contextualizada	2
1.1 Contexto Socioeducativo.....	2
1.2 “A casa”- As famílias das crianças	3
1.3 “Aqui brincamos” (EC)- Equipa educativa	4
1.4 “A sala dos brinquedos” -Ambiente educativo.....	6
1.5 “Eu não sou bebé, eu sou crescido” (M., 3 anos) – Grupo	9
2 “Uma reflexão sobre a minha intervenção”- Análise reflexiva da intervenção 12	
2.1 Intenções para a ação.....	12
2.2 Planificação-ação-avaliação	20
3 “Os momentos de brincadeira de um grupo de crianças de 3 anos “- Investigação em ji.....	23
3.1 Identificação da problemática	23
3.2 Revisão da literatura	25
3.3 Quadro metodológico e roteiro ético	35
4 “Brincar na <i>sala dos brinquedos</i> ”- Apresentação e discussão dos dados	40
4.1 Conceção das crianças e dos adultos sobre o brincar	40
4.2 Brincar no Jardim de infância.....	46
4.3 Brincar em casa	50
4.4 Brincar “com o outro”.....	54
4.5 Brinquedos no JI	57
4.6 Brinquedos em casa	60
4.7 Considerações finais.....	62

5	“Que profissional de educação de infância sou?”- Construção da profissionalidade	65
6	Referências.....	71
	Anexos.....	77
	Anexo A. Caracterização das família	Erro! Marcador não definido.
	Anexo B. Sala de atividades	Erro! Marcador não definido.
	Anexo C. Dia Tipo	Erro! Marcador não definido.
	Anexo D. Caracterização do grupo	Erro! Marcador não definido.
	Anexo E. Consentimento para elaboração do portefólio da criança.....	Erro!
	Marcador não definido.	
	Anexo F. Portefólio da criança.....	Erro! Marcador não definido.
	Anexo G. Guião da entrevista à educadora cooperante e às crianças’.....	78
	Anexo H. Roteiro ético	84
	Anexo I. Análise categorial referente à conceção do brincar.....	91
	Anexo J. Análise de conteúdo referente ao brincar no JI	95
	Anexo L. Análise de conteúdo referente às brincadeiras das crianças em casa	100
	Anexo M. Análise de conteúdo referente ao brincar “com o outro”	103
	Anexo N. Análise de conteúdo referente à utilização de brinquedos no JI107	
	Anexo O. Análise de conteúdo referente à utilização de brinquedos em casa	115

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Triangulação das técnicas utilizadas na investigação	37
Tabela 2. Análise categorial da conceção de brincar.....	42
Tabela 3. Análise categorial à questão- Quais os benefícios de brincar? Respostas da EC e dos EE.....	44
Tabela 4. Análise de conteúdo à questão- Qual a importância de brincar no espaço exterior?.....	52
Tabela 5. Análise de conteúdo referente à opinião das crianças da sala dos brinquedos sobre brincar acompanhadas.....	54

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Conceção de brincar das crianças, da educadora de infância e dos encarregados de educação do grupo da sala dos brinquedos. Dados recolhidos através da entrevista à educadora, das entrevistas às crianças e dos inquéritos aos Encarregados de Educação.	41
Figura 2. Análise Percentagem de observações de cada tipo de brincadeira das crianças, segundo a escala POS. Dados recolhidos através dos registos de observação das brincadeiras das crianças.	47
Figura 3. Número de ocorrência de cada tipo de brincadeira a nível cognitivo, em função do nível social. Dados recolhidos através dos registos de observação das brincadeiras das crianças.	48
Figura 4. Respostas à questão- Quanto tempo o seu educando brinca durante os dias de semana em casa?. Dados recolhidos em inquérito aplicado aos encarregados de educação das crianças da sala dos brinquedos.	50
Figura 5. Respostas à questão- Quanto tempo o seu educando ao fim de semana?. Dados recolhidos em inquérito aplicado aos encarregados de educação das crianças da sala dos brinquedos.	51
Figura 6. Respostas à questão- Qual a brincadeira mais frequente do seu educando? Dados recolhidos em inquérito aplicado aos encarregados de educação das crianças da sala dos brinquedos.	53
Figura 7. Imagem apresentada nas entrevistas às crianças que sustenta a questão- Quem teve a ideia da brincadeira? Fonte: https://claudia.abril.com.br/sua-vida/curso-ensina-pais-a-brincarem-com-os-filhos-estimulando-o-desenvolvimento-das-criancas/	55
Figura 8. Percentagem de ocorrências de brincadeiras com e sem brinquedos, em função do espaço. Dados recolhidos através dos registos de observação.	58
Figura 9. Percentagem de brinquedos consoante o seu material de fabrico existentes no ambiente interior e exterior da sala dos brinquedos. Dados recolhidos através da observação (cf. Tabela P1).	59

LISTA DE ABREVIATURAS

PPS	Prática Profissional Supervisionada
JI	Jardim de infância
EPE	Educação Pré-Escolar
AAAF	Atividades de Animação e Apoio à Família
EC	Educadora Cooperante
PCG	Projeto Curricular de Grupo
EE	Encarregado de Educação

INTRODUÇÃO

O presente relatório, elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, tem a especificidade de decorrer da unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada II (PPSII), que decorreu numa sala de jardim-de-infância (JI)- a *sala dos brinquedos*-, pertencente à rede pública, desde outubro de 2018 a janeiro de 2019, com um grupo de vinte crianças, de três anos de idade.

Este foi o último contacto com uma sala de JI, enquanto educadora-estagiária, sendo o culminar de uma formação inicial. Assim, este relatório constituiu o primeiro resultado da iniciação à prática, que espelha as aprendizagens, dificuldades e vivências ao longo dos quatro meses da PPS II. A reflexão é uma palavra-chave no meu processo de formação, revelando-se de extrema importância durante a prática profissional, que me permitiu refletir de forma contínua, tendo procurado manter sempre um olhar crítico, cuidado e rigoroso.

No decorrer da PPSII, naturalmente, defrontei-me com diversos obstáculos. A primeira questão, fruto das vivências *nesta* sala e de uma curiosidade intrínseca, foi compreender o que era brincar. Desta forma, através de uma investigação de natureza qualitativa, procurei compreender a conceção do brincar por parte dos adultos (educadora cooperante e encarregados de educação) e das crianças; assim como identificar as brincadeiras das crianças nesta fase etária, isto é, os seus hábitos de brincadeira no jardim-de-infância e em casa.

Posto isto, importa referir que o relatório está organizado em cinco partes. A primeira destinada à caracterização para a ação educativa, em que apresento os dados recolhidos e realizo uma análise refletida sobre o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, as famílias e o grupo de crianças. A segunda parte descreve a meu processo interventivo, incluindo as minhas intenções para a ação, sempre num olhar de análise refletida quanto a este aspeto da PPSII. A terceira parte é relativa à investigação em JI, em que identifico a problemática, realizo uma revisão da literatura nesse sentido, citando vários autores. De seguida, descrevo o roteiro metodológico e o roteiro ético, apresento os dados através de uma discussão, que responde aos objetivos formulados e concluo no subcapítulo seguinte a investigação. Por fim, abordo os tópicos mais importantes da minha formação inicial (prática e teórica), que me ajudaram a construir a minha profissionalidade.

1 CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

Cada criança é única, com um processo evolutivo próprio, fruto do seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagem, vertentes estas indissociáveis. Esta singularidade resulta, por um lado, do processo de maturação biológica e, por outro, da experiência social única de cada uma das crianças, o que as torna diferentes uma das outras (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE], 2016). Numa perspetiva ecológica, segundo Bronfenbrenner (2005), as interações e experiências da criança modelam-na, seja de forma positiva ou negativa.

No presente capítulo contextualizarei o grupo da *sala dos brinquedos*, assim como, os agentes que têm influência no desenvolvimento e aprendizagem do grupo com o qual foi desenvolvida a PPS II. Assim, importa caracterizar o contexto socioeducativo, as famílias, a equipa educativa, o ambiente educativo e o grupo, tendo em conta a individualidade de cada criança.

1.1 Contexto Socioeducativo

Primeiramente, considero importante caracterizar o contexto socioeducativo onde a PPSII foi desenvolvida, pois o estabelecimento educativo tem uma “influência determinante no trabalho que o/a educador/a realiza com o seu grupo de crianças e pais/famílias, bem como na dinâmica da equipa educativa” (OCEPE, 2016, p. 23), na medida em que é através de “um conteúdo que é simultaneamente social, relacional e histórico em que se funda, reúne e une a identidade do lugar JI e em que se vai exprimir a identidade do grupo” (Ferreira, 2004, p. 80).

Assim, importa explicar que a instituição pertence a um agrupamento de escolas públicas e é, portanto, tutelada pelo Ministério da Educação. No conjunto das escolas pertencentes ao agrupamento, esta é uma das duas que tem oferta de educação pré-escolar (EPE). Este estabelecimento é composto por dois blocos, cada um com um recreio próprio destinado a uma valência diferente. O bloco pertencente à EPE alberga seis salas, sendo que a composição dos grupos segue o critério da faixa etária. É, ainda, neste bloco que funciona as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), acolhendo as crianças no horário não letivo.

Quanto ao meio envolvente, a escola situa-se numa das freguesias do concelho de Lisboa, acolhendo a população do bairro social junto à mesma, assim como do resto da freguesia.

No projeto educativo, o agrupamento salienta a missão de igualar as oportunidades de acesso a um ensino de qualidade de cada criança, numa perspetiva do desenvolvimento holístico de cada um, desenvolvendo competências necessárias para que estas intervenham enquanto cidadãos responsáveis. Neste sentido, os valores destacados no projeto educativo são o da qualidade, cooperação, respeito e responsabilidade. Existe ainda uma referência ao envolvimento dos diferentes atores da comunidade educativa. A instituição procura, também, criar uma relação com as famílias, não só a nível organizacional, com dos encarregados de educação do grupo a pertencerem à associação de pais, como informais, proporcionando condições para que estas relações se estabeleçam. Esta relação segue a perspetiva ecológica do desenvolvimento, em que as interações têm um papel significativo no desenvolvimento da criança (Bronfenbrenner, 2005), e desta forma, toda as suas vivências contribuem para o seu desenvolvimento. Este é um ponto de vista que nega a visão de que a criança é uma *tábua rasa*, pelo que se torna importante que a equipa educativa tenha em consideração o *go between* (Ferreira, 2004) entre a escola e a casa.

1.2 “A casa”- As famílias das crianças

A família nuclear constitui-se como um ponto crucial já que é neste contexto que ocorrem as experiências mais precoces da criança e a maioria das suas interações sociais (Portugal, 1998). Defendendo a perspetiva desta autora, torna-se primordial, para mim, “retratar os traços estruturais dos seus contextos familiares (...) abrindo caminho para vir a compreendê-las pelo que fazem” (Ferreira, 2004, p. 66).

Primeiramente, destacando como um traço comum o facto de viverem com os pais, no entanto, e como esperado, cada criança tem a sua dinâmica familiar, pelo que, de seguida, caracterizarei os marcadores de diferenciação social (Ferreira, 2004).

No que concerne à situação social das famílias, após a análise da Tabela A1 (cf. Anexo A), constata-se que a maioria das famílias do grupo apresenta níveis de escolaridade elevados e profissões liberais. Verifica-se, ainda, apenas duas famílias do grupo, não vivem numa estrutura nuclear- caracterizada por um casal e filhos- e dezassete das famílias, têm mais do que um filho. Uma peculiaridade deste grupo da

sala dos brinquedos é o facto de, na sua maioria, as crianças terem irmãos mais velhos a frequentar esta escola. Ou seja, na sua generalidade, as famílias já conheciam a escola e, algumas, a educadora da sala. Por outro lado, as crianças do grupo convivem diariamente com os irmãos, seja no recreio ou em eventos comuns à comunidade escolar. Esta ligação faz estreitar a relação entre o JI e a casa. Por outro lado, a relação que a equipa educativa procura estabelecer com as famílias, também contribui para tal.

Vasconcelos (2011a) recomenda que os profissionais de educação procurem “cuidar da qualidade das interações que desenvolvem com as famílias” (p.25), de modo a que as famílias colaborem e participem na educação dos seus educandos. Já que, nos primeiros anos de vida, estes são os dois contextos de maior impacto no bem-estar e aprendizagem da criança (Araújo, 2014). Diariamente, as famílias, a equipa educativa e o grupo partilham o momento de acolhimento, em que as famílias conhecem a dinâmica da sala, conversam com a equipa e interagem com o resto do grupo, ficando na sala o tempo que considerarem pertinente. A par destes momentos informais, a educadora cooperante tem um tempo semanal, destinado a receber os encarregados de educação. Um outro momento formal que presenciei foi uma reunião de pais, em que a educadora partilhou com as famílias a avaliação do primeiro período, contribuindo para que as famílias conhecessem e reconhecessem a importância do contexto educativo, que Marcondes & Sigolo (2012) destacam como necessário.

Nesta rotina diária de interação com os familiares, a equipa educativa estabelece conversas com estes, partilhando ideias. Num desses momentos, a mãe de uma criança E., comentou que trabalhavam bastante na *sala dos brinquedos*, ao que a Educadora Cooperante (EC) respondeu que “aqui brincamos” (EC).

1.3 “Aqui brincamos” (EC)- Equipa educativa

O título deste subcapítulo surge como reflexo das práticas pedagógicas da equipa, que valoriza o brincar.

A equipa educativa de sala é constituída por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa, sendo que ambas têm formação académica na área da educação – a auxiliar da sala frequenta a licenciatura em educação básica e a educadora de infância, para além da sua formação inicial e dos anos de experiência, é uma profissional que valoriza e frequenta a formação contínua.

A educadora cooperante explica, no Projeto Curricular de Grupo (PCG, 2018), seguir alguns princípios do modelo curricular *HighScope*, “de origem cognitivista, baseado em Piaget como um exemplo de modelo construtivista” (Silva, 2016, p.5). O currículo *HighScope* segue uma ideia de *aprendizagem pela ação*, em que a partir da reflexão, sobre as suas experiências, as crianças dão sentido ao mundo (Hohmann & Weikart, 1997), concordando com os pressupostos teóricos de Piaget: “o conhecimento é construído pelo sujeito em interação com o mundo físico e o social, sendo, portanto indissociável a experiência social e o raciocínio” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.62). É assim, a partir das interações, com pessoas, materiais e ideias que a criança cresce intelectual, emocional, social e fisicamente (Hohmann & Weikart, 1997), aprendendo com todo o corpo e os sentidos (Cardoso, 2010). Estas interações são nomeadas como indicadores-chave do desenvolvimento que são cruciais para a construção da aprendizagem da criança (Silva, 2016). Segundo esta perspetiva, a interação adulto-criança ganha contornos significativos. Por um lado, o adulto partilha o controlo com as crianças, centra-se nas suas riquezas e talentos e brinca com elas (Hohmann & Weikart, 1997). A educadora cooperante valoriza, como expresso no PCG (2018), as interações decorrentes dos momentos de brincadeira, explicando que, enquanto brinca, a criança está a aprender sobre si, sobre o outro e sobre a sociedade. Neste sentido, a educadora participa ativamente no jogo das crianças, encorajando-as a interagir e cooperar com o outro (Oliveira-Formosinho, 2007). Relativamente às relações adulto-criança, o educador tem um papel fundamental, apoiando as intenções e iniciativas da criança, de modo a criar oportunidades e propondo experiências (Oliveira-Formosinho, 2007; Silva, 2016). Mas, para que as mesmas se proporcionem, e o educador seja um facilitador da aprendizagem ativa, é necessário desenvolver uma relação baseada na confiança (Cardoso, 2010). Esta confiança será um reflexo de uma interação adulto-criança cuidada e de qualidade - “A base da aprendizagem está na relação afetiva” (EC).

Por fim, a educadora nomeia a observação, os registos escritos e a autoavaliação sistémica do adulto, como base para a avaliação. Numa perspetiva de avaliação formativa, a educadora destaca a avaliação como meio para, após uma reflexão sobre a ação educativa, adequar o currículo e estratégias de interação e encontrar estratégias para a diferenciação pedagógica (PCG, 2018).

Reflexo, em parte, da identidade profissional da educadora cooperante, já descrita, importa caracterizar a ação no tempo e no espaço - *a sala dos brinquedos*.

1.4 “A sala dos brinquedos” -Ambiente educativo

A *sala dos brinquedos* encontra-se no piso térreo, num comprido corredor que alberga outras três salas. A casa de banho é do lado contrário à sala, sendo necessário passar pelo *atrium* de entrada, que não só dá acesso ao espaço exterior, como ao recreio. O recreio, partilhado com as outras salas de pré-escolar, é bastante extenso e tem uma zona com um alpendre e outra descoberta. Na parte descoberta, existe um parque, e no mesmo espaço, existe um escorrega, escalada e baloiços de chão, onde as crianças jogam à bola, andam de triciclo e correm.. Todo o recreio é potencializador do desenvolvimento de diversas *affordances*, permitindo correr, andar, saltar, escorregar, trepar, entre outras.

Na zona do alpendre, as crianças têm acesso a duas estruturas, uma *casa* e um *castelo*, além de um conjunto de objetos que permitem desenvolver jogos de construção e diversas brincadeiras. É por esta zona que as crianças têm acesso ao refeitório, partilhando-o com mais uma sala.

As Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) concentram-se numa sala, em que também é realizado o período de acolhimento. Porém durante este tempo, as crianças têm sessões de expressão musical, de dança, de expressão motora e de capoeira em diversos espaços da escola. Para além do recreio, em que habitualmente brincam, existe um outro recreio, que denominarei como *recreio 2*, em que as crianças podem explorar materiais e objetos diversificados e naturais, como lama, água, terra, plantas, madeiras. A construção deste recreio decorre de uma investigação que está a ser desenvolvida pela educadora de infância das AAAF, que aborda a utilização de materiais semiestruturados no recreio.

Apenas uma das crianças do grupo não frequenta as AAAF no período anterior e posterior ao do horário letivo.

Importa, agora, caracterizar a sala de atividades em que as crianças passam a maior parte do seu tempo, reforçando que a educadora cooperante estabelece como princípios, no PCG (2018), que o espaço seja orientado para aprendizagem. Portugal (2011) refere que a importância de organizar um espaço passa pela forma como este “pode facilitar as aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (p. 56). A educadora defende o espaço como um local de bem-estar, em que Vasconcelos (2011a) recomenda a criação de um

ambiente educativo “repousante e estimulante, esteticamente relevante, que recorra a materiais naturais que deem segurança e gratifiquem afetivamente as crianças” (p. 28).

A *sala dos brinquedos* tem uma forma retangular, como visível na planta do Anexo B, sendo que num dos lados, além da porta, tem um lavatório e o conjunto de cabides, e o lado oposto tem janelas. A sala está dividida em sete áreas: *a área da plástica, da pintura, dos jogos de chão, dos jogos de mesa, da biblioteca, do faz de conta e da mesa de luz*. Segundo a educadora, para além de serem identificadas, as áreas devem “ser amplas para permitir que trabalhem várias crianças ao mesmo tempo” (PCG, 2018). Cada área está assinalada com o seu nome e fotografias referente aos objetos existentes, o que constrói a identidade da mesma, sendo que todos os materiais e objetos estão acessíveis à autónoma exploração das crianças. Porém, apesar da classificação prévia dos objetos segundo as áreas, estes estão em constante mobilidade circundante, que sugerem o uso não restritivo e criativo dos objetos (Ferreira, 2004). Como nos apercebemos através da seguinte nota de campo,

A T. estava com o A. Levaram a comida num cesto da área do *faz de conta* para se sentarem no tapete da área da biblioteca para fazerem um piquenique. Ao seu lado, o E. e a D. estavam com os animais, que estão arrumados na área dos jogos de chão, a ordená-los. (Nota de campo de 17 de outubro de 2018)

Apercebendo-me desta liberdade, procurei sistematizar as novas funcionalidades que as crianças encontraram para as diversas áreas, construindo uma tabela com as *funções de acesso e uso subjacentes aos espaços formais* (Ferreira, 2004). Analisando a tabela B1 (cf. Anexo B), é de salientar que a *área dos jogos de chão*, por ser desimpedida e espaçosa, é uma das quais as crianças encontram mais funções, além das previstas, como brincadeiras de *faz de conta* e local de reunião de grupo. A *área da leitura*, por ser confortável, tem também a função de zona de repouso e brincadeiras de *faz de conta*. Por fim, a *área da plástica*, por ter uma mesa, as crianças alargaram as suas funções previstas para outros tipos de atividades, como leitura de livros. Quanto às regras implícitas de cada área descritas na mesma tabela, estão na ótica dos adultos da sala, já que, por vezes, as crianças não as reconhecem.

O V. começou a trepar para cima do banco, sentando-se na mesa da área do *faz de conta*. De seguida colocou-se de joelhos, de costas para o resto

da sala. A educadora, quando reparou no sucedido, pediu para que a criança saísse de cima da mesa.”

(Nota de campo de dia 23 de novembro de 2018)

No PG ainda faz nota à reformulação do espaço, com a intenção de proporcionar novas vivências, em que OCEPE (2016) reforçam que “a progressão do desenvolvimento e aprendizagens da crianças, ao longo do ano, levará à introdução de novos espaços e materiais” (p. 26).

Após caracterizar a ação segundo o espaço, importa caracterizar o ambiente educativo de acordo com o tempo, como tal, existe, no Anexo C, uma descrição do dia tipo da *sala dos brinquedos*, que é um padrão temporal “que regula, coordena, controla e normaliza os (re)encontros sociais no espaço físico, organiza os comportamentos e orientas as ações” (Ferreira, 2004, p. 90). Desta forma, resumidamente, o dia inicia-se com o acolhimento, às 9h da manhã, estabelecendo-se uma conversa em grande grupo, preenchendo-se a tabela das presenças e/ou desenvolvendo-se alguma atividade; este momento termina com o reforço da manhã, a fruta trazida pelos pais e partilhada pelo grupo; de seguida, inicia-se o *tempo da criança formal* (Ferreira, 2004), em que são as próprias a conduzirem a ação, escolhendo o que fazer; antes do almoço, o grupo dirige-se ao recreio, brincado neste espaço; após a refeição, voltam para a sala para o momento da sesta; à medida que acordam, as crianças brincam até perto das 15h, hora em que termina o tempo letivo.

A estrutura do dia ocorre como consequência das necessidades de manutenção física, ou seja, marcadores temporais que funcionam como “mecanismos de socialização dos ritmos biológicos e sociais” (Ferreira, 2004, p. 94). Por outro lado, ajuda a criança a compreender o que é o tempo (Lino, 1998). Assim, procurei que estes funcionassem como tal, como ilustra a seguinte nota de campo.

-Joana, já dormimos a sesta? -Perguntou o MA

-Ainda não, ainda temos de almoçar. -Respondi

-E depois vamos dormir?

-Sim, depois do almoço, vamos dormir.

-Mas eu já dormi na minha casa.

(Nota de campo de dia 14 de janeiro de 2019)

Apesar desta estruturação da rotina, a educadora realça no PCG (2018) que a mesma é flexível, adaptando-se às necessidades da criança. No entanto, a rotina é essencial, não só porque transmite segurança à criança, mas também porque promove a autonomia, na medida em que as crianças conseguem controlar o seu tempo, tomando decisões (Post & Hohmann, 2011; Lino, 1998). Simultaneamente, possibilita que a criança interaja com outras crianças, em diferentes ambientes, como o recreio, onde o grupo brinca com as crianças que frequentam o pré-escolar da instituição (Lino, 1998). Nesta interação com as crianças das outras salas, o grupo da *sala dos brinquedos*, é muitas vezes referenciado como *os bebés*.

1.5 “Eu não sou bebé, eu sou crescido” (M., 3 anos) – Grupo

Primeiramente, importa realçar que este grupo de crianças é, naturalmente, heterogéneo. Apesar de terem idades similares, cada uma das crianças tem a sua unicidade e individualidade, apresentando “necessidades e interesses diferenciados” (PCG, 2018, p. 6).

O grupo é composto por 20 crianças (saíram duas em dezembro, entrando uma em janeiro), maioritariamente rapazes, nove crianças do sexo feminino e onze do sexo masculino. Como se pode analisar, através da Tabela D1, apresentada no Anexo D, todas as crianças completaram três anos de idade até dezembro de 2018. Saliente-se, como característica do grupo, o facto de ser primeira vez que este está a vivenciar e integrar o JI. Trata-se de um grupo formado em setembro, e foi neste contexto que se conheceram entre si, bem como à equipa educativa, ou seja, é o primeiro ano de todas as crianças nesta escola. Foi esta especificidade do grupo que originou o título para este subcapítulo - *Eu não sou bebé, eu sou crescido* (M, 3 anos). No entanto, na contextualização deste grupo de crianças, procurarei não me centrar apenas nesta característica do grupo, por me parecer muito redutora.

Apesar de ser o primeiro ano do grupo nesta sala, a independência e autonomia são características a salientar do grupo, evidenciadas não só nos momentos de cuidado de si, como na tomada de decisões. Diariamente, as crianças deste grupo têm espaço e a segurança necessária, para tomarem decisões referentes ao que pretendem desenvolver nos diversos momentos do dia. O facto de os materiais utilizados estarem disponíveis na sala, auxilia neste processo, em que autonomamente,

as crianças reúnem o necessário para desenvolver a atividade ou a brincadeira desejada.

De uma forma geral, existe uma evidente preocupação com o outro por parte de cada criança, questionando os adultos neste sentido e tentando ajudá-las - “Já sei porque é que o J. está a chorar, ele precisa que lhe limpes o nariz” (V., 3 anos). Estas competências sociais do grupo contribuem para que as crianças consigam resolver os conflitos que surjam autonomamente, pelo que a intervenção do adulto, durante sobretudo os momentos de brincadeira, seja diminuta.

A brincadeira ocupa um espaço quase total no quotidiano das crianças, sendo a atividade principal do dia de cada uma, brincando como, ao quê e com quem esta pretender. Não havendo restrições quanto às áreas, estas deslocam-se autonomamente pela sala.

De uma forma geral, a área da sala que desperta mais à atenção do grupo é a *área do faz de conta*, na qual brincam recorrentemente a este tipo de brincadeira, que Brazelton (2013) destaca como uma aprendizagem em que a criança se insere em cenários que ela própria imagina, não limitando a aprendizagem à observação. Esta área, nunca está vazia em nenhuma altura do dia e é nela que as crianças recriam vivências do quotidiano, como a hora da refeição - “não, não, é com a colher” (V., 3 anos). Uma característica peculiar do grupo de crianças da *sala dos brinquedos* é a imitação de animais selvagens ou do seu imaginário, como dragões, nas suas brincadeiras de *faz de conta*. O que as faz desenvolver brincadeiras do tipo de lutas. Ainda relativamente ao brincar, as crianças do grupo convidam recorrentemente os adultos para brincar, envolvendo-os nas suas brincadeiras - “L. (educadora), queres vir ao restaurante?” (EP, 3 anos).

Por excelência, as brincadeiras na *área do faz de conta*, ao nível social, são de *cooperação*, em que as crianças brincam em grupo para um fim. No entanto ainda é notório, em brincadeiras como a das construções, que as crianças brincam em *paralelo* (Hauser-Cram, Nugent, Thies, & Travers, 2014).

No que concerne aos interesses do grupo, é de destacar a exploração de livros e a audição de histórias (PCG, 2018). Estes recursos literários estão sempre disponíveis para a exploração autónoma das crianças, desta forma, elas incluem-nos recorrentemente nas suas brincadeiras.

É a partir dos interesses e descobertas das crianças que o currículo se desenvolve nesta sala, pelo que os livros são indutores para diversas propostas de momentos, como a seguinte nota de campo ilustra,

Após a leitura do livro do monstro das cores, numa conversa em grande grupo, a JR. sugeriu que o monstro do livro estava apaixonado pelo livro da história da monstrelha cor-de-rosa. A educadora foi buscar o outro livro e apresentou-os.

Após a leitura do livro do monstro das cores, em conversa em grande grupo, a JR. sugeriu que o monstro do livro estava apaixonado pelo livro da história da monstrelha cor-de-rosa. A educadora foi buscar o outro livro e apresentou-os.

(Nota de campo de 30 de outubro de 2018)

Por fim, é de destacar que este é um grupo de crianças que se interessa pelo mundo que os rodeia, questionando os pares e os adultos quanto ao funcionamento do mesmo - “Joana, os pombos e os patos são da mesma família?” (JR, 3 anos). O tema dos animais é um dos temas que suscita mais interesse no grupo, surgindo diversas vezes em conversa de grande grupo, assim como, nas suas brincadeiras.

2 “UMA REFLEXÃO SOBRE A MINHA INTERVENÇÃO”- ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Definir as intenções para a ação pedagógica é um dos aspetos que considero mais importantes da prática profissional de um educador de infância. Na minha perspetiva, o conjunto de intencionalidades delineadas permite ao educador de infância orientar a sua prática educativa transversalmente nos vários momentos do dia, tendo uma intervenção cuidada, adequada e de qualidade e só assim esta poderá ser valorizada. Simultaneamente, “esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (OCEPE, 2016, p. 13). A intencionalidade pedagógica transparece a personalidade do próprio educador, o modo como se conhece a si próprio, o respeito que tem pelo outro, neste caso pelos restantes profissionais com quem trabalha, pela criança e, por fim, a conceção de criança, que influencia todos os outros aspetos (Cardona, 2011).

2.1 Intenções para a ação

De seguida, descreverei o conjunto de intencionalidades pedagógicas em que ancorei a minha ação e que se destinam somente a esta intervenção da PPSII. Na minha perspetiva, as intencionalidades pedagógicas de um educador de infância não estão pré-definidas, mas partem de uma reflexão do próprio, de modo a adequar as determinadas intenções ao contexto educativo em que está a desenvolver a prática. Desta forma, as minhas intenções para a ação pedagógica são um produto da minha identidade profissional e da realidade vivida na PSSII, contextualizado anteriormente.

Com as crianças....

- I. Desenvolver uma relação de confiança e afetuosidade com cada criança;**

“«Quero falar-te dos meus sentimentos.» Foi assim que a comunicação começou. Tal como precisamos de atirar a bola para trás e para a frente para jogar andebol, precisamos de falar uns com os outros dos nossos sentimentos para comunicar.” (Itoh, 2009)

Visto ter chegado à sala como uma estranha, procurei, através da comunicação e disponibilidade afetiva, criar e desenvolver um vínculo com cada criança, seguindo alguns dos princípios defendidos por Portugal (2000). Entre eles, o de valorizar e

reconhecer os sentimentos da criança, assim como, nunca menosprezar intenções de diálogo dela para comigo, escutando e legitimando a curiosidade e as suas teorias (Lino, 2006). Procurei verbalizar os sentimentos e intenções da criança e os meus, de modo a que este laço de confiança e afetuosidade se baseasse na transparência da verdade, no sentido de criar empatia com cada uma, colocando-me no lugar delas **A origem especificada é inválida.** Para as compreender foi fundamental dar primazia ao escutar, em detrimento do falar. Ouvi-las, significa aceitar os seus pontos de vista e valorizá-los no sentido de uma mudança. Só assim, as crianças procurarão ouvir-me também (Lino, 2006). Assim, transmito a noção de que confio nelas, para que elas também confiem em mim, já que só com esta troca de confiança e afetuosidade é possível que, cada uma das crianças se sinta confortável com a minha presença e demonstre disponibilidade para me compreender e confiar na minha palavra.

A confiança que depus na criança, não foi só no sentido que ela confiasse em mim, mas também de forma a que esta se sentisse competente (Portugal, 2012). Ou seja, durante a minha prática procurei fornecer *feedbacks* positivos, encorajando cada criança a explorar o mundo ao redor com o seu próprio corpo. Os momentos de brincadeira foram cruciais neste sentido, o que aconteceu, principalmente quando brincávamos juntas. De forma a promover a **autoestima** positiva, em que as crianças conhecem as suas reais competências, estando seguras delas próprias. Registei um destes momentos, que destaco pelo significado que teve para mim e para o pequeno grupo de crianças.

O H. estava a trepar a teia de aranha, perguntei-lhe se estava com medo, respondeu que não. O DD., que estava no chão junto a mim, não quis subir e eu propus ajudá-lo. Assim, ia o agarrando enquanto ele subia, dizendo para não ter medo e que estava a conseguir. A meio referiu que queria descer, mas reforcei que estava ali, para que subisse um pouco mais, sendo normal estar com medo. Quando chegou ao topo, gritou para mim “Joana, eu consegui, consegui!”, felicitei-o e pedi que o H., que já estava cá em baixo, lhe tirasse uma fotografia.

(Nota de campo de dia 14 de novembro de 2018)

Esta nota de campo surge num momento de brincadeira. E, se a comunicação foi a base para desenvolver esta intenção na minha prática, então, os momentos de brincadeira foram a estratégia. O brincar com as crianças adquiriu uma relevância

acentuada na minha prática e, foi através destes momentos, que enriqueci a minha relação com cada uma das crianças.

II. Reconhecer os direitos de cada um e valorizar as suas características individuais;

“Artigo 29. 1. Os Estados Partes acordam em que a educação da criança deve destinar-se a: a) Promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades;” (UNICEF, 1989)

A minha prática durante a PSSII teve como base esta citação, procurando observar a criança, conhecê-la e focar-me nas suas potencialidades, valorizando as suas características individuais, numa perspetiva das *inteligências múltiplas*, reconhecendo que “as pessoas aprendem, representam e utilizam o conhecimento de muitos modos diferentes” (Gardner, 1994, p. 14). O artigo citado pertence à Convenção dos Direitos da Criança, que Portugal ratificou em 1990, e que conjuga os direitos da criança. É valorizando os mesmos que considero que *criança* é, primeiramente, uma pessoa com direitos. Nesta perspetiva, e pelo facto de em alguns contextos, mesmo em países do ocidente, este corpo de direitos não ser garantido (Tomás, 2017). Uma das minhas intenções para ação foi reconhecer a criança enquanto pessoa capaz e competente, respeitando os seus sentimentos, as suas ações e o seu corpo, compreender os seus direitos e deveres, procurando ajudá-las a conhecê-los.

Reconhecendo o brincar como um dos direitos da criança, foi a partir desta atividade, em que quando fui convidada pelas crianças a brincar, me envolvi, que procurei reconhecer a individualidade de cada criança. Com cada uma ou com pequenos grupos, criámos brincadeiras que se prolongaram pelo período da PSSII e que se revelaram prazerosas, para as crianças, que repetiam “queres vir brincar comigo como ontem? (H.), e para mim. Considero que as brincadeiras que fui partilhando com cada criança contribuíram para conhecer melhor os seus interesses, as características e os contextos de cada, concretizando a intenção inicial e contribuindo para que desenvolvesse uma prática mais adequada ao grupo.

Posto isto, importa refletir sobre a forma como reconheço e valorizo as características de cada uma das crianças, num ambiente de grupo. Assim, procurei desenvolver um clima de apoio, em que através da sugestão de interações, propunha que mutuamente o grupo se ajudasse a solucionar os problemas encontrados. Desta

forma, criei uma comunidade de aprendizagem, em que todos aprendiam com todos, e, simultaneamente, valoriza as características de cada uma das crianças.

III. Promoção de momentos de brincadeira

“O brincar escapa aos adultos que frequentemente o vêem como algo separado do aprender, o que é não só absurdo como cruel.” (Santos, 2000)

É nesta linha de pensamento, que incluo a promoção de momentos de brincadeira, uma das minhas intenções.

Assim, recorri ao brincar como meio para a promoção da autonomia, pois neste *tempo da criança* é ela que conduz o momento, realizando escolhas (Silva & Sarmiento, 2017). A escolha é “uma componente essencial da nossa vida que requer engenho e arte” (Lino, 2014b, p. 134), por esta razão, cada vez mais é reconhecida a importância do desenvolvimento desta competência na educação infantil. Por outro lado, nos momentos de brincadeira, as crianças exploram, descobrem o mundo e interrogam-se. As brincadeiras em grupo ainda potencializam a interação entre os pares, em que encontram e solucionam problemas. É nesta interação que a criança aprende e desenvolve competências sociais e emocionais estabelecendo relações com os seus pares (Silva & Sarmiento, 2017).

Defendendo este ponto de vista, procurei também eu brincar com as crianças, tanto no espaço exterior como na sala. Assim como incluir o brincar no projeto desenvolvido. No âmbito da metodologia do trabalho de projeto, foram construídos objetos de grandes dimensões, um cachalote e uma lula, e os mesmos estiveram sempre disponíveis de forma a que as crianças os incluíssem nas suas brincadeiras, principalmente no *faz de conta*, gerando momentos prazerosos não só para o grupo, como para a equipa educativa.

IV. Introduzir a aprendizagem através da metodologia de trabalho de projeto;

“A curiosidade inibe o medo e, a partir dela, tenta conquistar o escuro (associado ao desconhecido, ao medo, ou à tristeza) com a luz (tão próxima do conhecimento).” (Sá, 1993)

Considero a curiosidade uma das principais características da metodologia de trabalho de projeto, já que partindo do seu interesse, a criança é curiosa e procura respostas. Por outro lado, creio, que a curiosidade é uma das ferramentas mais importantes para a vida. Neste sentido, uma das minhas intenções foi a de desenvolver

o pensamento científico, pela introdução da metodologia de trabalho de projeto. Já que, como explicitarei na caracterização para ação, a educadora segue esta metodologia. A minha intenção foi, não só a de valorizar os interesses do grupo, como também a de questioná-los, aumentando o desejo de aprender, pois, de acordo com Portugal e Laevers (2017), o ímpeto exploratório garante a disposição para aprender ao longo da vida.

De seguida, descreverei o projeto desenvolvido ao longo do PPSII, contextualizando do que modo concretizei esta intenção.

O tema escolhido para o projeto foi o dos *cachalotes*, surgindo na *sala dos brinquedos*, no seguimento da seguinte situação: o MA. trouxe para a sala um boneco de cachalote e as crianças assumiram automaticamente que era uma baleia. No entanto, a criança afirmava ser um cachalote, desta forma o grupo introduziu este animal nas suas brincadeiras, especialmente no recreio.

Após considerar este um interesse do grupo de crianças, o projeto foi iniciado no dia 6 de novembro de 2018. A metodologia de trabalho de projeto, consiste numa proposta de abordar o currículo de uma forma integradora, afastada da aprendizagem tradicional, considerando uma perspetiva ecológica e holística do desenvolvimento da criança. Esta metodologia de carácter investigatório, tendo em vista a resolução de problemas, valoriza os conhecimentos e os interesses das crianças. Centrando-se na sua participação, não só na ação, como na planificação e avaliação, em que o educador tem um papel secundário, em detrimento dos microssistemas. A eficácia social desta metodologia situa-se numa proposta de aprender a aprender, considerando o tempo presente, numa perspetiva da valorização cidadania (Vasconcelos, 2011b; Silva, 2005; Katz & Chard, 2009).

Dividimos o projeto em fases, a primeira centra-se na formulação do problema e das suas questões (Vasconcelos et al., 2010). Após a elaboração de três perguntas iniciais, foi crucial partilhar o que já sabiam sobre o tópico e as vivências de cada um, valorizando o seu *stock de conhecimentos* (Ferreira, 2004).

O como atingir o resultado carece de uma previsão do processo (Katz, Ruivo, Silva, & Chard; Vasconcelos, 1998). Assim, a segunda fase do projeto foi o momento de planificar e desenvolver o trabalho.

Deste modo, as crianças consideraram pertinente procurar em livros, na internet e perguntar a familiares.

Numa terceira fase do projeto, importou começar a execução, iniciando o processo de pesquisa, registando, selecionando e organizando a nova informação recolhida (Katz, Ruivo, Silva, & Chard; Vasconcelos, 1998).

Ao responderem às questões, descobriram que o cachalote é um animal marinho, compreenderam que o seu habitat é o oceano e encontraram semelhanças e diferenças com os peixes, através da identificação das suas características exteriores. Este ponto foi crucial, no sentido de esclarecer conceitos científicos, de forma a que o grupo os utilizasse corretamente. Isto porque, segundo Ramos e Valente (2011) os nomes técnicos são uma das principais dificuldades na aprendizagem da linguagem científica.

O grupo construiu objetos de grandes dimensões, um cachalote e uma lula, recorrendo a materiais de desperdício. Numa perspetiva de avaliação, considero que a recriação plástica dos dois animais consolidou as aprendizagens referentes aos mesmos, devido ao facto de experienciarem com o próprio corpo, indo ao encontro da perspetiva da aprendizagem ativa que segue o modelo *HighScope*. Simultaneamente concorda com Katz (2006) que refere que as crianças aprendem mais quando têm um papel ativo.

A par das questões formuladas inicialmente, as crianças elaboraram outras. As crianças exploraram também a caça dos cachalotes, temática que não estava planificada inicialmente. O facto desta descoberta não estar prevista no projeto, porém ter sido incluída, denota a construção progressiva do projeto, revelando o seu caráter flexível (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998).

O projeto terminou com a quarta fase, que consiste na avaliação e divulgação do projeto, em que o grupo de crianças expôs e partilhou com os outros o conhecimento, celebrando o fim do projeto, assim como avaliou o trabalho que desenvolveu (Vasconcelos et al., 2010).

Por fim, avalio esta intenção, constatando a procura de soluções que as crianças encontram para as suas questões. Como aconteceu no seguinte momento,

MA: O cachalote tem língua?

Joana: Não sei, será que tem?

MA: Não sei, mas temos de ir descobrir. Não achas uma boa ideia?

Joana: Acho sim! Temos de pesquisar para saber. “

(Nota de campo de dia 26 de novembro de 2018)

Com a equipa....

No que concerne às intenções para a ação para com a equipa educativa, destaco três valores que considero essenciais, o respeito, a partilha e a cooperação.

I. Respeitar e aprender com a equipa educativa e com as suas práticas pedagógicas;

Durante a PPSII procurei equilibrar a minha prática pedagógica, isto é, conciliar a minha identidade profissional e os meus valores com a prática pedagógica desenvolvida pela equipa educativa na sala. Para tal, desde o primeiro minuto observei atentamente a dinâmica da equipa educativa, retirando notas relativas à rotina e à prática pedagógica, de forma a refletir sobre a mesma, indo ao encontro dos princípios seguidos. Após disponibilizado o PCG (2018), li e analisei-o, de modo a compreender a prática pedagógica da educadora, assim como, a sua perspetiva relativamente ao grupo. Foi nesta linha orientadora, que tive como intenção respeitar as práticas pedagógicas, não tendo eu uma prática distinta de a do resto da equipa. Assim, procurei, com sensibilidade, compreender qual o meu espaço dentro da sala e na equipa educativa, mantendo-me disponível, antes e depois do horário letivo. Por um lado, sendo uma mais valia no grupo, ajudando a equipa educativa de sala e de JI, no que estivesse ao meu alcance. Por outro, assumindo estes espaços como momentos de partilha, questionando a educadora cooperante quanto à minha intervenção, no sentido de compreender o que poderia melhorar. No meu ponto de vista, as críticas recebidas foram parte integrante da aprendizagem. No entanto, a maior aprendizagem decorreu da observação da prática pedagógica da educadora cooperante e do questionamento relativamente às opções pedagógicas da mesma.

II. Partilhar e cooperar com a equipa educativa;

Quanto à partilha, procurei encontrar espaços de diálogo, tendo em vista a melhoria de qualidade, com dois objetivos, por um lado, adequar a minha prática ao grupo e, por outro, aprender com profissionais com elevada experiência na área. Para tal, questioneei, sempre que possível, a educadora cooperante relativamente à minha prática, aceitando com humildade, todas as críticas, assumindo-as como meios de melhorar a minha prática. A partilha de situações vivenciadas com as crianças foi também um aspeto positivo a mencionar. Por fim, realço a questão da cooperação, já que este é o valor em que se baseia o conceito de equipa, procurando integrar-me também nesta equipa. Assim, tive em consideração partilhar sempre com a educadora e a auxiliar o que tinha planificado, de forma a garantir coerência no currículo e

considerar diferentes pontos referentes à avaliação das crianças (OCEPE, 2016). Deste modo, estive sempre disponível dentro e fora do horário letivo, procurando desenvolver um trabalho de entreajuda, de forma a sentir-me uma mais valia na sala.

Com as famílias...

Tendo como ideia chave que a família é o primeiro meio com que as crianças interagem e partindo da ideia de que a escola e a família são os dois espaços mais importantes para a criança, a relação entre os familiares e a equipa educativa deve ser cuidada (Ferreira, 2004; Magalhães, 2007).

Assim, como procurei estabelecer uma relação de afetividade com as crianças, também o fiz com as famílias, começando com a minha apresentação através de um poster à entrada da sala. Esta relação iniciou-se de uma forma natural, através de contactos informais, como por exemplo no acolhimento. Nestes momentos, estabeleci uma comunicação com as famílias, trocando comentários, partilhando vivências ou fornecendo informações. No entanto, estes são momentos que, a meu crer, têm de ser analisados com sensibilidade, compreendendo o meu papel enquanto educadora-estagiária. Dado que as crianças estavam presentes e, de forma a respeitar o espaço da família, colocava-me à retaguarda, de forma a não ser intrusiva.

A reunião de pais e os convívios escolares revelaram ser de extrema importância. A reunião de pais, que ocorreu perto do natal, contou com a presença de familiares de quase todas as crianças e foi, não só um momento de aprendizagem, como uma oportunidade de cuidar da relação com as famílias. Nesta reunião, os familiares ficaram a conhecer o projeto que estava a ser realizado na sala, partilhando algumas vivências do contexto familiar, referentes aos conhecimentos decorrentes do projeto. Por outro lado, foi o momento em que consegui estabelecer um diálogo oportuno com todas as famílias, partilhando vivências e trocando ideias.

De forma a envolver as famílias na minha prática, principalmente aquando do desenvolvimento do projeto do cachalote, propus ao grupo expor a informação recolhida nas paredes da sala, de forma a que todos tivessem conhecimento do processo em que estava a decorrer o projeto. Assim como os envolver, propondo que respondessem às questões do projeto que foram elaboradas pelas crianças.

Por fim, destaco o facto de alguns familiares terem-me questionado sobre como estava a decorrer o estágio, assim como a investigação, como uma forma de reconhecimento desta relação estabelecida. Com esta atitude, desejei demonstrar às famílias que me mantinha disponível, nos momentos informais, como acolhimento, e

nos formais, como a reunião de pais, para partilhar vivências referentes aos seus educandos.

2.2 Planificação-ação-avaliação

Após caracterizar as intenções para a ação e a minha intervenção, importa consolidar que o reconhecimento da criança como uma pessoa competente influenciou a minha intervenção, na medida em que o escutar o grupo passou a ter um papel importantíssimo na minha prática pedagógica. Parente (2012) começa por destacar a observação como meio para “estimular e responder aos interesses e necessidades individuais” (p.6), adequando a prática à singularidade de cada criança, isto porque, através da observação, o educador de infância consegue conhecer e compreender melhor cada criança do grupo. Sendo esta, também uma técnica crucial para a avaliação continua da criança. No entanto, a observação necessita ser acompanhada por um registo, pois, de acordo com Cardona e Guimarães (2014) a observação informal é apenas considerada um comportamento humano habitual, que tende simplesmente a rotular as crianças.

Por outro lado, a observação e o registo, foram duas componentes fulcrais, na medida em que me permitiram reconhecer as minhas dificuldades, através de uma autoavaliação, continuar a conhecer o contexto e o próprio grupo e refletir sobre a minha prática. Para tal, fui realizando registos diários através de notas de campo, o que me permitiu distanciar da prática, refletindo semanalmente sobre a mesma.

Estes registos foram fundamentais para uma avaliação e um reajuste da planificação, de modo a que a minha prática pedagógica se tornasse de maior qualidade para o grupo em questão. Ou seja, esta tornou-se uma atitude cíclica em que planificava, agia e avaliava, de forma a sustentar as decisões para planificar novamente. Planear permitiu assim antecipar, essencialmente, as intenções e alargar as possibilidades, através da avaliação descritiva, realizada posteriormente.

É de realçar que, o conjunto de planificações elaboradas tiveram como referência as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016) e os objetivos delineados pela educadora no PCG (2018). As mesmas tinham um carácter flexível, na medida em que foram propostas elaboradas por mim e apenas foram concretizadas quando as crianças demonstravam interesse em tal. Todavia, nem todos os momentos foram formalmente planeados, porém, no meu ponto de vista, fez sentido explorá-los, já que foram ao encontro das minhas intenções valorizando a iniciativa das

crianças e concretizando com elas as suas ideias. Estando atenta às brincadeiras das crianças, compreendi que, por exemplo o JP, em janeiro, tinha interesse em vestir um avental. Não havendo nenhum, propus que a criança, com a minha ajuda, criasse um.

Preocupe-me também em avaliar o ambiente educativo, ao longo da PPSII, de forma a encontrar novas possibilidades. Ao longo da mesma fui desenvolvendo propostas e sugestões para o seu enriquecimento, partindo dos interesses das crianças do grupo. Estas basearam-se principalmente na exploração de novos e diferentes materiais, trazendo para a sala, assim, pedras para a caixa de luz e a areia no âmbito do projeto, por exemplo.

Quanto à avaliação individual de cada criança, durante a PPSII, construí, com a ajuda de uma criança, o seu portefólio.

Por questões éticas, elaborei um documento para obter o consentimento dos pais da criança em questão para a realização do portefólio (cf. Anexo E). Após a autorização dos pais e de uma conversa com a criança, em que explicitiei no que consistia o portefólio, iniciámos a elaboração, sendo que o resultado final é visível no anexo F.

O portefólio é uma compilação de evidências, que documentam a aprendizagem e desenvolvimento da criança (Formosinho & Parente, 2006). Este registo de evidências teve por base a observação e a fotografia.

Cardona e Guimarães (2014) referem que a observação informal não é considerada adequada para a recolha de informação, pois este é um comportamento humano habitual. Assim, a observação e registo, a recolha de amostras de produções da criança e o diálogo com a mesma são evidências que articuladas me permitem ter uma noção real do processo de aprendizagem da criança, as suas competências e atitudes.

Durante a PPSII, procurei ouvir a criança, de modo a que a sua “voz” estivesse presente no portefólio, pelo que todas as produções foram escolhidas pela própria criança e todas as fotografias foram comentadas pela mesma. Esta participação da criança, promove a valorização do seu próprio trabalho, o sentido de participação na aprendizagem e a autoanálise através da reflexão sobre as próprias aprendizagens, constatando-as (Formosinho & Parente, 2006). Ou seja, vai ao encontro do princípio corroborado por OCEPE (2016) quando reconhecem a criança como agente e sujeito do seu processo educativo. Em que, o educador, ao desenvolver o portefólio com a criança, está a promover o desenvolvimento da consciência da criança como

aprendente. Um dos desejos da JR, partilhado comigo num momento de recreio, foi o de conseguir andar em pé no triciclo ou na trotinete. Assim, propus documentar essa aprendizagem, que ficou espelhada através de fotografias e comentários da criança no seu portefólio. No fim, a JR reconheceu que, com a ajuda do irmão, tinha aprendido a andar em pé no triciclo.

Laevers (2014) faz referência para a qualidade deste processo quando realizado a partir de uma abordagem holística, abrangendo a realidade completa. Assim, considerei relevante não limitar o portefólio apenas a produções plásticas da criança escolhidas por ela, mas alargar a avaliação e a autoavaliação, diferenciando o portefólio das habituais “capas”. Deste modo, recorri a técnicas visuais de recolha de dados para ilustrar os momentos, assegurando uma avaliação contínua e diversificada. Por outro lado, segui as áreas curriculares das OCEPE (2016) para organizar as evidências recolhidas sobre a criança, garantido, assim, uma abordagem holística.

Porém, como os outros contextos com que a criança interage são imprescindíveis para a compreensão de quem ela é (Ferreira, 2004) e como Formosinho e Parente (2006) recomendam a implicação dos pais neste processo, considerei importante incluir a participação destes na elaboração do portefólio.

Saliento, que por opção própria, o portefólio foi escrito na terceira pessoa do singular e sustentadas as minhas afirmações através das fotografias e notas de campo destacadas. O intuito desta escolha foi torná-lo um documento de avaliação fidedigno e de qualidade, de modo a que retratasse a seriedade e importância com que foi encarado por mim.

Por fim, evidencio que este será o processo de avaliação individual que pretendo, dentro do possível, desenvolver na minha prática futura. Por um lado, por considerar que é o mais próximo da realidade e, por outro, por também este ser um momento prazeroso para a criança - “Eu quero vir sempre escrever coisas aqui no dossier” (JR., 3 anos)

3 “OS MOMENTOS DE BRINCADEIRA DE UM GRUPO DE CRIANÇAS DE 3 ANOS “- INVESTIGAÇÃO EM JI

Para que consiga desenvolver uma investigação de qualidade, importa, primeiramente, compreender a necessidade da investigação em educação. Ponte (2002) responde a esta questão da seguinte forma

Os problemas que surgem são, de um modo geral, enfrentados com boa vontade e bom senso, tendo por base a sua experiência profissional, mas, frequentemente, isso não conduz a soluções satisfatórias. Daí, a necessidade do professor se envolver em investigação que o ajude a lidar com os problemas da sua prática. (p.1)

Na segunda parte deste relatório, que se inicia neste capítulo, será descrita a investigação desenvolvida ao longo da PPSII.

3.1 Identificação da problemática

No seguinte subcapítulo, pretendo elucidar o leitor quanto à problemática desta investigação, identificando e relatando a emergência do tema e, conseqüentemente, dos objetivos da investigação, assim como, fundamentando a minha escolha.

A temática do brincar foi, desde sempre, um ponto crucial na minha formação, debatendo-me e refletindo sobre a mesma diversas vezes. Todavia, ao deparar-me com a prática, através da PPS, esta questão adquiriu uma nova relevância e outro significado.

Primeiramente, importa explicar que na PPSI, a rotina era distinta da rotina da PPSII, isto é, os adultos não brincavam com as crianças. Pois, enquanto algumas crianças do grupo brincavam, eu e a restante equipa educativa estávamos a realizar atividades dirigidas com crianças de forma individual ou em pequeno grupo sentados numa mesa. O fruto desta intervenção pedagógica foi o suprimir de tempo junto das crianças a brincar ou a observá-las a brincar, como referi no relatório da PPSI,

Um dos aspetos com que me questioneei foi o facto da equipa educativa não se sentar junto às crianças a brincar e que, após refletir sobre a questão, continuo a considerar que teria sido uma vantagem.

(Excerto da autoavaliação do relatório de PPSI (2017/2018))

O que fez com que no início da PPSII, delineasse o brincar e a observação das brincadeiras das crianças como uma intenção a valorizar na minha prática, encarando-a como uma estratégia para conhecer melhor o grupo em questão. Ao sentar-me a brincar com as crianças, debati-me com diversas questões relativas a estes momentos,

Estava no recreio, quando o EP me chamou para irmos brincar ao fundo do mar, concordei com a cabeça e comecei a dizer “vamos por ali, vamos fugir do tubarão” e o EP seguiu-me. Depois de um tempo, parei e esperei que o EP continuasse a brincadeira, mas a criança ficou a olhar para mim, pelo que me questionei se estaria mesmo a brincar com a criança.

(Nota de campo de dia 10 de outubro de 2018)

A pediu-me para fazer a atividade do natal, que ainda não havia feito, expliquei como tinha de fazer a atividade e a criança ficou concentrada, com os olhos focados na atividade durante cerca de 20 minutos. Nesse momento, questionei-me se a criança sentia o momento como se estivesse a brincar.

(Nota de campo de dia 10 de dezembro de 2018).

Com estas interrogações, fui refletindo, no espaço das reflexões semanais, o que me ajudou a desenvolver uma prática de maior qualidade. Simultaneamente, comecei a observar mais atentamente e recorrentemente as brincadeiras deste grupo de crianças. Ao traduzir as observações em registos, através de notas de campo, fui realizando inferências dos próprios momentos. O que fez com que mais questões emergissem ao redor do tema, aumentando o interesse relativamente a este e começando a perspetivar uma futura investigação.

Assim, por este ser um dos temas que me suscitou mais interesse durante o início da PPSII, selecionei-o como grande tema da minha investigação– **Os momentos de brincadeira de um grupo de crianças de 3 anos**. No entanto, pela extensão do mesmo, tornou-se crucial compreender efetivamente o que pretendia investigar.

O facto das fronteiras do conceito de brincar não estarem bem definidas para mim, considerei ser primário procurar compreender o que os autores sugerem, através de uma revisão literária fundamentada, sobre o tema. Emergindo, assim, o primeiro objetivo da investigação, os restantes surgiram desencadeados pelos anteriores.

O conjunto de objetivos delineados para a investigação foram:

- Conhecer a conceção do brincar para este grupo de crianças;
- Conhecer a conceção do brincar para as famílias e da equipa educativa;

- Identificar o tipo de brincadeiras e os brinquedos utilizados pelas crianças no JI;
- Identificar o tipo de brincadeiras e os brinquedos utilizados pelas crianças em casa.

Estes objetivos surgiram numa ligação direta com o próprio contexto, pelo que não se constituem como uma generalização, mas uma realidade resultante do contexto da *sala dos brinquedos* (Denzin & Lincoln, 2006).

3.2 Revisão da literatura

O brincar, ocupa um espaço primordial na educação de infância. Debatendo-se com a definição do conceito, diversos foram os autores, ao longo dos séculos, que procuraram compreender o que é brincar na infância, devido à importância que esta atividade humana tem para o desenvolvimento pessoal (Silva & Sarmento, 2017; Jarvis, Brock, & Brown, 2011). No entanto, o próprio conceito de brincar é “flexível, oferecendo escolhas e permitindo uma liberdade de interpretação” (Jarvis, Brock, & Brown, 2011, p. 24), tendo apenas como garantia que “o jogo é uma função da vida, mas não é possível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos” (Huizinga, 2007, p. 10).

Posto isto, procurarei, de seguida, definir o conceito de brincar, dialogando sobre as brincadeiras e os brinquedos.

O que é o brincar?

Brincar, no sentido semântico da palavra, segundo Figueiredo (1996), remete para três palavras-chave *criança*, *divertir* e *entreter*.

Pereira e Neto (1999) caracterizam o brincar como a vida da **criança**, inerente à sua condição natural de “ser-criança” (Silva, 2017; Almeida, 2018). Por esta razão, formou-se o par criança-brincar, que segundo Almeida (2018), “nos acompanha de forma transversal e inquestionável” (p.10).

Relaciona-se com o **entreter**, na medida em que é a atividade lúdica, de escolha, com que a criança preenche sobretudo o seu tempo livre (Pereira & Neto, 1999). Pois, “as crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade” (Huizinga, 2007, p. 10). A brincadeira é intrinsecamente motivada e dirigida pela própria criança (Goldstein, 2012), sendo um momento do *tempo da criança*, que, por o ser “senhor-poderoso” e “autossuficiente”, é ela que o domina e orienta (Silva & Sarmento, 2017). Ou seja, “traduz um espaço para o desenvolvimento da autonomia e do governo de si através de práticas associadas ao prazer e orientadas

para uma finalidade interior de superação do próprio” (Almeida, 2018, p. 11), que não tem em vista um produto final (Silva & Sarmiento, 2017; Kishimoto, 2010).

Por fim, a palavra brincar, remete para o Latim *ludo*, da qual também deriva a palavra, em português, lúdico. Demonstrando a associação que é estabelecida e indissociável do brincar como uma ação de **divertimento**, encontrando-se neste aspeto a própria essência de brincar (Huizinga, 2007). Brincar como uma ação prazerosa para a criança, na medida em que carrega em si novidade e desafio (Ferland, 2006). Huizinga (2007) acrescenta que brincar é uma atividade com uma finalidade autónoma, que se realiza “tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização” (p.12). Devido a este aspeto prazeroso, é possível considerar, que o brincar implica não só a dimensão de entretenimento, como a de recreio de espírito (Almeida, 2018). Pelo que na atividade de brincar, a criança investe esforço e energia, envolvendo-se na mesma (Silva & Sarmiento, 2017).

Concluindo, segundo Garvey (1977), os critérios para definir brincadeira são o de ser agradável para quem brinca; não ter objetivos extrínsecos, apenas a procura pela diversão; ser espontâneo; e envolver um comprometimento da parte de quem brinca (Jarvis, Brock, & Brown, 2011).

Após apresentar o conceito de brincar, importa refletir quanto à ação de brincar, compreendendo que esta é anterior à própria cultura, que a acompanha e a marca desde as distantes origens, ou seja, que se constitui como “uma das principais bases da civilização” (Huizinga, 2007, p. 8). Se este é um elemento também da espécie humana, desde sempre, é essencial analisar o conceito numa perspetiva histórica/temporal.

As primeiras reflexões relativas ao brincar remetem a Platão (428-347 a.C), que considerava que a atividade lúdica tinha significado educacional. Durante a idade média, a reflexão relativamente ao conceito de brincar esteve adormecida, revelando a conceção de criança à data, a de um adulto em miniatura (Sarmiento, 2016). Posteriormente, na perspetiva de Rousseau (1712-1778), brincar é visto como uma atividade inerente à infância, e positiva, pois contribui para o seu desenvolvimento (Bergen, 2014; Almeida, 2018). No seguimento destas reflexões, já no decorrer do século XIX, o conceito de brincar mereceu uma atenção especial por parte dos adultos (Jarvis, Brock, & Brown, 2011). Assim, vários foram os autores que alargaram o conceito, explorando novas conceções do brincar. De entre as teorias clássicas, a atividade de brincar passou a ver vista como uma forma de autoexpressão, de regulação

de energia, de gratificação momentânea, sendo sempre considerada uma atividade livre e de cariz lúdico (Bergen, 2014).

A brincadeira, vista como forma de aprendizagem, foi proposta, inicialmente, por Groos (1901), que fundamentou a sua teoria com base na observação, explicando que enquanto brincava, a criança desenvolvia as habilidades que necessitava para a vida adulta (Jarvis, Brock, & Brown, 2011). De entre os autores de referência, Pestalozzi (1894), Froebel (1887) e Montessori (1914) refletiram quanto à importância da brincadeira no âmbito educacional. Pestalozzi, sugeriu que as crianças explorassem o mundo ao seu redor através do brincar, sendo que o papel do adulto é o de observar e refletir como poderia promover a aprendizagem através da brincadeira. Por outro lado, Froebel e Montessori, pioneiros na criação do jardim de infância, projetaram ambientes educativos que promovessem a aprendizagem através das habilidades de brincar das próprias crianças (Bergen, 2014). Esta valorização do ambiente educativo é justificada a partir da perspectiva de Montessori, que considera que as crianças aprendem através dos sentidos, pelo que necessitam de ser ativas, manipulando para aprender (Lino & Parente, 2018). O valor que Montessori concebe à brincadeira é, muitas vezes, questionado. Por um lado, a pedagoga oferece uma importância vital ao ambiente educativo para a aprendizagem, defendendo um ambiente preparado com materiais e que estes estejam sempre disponíveis, caminhando para a escolha autónoma de cada um (Lino & Parente, 2018; Brock, Olusoga, & Jarvis, 2011). Por outro lado, o modelo é criticado por ser “muito estruturado e academicamente orientado” (Marques, 1999, p. 24). No entanto, atualmente os educadores de infância, que seguem este modelo, reconhecem a importância do brincar para o desenvolvimento da criança (Lino & Parente, 2018).

Ainda no âmbito da pedagogia, é de destacar que, numa abordagem segundo o modelo HighScope e a abordagem pedagógica de Reggio Emilia, o ambiente educativo ocupa, como na perspectiva de Montessori, um espaço significativo para a aprendizagem.

Numa abordagem a partir do modelo HighScope, o tempo e o espaço oferecem oportunidades e são convidativos à brincadeira. Todas as dimensões ao redor do brincar são concebidas de forma a encorajar a criança a tomar decisões. Assim, a criança planeia o seu tempo, guia a própria atividade e reflete sobre a mesma, tendo disponíveis todos os materiais da sala (Lino & Parente, 2018). É importante que existam materiais em número suficiente, para que as crianças possam brincar juntas ou individualmente,

e também com qualidade na sua diversidade, de forma a apoiar as crianças nos diferentes tipos de brincadeiras (Hohmann & Weikart, 2009).

Em meados do século XX, Freud relacionou a importância da brincadeira para o desenvolvimento emocional da criança. Após a segunda Guerra-Mundial, propôs que através do brincar, as crianças “seriam capazes de remover sentimentos negativos associados a momentos traumáticos” (Jarvis, Brock, & Brown, 2011, p. 30). Por outro lado, Bateson (1955) explorou a ideia da brincadeira metacomunicativa e os textos das brincadeiras, através das brincadeiras de *faz de conta*, como forma da criança desenvolver uma autoimagem social e cultural particular, assim como, por aprenderem e operarem em dois níveis distintos, o da representação e do mundo real (Jarvis, Brock, & Brown, 2011).

Importa caracterizar as teorias construtivista, exploradas por Piaget e Vygotsky, que preveem a brincadeira com parte vital para que a criança construa um conjunto de representações mentais e, assim, compreenda como o mundo ao redor funciona (Jarvis, Brock, & Brown, 2011).

Todavia, nem sempre o brincar se traduz em aprendizagem, esta ocorre, quando ao brincar, a criança cria zonas de desenvolvimento proximal (Ribeiro & Gaspar, 2010). Este conceito, Zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é uma das principais ideias da teoria de Vygotsky, referida como

A distância entre o nível de desenvolvimento atual como determinado pela solução de problemas independente e o nível de desenvolvimento potencial como determinado através da solução de problemas com auxílio de um adulto ou colaboração com pares mais capazes (Vygotsky, 1978, p. 86).

Brock, Olusoga e Jarvis (2011) referem como características-chave o envolvimento ativo da criança na atividade com o outro, que propociona uma interação social com pares noutra estágio de experiências, que exige “o uso, a interpretação e manipulação” (p.64), até que a criança é capaz de dominar a própria ação. Ribeiro e Gaspar (2010) acrescentam que esta ZDP pode também ser construída pela própria criança, a partir dos materiais que tens disponíveis no ambiente.

Seguindo a perspectiva de Vygotsky, que considerava o jogo como “atividade principal de interiorização e apropriação da realidade nos primeiros anos de vida” (Ribeiro & Gaspar, 2010, p. 6), a brincadeira combina todos os ingredientes da ZDP (Brock, Olusoga, & Jarvis, 2011). A criança quando brinca comporta-se sempre num nível superior ao real, isto é, por estar a brincar, a criança finge ser competente, mesmo

não estando confiante de estar as fazer as coisas bem (Ribeiro & Gaspar, 2010). Por outro lado, ao brincarem as crianças aprendem que os objetos podem ter novos significados, comunicando através de linguagem simbólica (Brock, Olusoga, & Jarvis, 2011).

Na perspectiva das neurociências, ao brincar as crianças formam e consolidam importantes circuitos neurais, por isso “quanto mais se brinca, maior será o desenvolvimento das funções cerebrais” (Nogaro, Fink, & Piton, 2015, p. 282). É na infância que ocorre o período crítico de crescimento cerebral, em que são formadas numerosas conexões cerebrais e há uma produção significativa de neurónios. Por esta razão, as crianças sentem uma forte ligação com atividades que envolvem a exploração e a descoberta, como o brincar (Rushton & Juola-Rushton, 2010). Durante a brincadeira, múltiplas áreas do cérebro são ativadas, interligando-as e relacionando distintas habilidades e competências (Nogaro, Fink, & Piton, 2015). Pelo que proporcionar um ambiente estimulante de qualidade, para que a criança desenvolva a brincadeira, faz com que esta ative mais sinapses cerebrais relacionadas com a perceção sensorial. Um ambiente de qualidade traduz-se em disponibilizar materiais que estimulem todos os sentidos, apropriados à idade e de acordo com o interesse da criança (Rushton & Juola-Rushton, 2010). No entanto, é importante esclarecer que a criação de conexões cerebrais, não aumenta a capacidade cerebral, mas sim origina mais caminhos para a aprendizagem. Sendo uma condição *sine qua non*, que para isso, as atitudes do adulto sejam pautadas de cuidado afetivo. Em que Nogaro, Fink e Piton (2015) acrescentam que “investido emocionalmente nas crianças, estas tendem a estar mais interessadas e ligadas ao processo de aprendizagem” (p.254).

Atualmente, o brincar é visto como um sistema dinâmico complexo, sendo que existe uma característica de mudança muito patente nesta atividade, o que provoca resultados também dispares (Bergen, 2014).

Posto isto, é compreensível o porquê de Sutton-Smith (1970) caracterizar o brincar como “um conceito difícil de definir” (p.2). No entanto, esta atividade lúdica é universal, ou seja, todas as crianças, independentemente da sua cultural, desenvolvem brincadeiras (Brock, Olusoga, & Jarvis, 2011).

Jogar

Subjacente ao conceito de brincar, paralelamente encontramos o jogar, pelo que o mesmo carece de uma reflexão fundamentada. Estes dois conceitos têm fronteiras ténues. Cordazzo e Vieira (2007) procuram discriminar os dois termos, apesar da

complexidade da questão, explicando que jogo inclui a presença de um objetivo final a ser alcançado, a vitória. Este objetivo final pressupõe o aparecimento de regras pré-estabelecidas. No entanto, pelo cariz prazeroso, de flexibilidade e como fim de si mesmo, os dois conceitos encontram-se novamente.

Importância do brincar na educação de infância

O brincar é a principal fonte de desenvolvimento durante a infância (Bodrova & Leong, 2015), fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social, e físico das crianças (Hoskins & Smedley, 2018; Miller & Almon, 2009).

Pickard (1975) explica que enquanto brinca, “as crianças são agentes interessantes da sua aprendizagem, tanto a respeito do mundo exterior, como o mundo interior” (p.133). O brincar tem, portanto, associado uma dimensão pessoal, em que as crianças exploram os seus interesses, expressam as alegrias e processam os medos e tristezas (Miller & Almon, 2009). Pelo que, através do brincar, as crianças desenvolvem a sua auto-estima e autonomia (Bergen, 2014). Kishimoto (2010) associa a autonomia ao espaço que é proporcionado à criança para que esta escolha, encarando-a como um ser ativo, competente e portador de direitos (Lino, 2014a). Esta oportunidade de escolha representa um meio fundamental para a aquisição e desenvolvimento de competências cognitivas e sociais. A escolha permite o desenvolvimento da "autonomia intelectual e moral, [ajudando] as crianças a tornarem-se capazes de tomar decisões mais corretas e sábias" (Lino, 2014b, p. 140). Rushton e Juola-Rushton (2010) acrescentam que as crianças necessitam de oportunidade para tomarem decisões e que esta liberdade de escolha “é inerente à criação de um ambiente não ameaçador” (p.355). A nível sociocultural, o brincar desempenha um papel de extrema importância para as crianças, na medida em que “é nuclear para a (re)construção das suas relações sociais e das formas individuais e coletivas que lhes possibilita interpretar o mundo.” (Tomás & Fernandes, 2014, p. 15). Ou seja, as crianças brincam de forma a encontrarem a realidade (Said & Bida, 2017).

O brincar representa, ainda, uma forma de manter as crianças saudáveis, não só a nível físico como a nível psicológico, contribuindo para um estilo de vida menos sedentário, combatendo questões de obesidade e contribuindo para a redução de défices de atenção (Goldstein, 2012; Regina, Kenneth, & Ginsburg, 2012).

Concluindo, a criança aprende como um todo, através da brincadeira, o que combate a ideia do brincar dissociado da aprendizagem (Branco, 2000; Rocha, 2001).

A brincadeira e o brinquedo

Primeiramente, importa esclarecer que a brincadeira, mesmo sendo universal, varia consoante o contexto social, histórico e cultural (Tomás & Fernandes, 2014). Pelo que “não há uma maneira de brincar, nem um significado apenas para a brincadeira” (Brock, Olusoga, & Jarvis, 2011, p. 300). No entanto, quando se brinca está-se sempre a conceder um sentido à ação, pelo que o determinado jogo significa sempre algo. A verdade é que brincadeira “possui um caminho e um sentido próprio” (Huizinga, 2007, p. 12).

Brincar ao faz de conta

A brincadeira de ficções, denominada recorrentemente de *faz de conta*, foi das primeiras a ser distinguida na investigação realizada por Wylick, em 1936, referente à categorização das brincadeiras (Kooij, 2003). Sendo que, apesar de todas as crianças brincarem ao *faz de conta*, a partir de uma determinada fase do desenvolvimento, estas brincadeiras são sempre diferentes de criança para criança, dependendo das suas vivências. Já que, neste tipo de brincadeiras, as crianças imitam e reproduzem momentos do quotidiano (Kooij, 2003). Devido a esta interpretação de papéis, os jogos de *faz de conta* não podem ser entendidos de uma forma literal, mas sim num segundo plano, que só “tem sentido e valor num espaço e em um tempo delimitado” (Brougère, 2004, p. 257). Afasta-se assim do real, do primeiro plano, aproximando-se do teatro e da ficção. Só quem brinca constrói o seu universo e toma decisões sobre o mesmo, pelo que a própria criança sabe se está a “fazer de conta” (Huizinga, 2007).

Enquanto brinca, a criança recria partes do seu contexto social e da sociedade, no entanto, fá-lo a uma distância suficiente do real, de modo a estar protegida de possíveis frustrações. Caso se manifestem estas frustrações/adversidades/obstáculos, o brincar, conforme Regina, Kenneth, e Ginsburg (2012) explicam, surge como forma de construção da resiliência, isto é, construção de capacidades para ultrapassar sentimentos negativos/ frustrações/adversidades/obstáculos.

Brincar arriscado

Existem, como referido anteriormente, diversos tipos de brincadeira, porém, pretendo, agora, abordar um tipo de brincadeira em particular, o brincar arriscado. Sandseter (2007) categorizou estas brincadeiras em cinco dimensões:

(i) O brincar com altura e velocidade elevada, relacionando com a ação de trepar, por um lado, e de correr, escorregar, por outro;

(ii) O brincar com e junto de elementos perigosos, em que o autor dá como exemplo o uso de facas, serras, martelos e pregos ou brincar junto a rios, declives, entre outros;

(iii) A possibilidade de deixar de ser visto, esta brincadeira está diretamente ligada à supervisão do próprio adulto. Este tipo de brincadeiras acontece quando a criança explora áreas desconhecidas por conta própria, não existindo limites físicos;

(iv) E por fim, os jogos de luta, que o autor identifica como de risco pelo facto de envolver a necessidade de equilíbrio por parte das crianças, que brincam com recurso a paus, por exemplo.

Dialogando sobre este último tipo de brincadeiras, de uma forma unânime, os autores consideram esta uma dimensão importante e essencial da infância, na medida em que as crianças mobilizam competências sociais e pessoais. Desta forma, os profissionais de infância devem procurar não interpretar estas situações de forma negativa, estando atentos. De forma a diferenciarem as lutas a brincar de lutas a sério, para tal, Simth (2003) define um conjunto de critérios para as distinguir, recorrendo, por exemplo, a expressões corporais.

Quando este tipo de brincadeiras ocorre, os adultos devem encarar as situações com naturalidade, respeitando os interesses e as necessidades das crianças. O facto de o adulto reprimir este tipo de brincadeiras, poderá trazer repercussões negativas para as crianças que têm interesse em explorar estes papéis (Bilton, Bento, & Dias, 2017). Os adultos interrompem, muitas vezes, estas brincadeiras pelo cariz perigoso e com receio que se torne “fora de controle” (Olusoga, 2011). Porém Santos (2000) explica que não existe uma proporcionalidade direta entre quem brinca à guerra e quem a faz, acrescentando que “brincar às guerras vacina, provavelmente, contra a guerra” (p.109).

Brinquedo

Como referido anteriormente, não existe uma universalização da infância, pois a especificidades de cada cultura, diferem as vivências de cada criança (Tomás & Fernandes, 2014). Neste sentido, os brinquedos têm um papel substancial, na medida em que são uma parte essencial das “culturas de infância” proporcionando experiências e aquisições das crianças no seu processo de desenvolvimento (Neto, s.d).

“Umbilicalmente ligado à infância e ao jogo, o brinquedo emerge” (Silva, 2017, p. 18). Importa compreender que o contacto com um brinquedo não implica brincar, é preciso um “brincador”, que explore o próprio brinquedo, por iniciativa própria (Brougère, 2004). E, portanto, o brinquedo pode ser qualquer objeto com que a criança brinque e,

por isso, desde que existe a espécie humana, existem brinquedos (Silva , 2017; Brougère, 2004).

Froebel, autor referenciado anteriormente, criou os jardins-de-infância *kindergarten*, e desenvolveu um conjunto de brinquedos, denominados *gifts*, que tinham o propósito de, enquanto a criança brincava, desenvolver um conjunto de aprendizagens. Por outro lado, alguns brinquedos surgem como símbolos, que transmitindo à criança uma imagem da sociedade (Silva & Sarmiento, 2017). Neste seguimento, Benjamin (s.d), citado por Meira (2003) além de relacionar o brinquedo com a cultura de uma sociedade, alertou para a industrialização dos mesmos e para sua fabricação. Em que o adulto escolhe sobre o que as crianças podem ou não brincar e, por isso, limita a ação da criança, na medida em que esta é guiada pelas próprias propostas do brinquedo (Silva & Sarmiento, 2017). Apesar dos fabricantes procurarem que as crianças mantenham o significado primário fornecido ao brinquedo, existe sempre a dimensão da imaginação associada ao brincar, na qual, as crianças encontram uma nova funcionalidade para os brinquedos espaço para que a criança explore além desta proposta (Brougère, 2004; Meira, 2003; Monteiro & Delgado, 2014).

O papel do adulto durante a brincadeira

Primeiramente, importa caracterizar o brincar como uma necessidade fundamental da essência do homem, que qualquer adulto deve respeitar “sob a pena de se comprometer o desenvolvimento do futuro da sociedade e da humanidade” (Neto, s.d., p.6). Posto isto, importa abordar o papel do adulto nos momentos de brincadeira.

Kishimoto (2010) defende que o primeiro brinquedo da criança é o adulto, sendo que investigações demonstram que quando as mães participam nas brincadeiras dos bebês, tornam-nas mais complexas (Bergen, 2014). A brincadeira é, portanto, enriquecida pela interação com o outro, sendo que as crianças que participam nas brincadeiras e interagem têm melhores capacidades linguísticas, sociais, mais empatia e imaginação e uma maior percepção do que os outros querem dizer (Hoskins & Smedley, 2018; Rocha, 2001; Miller & Almon, 2009; Goldstein, 2012). Neste seguimento, surge o conceito de *playmate*, que significa parceiro de brincadeira (Goldstein, 2012).

No entanto, é importante salientar que no brincar, mesmo quando o adulto tem um papel de *playmate*, não pode ser dirigido por este, perdendo o cariz de brincadeira. Este é um ponto frisado por Miller e Almon (2009) quando abordam os problemas do brincar no jardim de infância.

A perspectiva abordada valoriza as interações durante os momentos de brincadeira, que Goldstein (2012) estende, não só aos adultos, como a grupos de crianças heterogêneos ao nível das idades. Para as crianças mais novas, possibilita que brinquem num outro nível, que não o habitual, explorando e desenvolvendo outras competências e, para as mais velhas, possibilita que ensinem as crianças mais novas. Estas interações de qualidade potenciam a aprendizagem das crianças, já que trabalham num nível superior, na medida em que é neste tipo de interações que os adultos ou pares criam a ZDP.

Estas interações da criança com os pares ou com um adulto acontecem em locais que permitam esta convivência. O espaço de jardim de infância proporciona e fomenta a interação através do brincar. Relativamente ao papel participativo do educador de infância nos momentos do brincar, Miller e Almon (2009) enfatizam que o educador não tem de ter um papel ativo na brincadeira, mas subtil. Ou seja, durante os momentos de brincar, segundo Neto (s.d), o educador não pode conduzir o próprio processo, mas, antes, fornecer instrumentos para que a criança se possa exprimir.

Como é transversal a todos os momentos da prática do educador de infância, também durante o brincar, o educador tem de manter uma postura responsiva e disponível. E, simultaneamente, organizar os espaços, avalia-os de forma a torna-los desafiadores e a alargar as oportunidades de exploração, valorizando a participação das crianças nesta organização (Almeida, 2018; Miller & Almon, 2009). Pois, apesar da aprendizagem através do brincar ocorrer naturalmente, é do papel do profissional de educação de infância possibilitar que as crianças tenham experiências enriquecedoras, oferecendo, por exemplo oportunidades para que as crianças se envolvam individualmente e colaborativamente (Jarvis, Brock, & Brown, 2011). Esta organização do espaço e dos materiais, de forma a se traduzir numa prática de qualidade do educador de infância, necessita de envolver um ciclo de planificação, organização, execução e avaliação. Como técnica para desenvolver este ciclo, o educador de infância observa diariamente de forma a conhecer “interesses e evolução do brincar de cada criança” (Kishimoto, 2010, p. 16).

Enquanto observa os momentos de brincadeira da criança, o educador de infância tem a oportunidade de intervir, sendo esta uma decisão sua. A supervisão das crianças durante os momentos de brincadeira faz parte do quotidiano da equipa educativa do jardim de infância. O intuito básico desta supervisão é a de garantir a segurança das crianças, avaliando os riscos que as brincadeiras podem conter. O adulto

procede assim a uma avaliação das situações de brincar arriscado e intervém ou não consoante a sua “própria predisposição para o risco” (Bilton, Bento, & Dias, 2017, p. 68). Caso intervenha ou não intervenha, as duas atitudes influenciarão as experiências a que as crianças terão acesso.

3.3 Quadro metodológico e roteiro ético

No seguinte subcapítulo serão apresentadas as opções metodológicas e os princípios éticos que orientaram a investigação, de forma a que os leitores compreendam como a mesma foi desenvolvida.

Primeiramente, importa contextualizar a investigação, que decorreu entre novembro de 2018 e janeiro de 2019, numa sala de EPE, com como grupo, de 20 crianças, dos 2 aos 3 anos, os respetivos encarregados de educação e a educadora cooperante.

Partindo para a descrição do quadro metodológico da investigação, compreendendo que “a realidade é subjetiva e múltipla” (Chueke & Lima, 2012, p. 65), isto é, que a realidade aqui apresentada descreve as vivências específicas da *sala dos brinquedos*, não sendo correto partir para uma generalização. A investigação expressa, assim, a pluralidade subjacente à investigação de **natureza qualitativa**. Devido a esta heterogeneidade, o investigador procura, então, compreender os fenómenos em toda a sua complexidade e os significados que as pessoas lhes conferem, através de uma abordagem naturalista num cenário real (Bogdan & Biklen, 1994). Isto, é “procuram investigar, interpretar e explicar o mundo social” (Vieria, 2013, p. 15).

Para que o investigador proceda a esta interpretação do mundo, necessita de recolher dados, de forma a analisá-los. Esta recolha é elaborada através de diferentes técnicas e instrumentos. Um dos aspetos que diferencia a investigação qualitativa, da quantitativa, são as práticas interpretativas pelas quais se regem. Numa investigação de natureza qualitativa, existe a exigência de que as técnicas e instrumentos possibilitem que os dados recolhidos sejam ricos em pormenores descritivos, o que acontece nas entrevistas ou observações diretas, por exemplo (Bogdan & Biklen, 1994).

O processo de desenvolvimento desta investigação qualitativa seguiu o método de **estudo de caso**, na medida em que, o estudo de caso pretende “compreender fenómenos sociais complexos” (Yin, 2001, p. 21). Neste caso, esta investigação surge com o desejo de compreender- *os momentos de brincadeira de um grupo de 3 anos*. A

metodologia do estudo de caso define-se como o “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2001, p. 32). O que se sucede na presente investigação, em que foi estudado o brincar, através de dados descritivos do fenômeno no seu próprio contexto, recolhidos a partir de diversas técnicas, e em que, por ser a principal atividade das crianças, o contexto e o fenômeno se fundem ao longo do dia.

Nesta investigação em concreto, com as técnicas de recolha de dados utilizadas procurou-se descrever o fenômeno em questão, pelo que se traduz num estudo de caso de aplicação *descritiva* no seu contexto real (Yin, 2001). Meirinhos e Osório (2010) explicitam que “um estudo de caso descritivo apresenta uma descrição exaustiva de um fenômeno, dentro do respectivo contexto” (p.53).

É através dos dados recolhidos, que o investigador irá conseguir transformar o mundo em uma série de representações, ou seja, “traduz os significados socialmente construídos” (Chueke & Lima, 2012, p. 66). Porém, para que o investigador compreenda melhor o assunto sobre o qual investiga, é importante coletar uma “ampla variedade de práticas interpretativas interligadas” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 17).

Posto isto, elaborando um paralelismo com a investigação desenvolvida, para cada um dos objetivos foi selecionado um conjunto de técnicas para a recolha dos dados. Isto porque os objetivos delineados têm uma ligação direta com o contexto e, da mesma forma, a escolha das práticas da pesquisa estão diretamente dependentes dos objetivos formulados (Denzin & Lincoln, 2006).

Para tal, os dados foram recolhidos através de três técnicas, a **entrevista** às crianças através de grupos focais e a **entrevista semi estruturada** à educadora cooperante; o inquérito por **questionário** aos encarregados de educação; a **observação direta** com o auxílio do diário do investigador.

Pelo cariz complexo do fenômeno e seguindo a definição da própria metodologia de estudo de caso, a tabela 1, organiza e resume as técnicas utilizadas para a recolha dados, de forma a apoiar a investigação “em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo” (Yin, 2001, p. 33).

Tabela 1

Triangulação das técnicas utilizadas na investigação

Objetivos	Recolha de informação (1)	Recolha de informação (2)	Recolha de informação (3)
Conhecer as concepções das crianças;	Entrevista às crianças através de grupos focais.		
Conhecer a concepção do brincar para as famílias e da equipa educativa;	Entrevista à educadora cooperante;	Inquérito por questionário ao encarregado de educação.	
Identificar o tipo de brincadeiras e os brinquedos utilizados pelas crianças no JI;	Observação direta	Entrevista à educadora cooperante;	Entrevista às crianças através de grupos focais.
Identificar o tipo de brincadeiras e os brinquedos utilizados pelas crianças em casa.	Entrevista às crianças através de grupos focais;	Inquérito por questionário ao encarregado de educação.	

Nota. Fonte própria.

A opção da elaboração das entrevistas, baseadas nos guiões das entrevistas semiestruturadas correspondentes, apresentados no Anexo G, centrou-se no contributo das mesmas que, através da linguagem do próprio sujeito, transmitirem o ponto de vista do entrevistado e a sua interpretação do mundo (Bogdan & Biklen, 1994). O que foi fundamental para conhecer a concepção do brincar por parte das crianças e da educadora cooperante. Por outro lado, a entrevista permite ao investigador enriquecer o seu trabalho, na medida em que revela determinados aspetos dos fenómenos sobre os quais o mesmo ainda não tinha refletido. Este último ponto, que é frisado por Quivy e Campenhoudt (2005) e tem especial destaque nesta investigação, já que a entrevista à educadora cooperante contribuiu para consideração de diferentes perspetivas.

A entrevista à educadora cooperante foi realizada no dia 7 de fevereiro de 2019, no espaço da sala, quando esta se encontrava livre. A profissional de educação entrevistada, que é a educadora de infância da *sala dos brinquedos* e que me acompanhou ao longo da PPSII, é formada em EPE, valoriza a formação contínua e tem uma vasta experiência enquanto educadora.¹

No que concerne às entrevistas às crianças, foram realizadas 4 entrevistas com 4 grupos focais. A opção desta mobilidade de entrevista centra-se no facto de esta ser “uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se

¹ Informação obtida através de conversas informais coma educadora cooperante.

discutir um tópico” (Godim, 2003, p. 151). A constituição destes grupos seguiu dois critérios, por um lado ser um grupo com crianças que tem uma maior e menor facilidade em comunicar e as que no momento da realização dos grupos focais, não estivessem a realizar nenhuma atividade e, portanto, com disponibilidade para serem entrevistadas. Nas mesmas entrevistas, foram utilizadas fotografias como “estímulo fornecido aos interlocutores” (Queirós & Rodrigues, 2006, p. 7). As entrevistas foram realizadas nos dias 30 e 31 de janeiro de 2019, dois grupos em cada um dos dias, tendo a duração de entre seis e quinze minutos. Por indisponibilidade de salas, as entrevistas foram realizadas num sofá no corredor, durante o período da manhã, num local em que a passagem de adultos e crianças é esporádica. Todas as crianças participaram nas entrevistas, à exceção de uma, que, por opção própria, referiu mais do que uma vez que não queria participar.

O inquérito por questionário, realizado aos encarregados de educação, teve, por um lado, o intuito de inquirir os mesmos quanto à sua vivência familiar e, por outro, a sua opinião referente ao tema do brincar. A opção do inquérito por questionário centra-se no facto de ser necessário interrogar um número de pessoas significativo, o que neste caso se tornou impossível relativamente ao tempo (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Por fim, a observação direta foi a técnica utilizada por excelência para todos os objetivos da investigação propostos, como visível na tabela 1, por captar os comportamentos no determinado momento de forma direta, não necessitando da reconstituição através um documento ou de um testemunho (Quivy & Campenhoudt, 2005). Esta observação caracteriza-se por ser consciente, não se limita a escutar e ver, mas que mobiliza todos os sentidos para a descrever (Lakatos & Marconi (1992). Este registo da observação seguiu dois formatos, o de contínuo de observação naturalista, que conforme Parente (2012) refere, é uma narrativa escrita sequencial a partir de uma descrição detalhada. E, por outro lado, as notas de campo, que se revelaram uma ferramenta para o registo das observações pontuais (Queirós & Rodrigues, 2006). No que compreende à análise de conteúdo destes dados, é de realçar que os registos contínuos, correspondentes a momentos das crianças a brincarem, foram analisados segundo a *Play Observational Scale* (POS) (Rubin, 2001). A POS é uma escala que tem o propósito de categorizar as brincadeiras das crianças. Os momentos de brincadeira são categorizados segundo duas dimensões, a **cognitiva**: *Brincar funcional*, como uma vertente do brincar em que as crianças exercem movimentos simples repetitivos com ou sem objetos; *Construções*, em que manipulam os objetos com o objetivo de construir

ou criar algo; *Exploração*, prende-se pelo momento de brincadeira em que a criança examina o objeto com o propósito de recolher informação ou quando ouve algum barulho; *Faz de conta*; *Jogos com regras*, que consiste em brincar estabelecendo e aceitando regras pré-estabelecidas, controlando as suas ações e reações às mesmas.

E a vertente **social**, divide-se entre as seguintes categorias: *Brincar solitário*, quando a criança brinca sozinha; *Brincar em paralelo*, em que a criança brinca com companhia, mas não com companheiros; *Brincadeira em grupo*, por fim, esta categoria define o momento em que as crianças brincam com outras crianças com um objetivo comum.

Pelo cariz interventivo da PPSII e, pelo facto de responder melhor ao que se pretendia investigar, a observação direta seguiu a variante da observação participante. Uma observação participante revela diversos desafios, assim, Fine e Glassner (1979) e Tomás (2011) explicam que é imperativo pedir o consentimento das crianças para uma investigação que as envolve. Este é um dos 10 princípios éticos no trabalho de investigação com crianças definidos por Tomás (2011). A ética na investigação consiste “nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 75). De modo a garantir uma prática eticamente correta, a tabela H1 (cf. Anexo H) explica o que foi realizado neste sentido através de evidências da prática, cruzando a informação com os princípios para a ética na investigação de Tomás (2011) e os da ética profissional, de acordo com a APEI (s.d).

Posto isto, importa refletir sobre os dados recolhidos, analisando-os (Bogdan & Biklen, 1994). Todo o processo foi documentado, com o intuito de que o estudo qualitativo fosse de confiável e, portanto, com validade (Chueke & Lima, 2012).

4 “BRINCAR NA SALA DOS BRINQUEDOS”- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Após enquadrar metodologicamente e eticamente a investigação desenvolvida, no seguinte capítulo apresentarei e discutirei os dados recolhidos, através da segmentação do corpo de texto em seis subcapítulos, resultantes da análise realizada e de forma a responderem aos objetivos delineados.

4.1 Conceção das crianças e dos adultos sobre o brincar

Como fundamentado anteriormente, o conceito de brincar apresenta fronteiras ténues na sua definição, é, portanto, um conceito complexo (Suton-Smith, 1970; Silva & Sarmiento, 2017). Pelo que, aquando da observação das crianças a brincar, a dúvida instaurou-se - o que é brincar? A resposta para esta questão sustentou-se, essencialmente, no referencial teórico apresentado no ponto 3.2. Revisão da literatura, no entanto, um dos objetivos da investigação é o de conhecer as conceções deste grupo de crianças, da educadora cooperante e dos pais (encarregados de educação das crianças do grupo) sobre o que é brincar.

A narrativa ao redor da conceção de brincar que a seguir se apresenta, tem por base a análise de conteúdo elaborada a partir das entrevistas à educadora cooperante, às crianças e as respostas abertas dos inquéritos entregues aos pais das crianças *da sala dos brinquedos*, apresentadas nas três tabelas distintas (Tabela I1; I2; I3), visíveis no anexo I. Devido à extensão das tabelas e às respostas divergentes, analisáveis no anexo I, os dados recolhidos foram organizados numa figura que, através de um diagrama de *Venn*, apresenta as respostas dos diferentes entrevistados e inquiridos à questão- *o que é brincar?*. As repostas de cada um dos grupos foram organizadas e agrupadas, correspondendo aos conceitos presentes na figura 1. Cada circunferência corresponde a um dos grupos entrevistados e inquiridos e os conceitos inseridos em duas circunferências, significa que foram mencionados pelos dois grupos.

Conceção de brincar- "O que é brincar?"-Perspetiva das crianças da *sala dos brinquedos*, dos pais e da educadora cooperante.

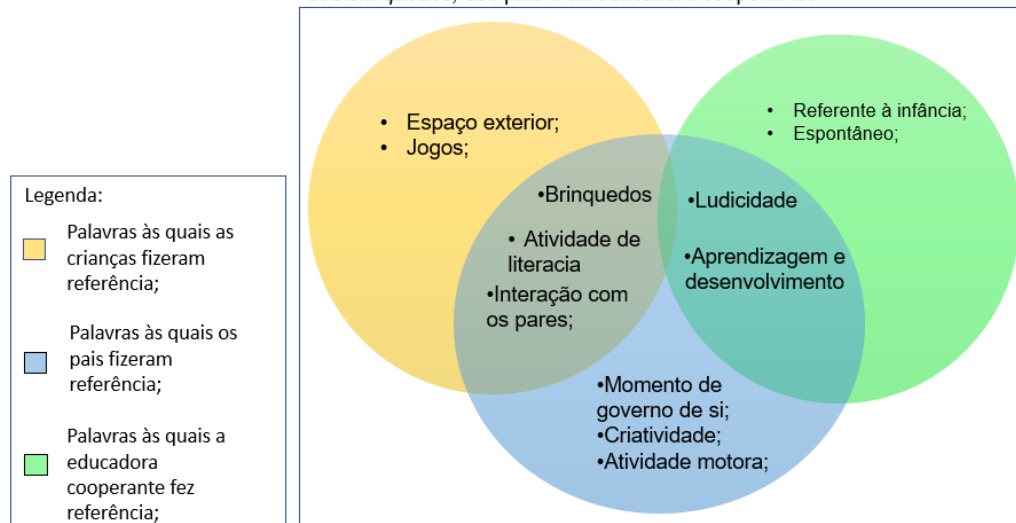


Figura 1. Conceção de brincar das crianças, pais e educadora. Dados recolhidos através da entrevista à educadora, das entrevistas às crianças e dos inquéritos aos Encarregados de Educação.

A conceção de brincar dos três grupos questionados é distinta, como observável na figura 1, em que os encarregados de educação (EE) referem aspetos comuns aos que as crianças e a EC referiram também.

Referente à análise da figura 1, as crianças relacionaram o brincar com o espaço exterior e os jogos, tendo sido as únicas a fazê-lo. Por outro lado, assim como os pais, as crianças consideram que brincar é com brinquedos, que se relaciona, também, com atividades de literacia e envolve a interação com os pares, neste aspeto, as crianças especificaram, nas entrevistas, que brincavam com os amigos, ligando o brincar com as amizades. Para os pais, brincar é ainda um momento da criança, sendo esta a governá-lo, envolve “criar e inventar” (EE) e/ou movimento, isto é, atividade motora. Os dois grupos de adultos, EC e EE nomearam o brincar como um momento lúdico, em que as crianças aprendem e pelo qual se desenvolvem. Por fim, a EC reforça o forte laço existente entre o brincar e a infância e a espontaneidade deste momento para a criança.

No que concerne à conceção de brincar das **crianças**, a tabela 2 apresenta a análise categorial das suas respostas às entrevistas.

Tabela 2

Análise categorial da conceção de brincar.

Entrevista as crianças- Conceção do que é e não é brincar				
Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	F
Brincar	Conceção de brincar	Brinquedos	"brincar com os brinquedos"	10
		Espaço exterior	"Brincar no escorrega"	8
		Jogos	"Brinco a jogar à bola"	4
			"Estão a brincar aos jogos"	1
		Espaço	"Na sala, em casa, no recreio. Tudo, tudo"	1
		Emoções	"Brincar é sentir do amor sentir o amor"	4
		Interação com os pares	"Eu sinto assim (com amor) brincar com a Sofia"	1
	Atividade de literacia	"JR: Eu vou ver a história ali. Estagiária: E quando tu estás a ver a história estás a brincar? JR: Sim"	2	
	Conceção do que não é brincar	Atividades plásticas	"Estagiária: E quando estás a pintar estás a brincar ou a trabalhar? Agora estás a brincar ou a trabalhar? MB: Trabalhar"	2
		Atividades escritas	Estagiária: E acham que escrever é brincar? JR: Não, é diferente, é trabalhar.	1
		Atividades leitura	Não, estávamos a ver o livro	1
		Trabalhar/propósito	"Porque nós estamos a fazer isto, porque a mãe gosta destes trabalhos."	1

Nota. Dados obtidos através das respostas das crianças às entrevistas.

As crianças definem brincar de um modo concreto, remetendo para os brinquedos e para as brincadeiras, transportando a ação para o espaço- "Brincar no recreio e brincar com os brinquedos" (S., 3 anos). Quanto às brincadeiras, a ação de brincar inclui no seu conceito atividades motoras, como jogar à bola. No entanto, não inclui atividades como pintar, ler um livro ou escrever, já que as crianças as caracterizaram como trabalhar.

Joana: E quando estás a pintar estás a brincar ou a trabalhar? Agora estás a brincar ou a trabalhar?

MB: Trabalhar

Joana: E porque é que vocês não estão a brincar?

MB: Porque nós estamos a fazer isto, porque a mãe gosta destes trabalhos.

(entrevista)

A MB. foi mais longe nesta definição, explicando que estava a trabalhar, enquanto pintava, e que o fazia porque a mãe gostava. Ou seja, o seu propósito de estar a elaborar a produção era o de agradar a mãe, valorizando o produto final resultante desta atividade. O que concorda com Moyles (2002) e Silva e Sarmiento (2017), quando explicam que brincar não requer um resultado ou, pelo menos, não tem uma intenção

de uma produção preestabelecida. As crianças entrevistadas, também não consideram como momentos de brincar, as sessões após o horário letivo de música e de capoeira, mesmo envolvendo uma significativa atividade motora.

“Joana: E na capoeira?”

JR: Não, o professor diz para fazer o exercício.”

Nestas o momento é dirigido, orientado e proposto pelo adulto. Encontrando neste aspeto a justificação para este não ser considerado um tempo de brincadeira, já que esta não escolhe como quer e ao que quer brincar, nem como pretende utilizar o material que se encontra disponível.

Numa dimensão mais abstrata, as crianças explicaram o que sentiam enquanto brincavam- “Brincar é sentir do amor, sentir ao amor.” (MB., 3 anos). Resumidamente, algumas crianças do grupo associaram o brincar a sentimentos positivos como a felicidade, o amor e o divertimento. Isto na sequência de um projeto desenvolvido na escola referente aos direitos das crianças, em que, defendendo o direito a brincar, a educadora cooperante questionou as crianças sobre como se sentiam quando brincavam. As respostas das crianças refletem a perspetiva de Ferland (2006) ao situar a ação de brincar no sentir prazer e com Garvey (1977), que define como critério para a brincadeira ser agradável, procurando o divertimento.

Por seu turno, os **encarregados de educação** concebem brincar como momentos de exploração e, portanto, de aprendizagem, numa dimensão prazerosa e lúdica, em que as crianças interagem com os seus pares. Entre outros aspetos, os pais explicam que brincar são os momentos em que a criança “inventa, cria” (E.E). No que concerne aos benefícios, o aspeto mais citado, conforme observável na tabela I3 (cf. Anexo I), envolve o desenvolvimento social, isto é “preparar para viver em sociedade” (E.E), o desenvolvimento motor, portanto, uma atividade em que os EE salientam a componente física, e as aprendizagens inerentes aos momentos de brincadeira.

A **educadora cooperante**, quando questionada sobre a conceção de brincar aquando da entrevista realizada, introduz a sua resposta fazendo referência à infância, explicando que “Brincar é a atividade principal da criança” (EC). Prossegue, afirmando que “É tudo o que eles fazem da sua espontânea e livre vontade” (EC), sendo esta espontâneo e da vontade da própria, é um momento de governo de si (Almeida, 2018). Um momento de prazer com um cariz e intuito lúdico, em que simultaneamente a criança aprende e se desenvolve. A educadora explicita como é que através do brincar a criança aprende, destacando estes aspetos como os benefícios de brincar: a exploração do

mundo, “portanto eles têm curiosidade e vão descobrir a brincar” (EC) e as interações com os pares, “interagem com os outros, existe a cooperação, existe a resolução de conflitos” (EC) e, assim, as crianças tem um conjunto de experiências pelas quais aprendem e se desenvolvem.

As oportunidades de aprendizagem que a brincadeira envolve, encaminha a análise dos dados recolhidos até aos benefícios de brincar. Nas entrevistas e inquéritos realizados, os adultos foram questionados em relação aos contributos da brincadeira. Os dados recolhidos serão apresentados de seguida, primeiramente em forma de tabela e, de seguida analisados de modo descritivo.

Tabela 3

Análise categorial à questão- Quais os benefícios de brincar? Respostas da EC e dos EE.

Entrevista à educadora cooperante- Benefícios de brincar			
Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	F
Benefícios	Exploração do mundo/ Experiências	"eles têm curiosidade e vão descobrir a brincar"	6
	Interações entre pares	"interagem com os outros, existe a cooperação, existe a resolução de conflitos"	5
Resposta aos inquéritos- Quais são, no seu entender os benefícios da brincadeira para o desenvolvimento e aprendizagem da criança?			
Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	F
Benefícios	Desenvolvimento motor	"desenvolver a destreza"	4
	Desenvolvimento social	"Ouvir outras opiniões"	3
	Desenvolvimento pessoal	"Descoberta de si"	3
	Desenvolvimento integral	"Desenvolvimento a todos os níveis"	3
	Desenvolvimento emocional	"Ganhar confiança"	2
	Desenvolvimento cognitivo	"desenvolvimento psicológico/cognitivo"	1
	Descobertas	"Da brincadeira, uma descoberta diferente" "Descoberta de si e do mundo"	4
	Aprendizagens sociais	"Preparar para viver em sociedade"	6

Nota. Dados obtidos através da resposta da EC à entrevista e dos EE aos inquéritos.

Destacam-se, por maior número de ocorrências, as “descobertas de si”/“conhecimento de si”/“é na brincadeira que a criança se descobre” (Respostas aos inquéritos aos EE), assim como, “aprende sobre o mundo à sua volta”/“descobre o mundo”/ “crescem, aprendem” (Respostas aos inquéritos aos EE). Resumidamente, os pais nomearam um conjunto de competências, adquiridas a partir do brincar.

A educadora cooperante concentra as suas respostas, relativas aos contributos das brincadeiras, em duas dimensões- social e exploratória. Em que a exploração está associada a novas experiências e descobertas, sendo que as crianças descobrem o mundo a partir do brincar- “portanto eles têm curiosidade e vão descobrir a brincar” (EC). Por outro lado, a dimensão social relaciona-se com a aquisição de competências sociais- “interagem com os outros, existe a cooperação, a resolução de conflitos” (EC).

Por fim, concluo que, a importância das crianças brincarem, para os adultos, resume-se ao para quê de estas brincarem- “Para descobrir, para interagir, para se divertirem, para aprenderem, para construírem” (EC), ou seja, que é para aprenderem sobre o que as rodeia, pela “descoberta de si e do mundo” (EE.).

Durante o percorrer das entrevistas e, ao longo das respostas recolhidas a partir dos inquéritos, simultaneamente as crianças, como os adultos fazem referência, por diversas vezes, à atividade de jogar. Como abordado no ponto 3.2. Revisão literária, conforme os autores defendem, o brincar e o jogar são conceitos que se misturam, não sendo clara a fronteira entre os dois. Assim, importa compreender o que os adultos e as crianças pensam relativamente a este ponto.

“Brinco a jogar à bola com o H. no recreio” (E.)/ “Brinco a jogar à bola” (V.)

/Joana: Olha e jogar? O que é que é jogar? MB: Jogar é brincar”/ “Qual a brincadeira que gosta mais de ter com o seu educando? “jogar à bola”; “jogos de tabuleiro, puzzle, neste momento” (respostas dos EE.)

O jogar, para este grupo de crianças, é um hipónimo de brincar, isto é, jogar é um tipo de brincadeira. Pois, quando questionadas sobre o que é brincar ou quais as suas brincadeiras preferidas, as crianças fazem referência aos jogos, considerando os jogos como brincadeiras.

Esta perspetiva das crianças, afasta-se da de Cordazzo e Vieira (2007), que distinguem os dois conceitos pela estrutura regrada do jogo e pela procura em concretizar o objetivo final. A realidade é que os dois verbos são facilmente associados e dificilmente diferenciados, no entanto, a educadora cooperante fá-lo, refletindo a sua experiência e formação profissional, referindo que jogar envolve regras, concordando com os autores. Por esta razão, enquanto jogam, as crianças, desenvolvem outras competências sociais, igualmente importantes, como o cumprimento de regras.

Como consequência de ser um jogo regrado, a EC considera que as crianças se sentem seguras ao jogá-lo, porque já sabem o que irá acontecer “Dá-lhes uma certa segurança porque a partir do momento que eles aprendem e sabem é aquilo que estão

à espera que vá acontecer.” (EC). Ou seja, são jogos limitados, na medida em que, conduzindo-os da forma como foram idealizados, as crianças jogam sempre do mesmo modo.

4.2 Brincar no Jardim de infância

No seguinte subcapítulo pretendo dar a conhecer ao leitor quais os hábitos de brincadeira de um grupo de crianças de 3 anos. Por fim, são analisados os dados dos registos de observação das crianças a brincarem. As análises categoriais dos dados apresentados de seguida são visíveis, através de diferentes tabelas no anexo J.

Se o que se analisa neste subcapítulo são os hábitos de brincadeira das crianças no JI, importa começar por apresentar os dados referentes à informação recolhida a partir da análise das entrevistas às crianças da *sala dos brinquedos* e à EC.

Primeiramente, salientar a opinião das crianças, que quando questionados relativamente à brincadeira preferida referenciam, principalmente, o espaço em que se desenvolve a brincadeira, “no recreio” (S., 3 anos), além do espaço em si, nomeiam as estruturas e os brinquedos existentes no mesmo como as suas brincadeiras preferidas, conforme visível na Tabela J1 (cf. Anexo J).

Como subcategoria mais mencionada, as crianças referem como brincadeiras preferidas- “gosto de jogar à bola” (E., 3 anos) ou outras atividades que envolvam movimento motor. O jogar futebol foi categorizado como uma atividade motora e não como um jogo, na medida em que as crianças, no recreio, não desenvolvem efetivamente um jogo de futebol, com as regras que estão inerentes ao mesmo.

A EC, por seu turno, na entrevista, afirma que a atividade preferida das crianças, por ser a mais recorrente é brincar ao *faz de conta* -“Eu acho que é mesmo a área do faz de conta” (EC). Esta opinião da EC vai de encontro aos dados recolhidos a partir das observações pelos registos contínuos, analisados na Tabela J2 (cf. Anexo J) e apresentados de seguida.

Os dados apresentados em seguida foram, então, recolhidos a partir da análise dos registos contínuos. Estes registos resultam da observação de momentos de brincadeira que ocorreram no espaço interior e no exterior. A *escala de POS*, escala segundo a qual os dados recolhidos foram analisados.

Iniciando a análise dos registos contínuos com as brincadeiras que mais ocorreram, a figura seguinte resume qual a percentagem de ocorrências de cada um dos tipos de brincadeira.

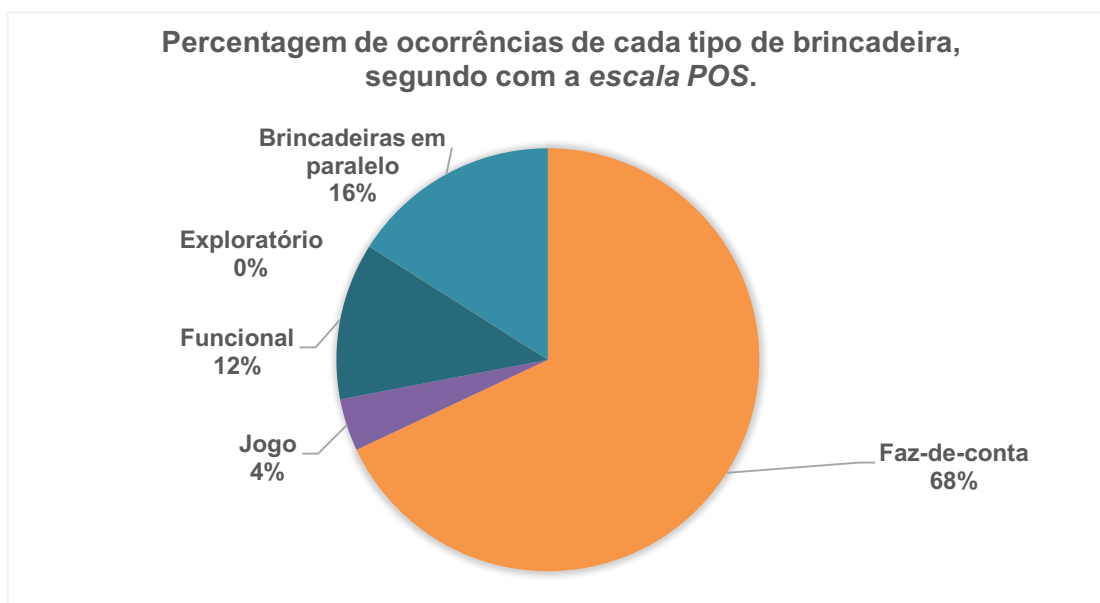


Figura 2. Análise da percentagem de ocorrências de cada tipo de brincadeira, segundo com a escala POS.

A brincadeira mais frequente é a de a do *faz de conta* e a *exploração* é o tipo de brincadeira menos desenvolvida. Importa, assim, dialogar sobre os dados apresentados. A brincadeira do faz de conta envolve um desenvolvimento cognitivo significativo, na medida em que opera entre a realidade e a imaginação. Neste sentido, a criança distancia-se do primeiro nível- a realidade- e aproximasse da ficção e do teatro, interpretando papéis, de forma segura, e criando histórias, construídas por si e que só têm significado no tempo e espaço da brincadeira (Brougère, 2004). A brincadeira desenrola-se de dentro para fora, como uma forma de autoexpressão, e de fora para dentro, como uma aprendizagem sobre a própria cultura. Se a dimensão cultural ocupa um espaço determinante, também a social.

Brincar ao *faz de conta* implica cooperar para o mesmo objetivo, ouvir o outro, aceitando as suas ideias, este é, portanto, um jogo coletivo a nível social (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Traves, 2016).

É por estas duas dimensões que o *faz de conta* é uma brincadeira complexa, ocorrendo principalmente em idades mais velhas (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Traves, 2016). Todavia, conforme referido, este grupo de três anos brinca em grupo ao *faz de conta* frequentemente, sendo que os grupos de brincadeira estão progressivamente a aumentar o número de crianças envolvidas na mesma brincadeira, como explica a educadora cooperante,

“No início eram muito pequeninos, os grupos eram de 2 ou 3 miúdos. Os grupos agora são maiores e havia muitas crianças a brincar em paralelo devido à idade. No entanto, a educadora cooperante explica que, desde o início do ano, é notório que as crianças foram alargando os grupos de brincadeira, o que exige uma maior e mais complexa interação com os pares.” (EC)

Este comentário às brincadeiras das crianças transporta a análise dos dados até ao nível social das brincadeiras, segundo a escala POS, que categoriza os registos entre solitário, em paralelo e em grupo. Analisando os dados recolhidos e apresentados na seguinte figura,

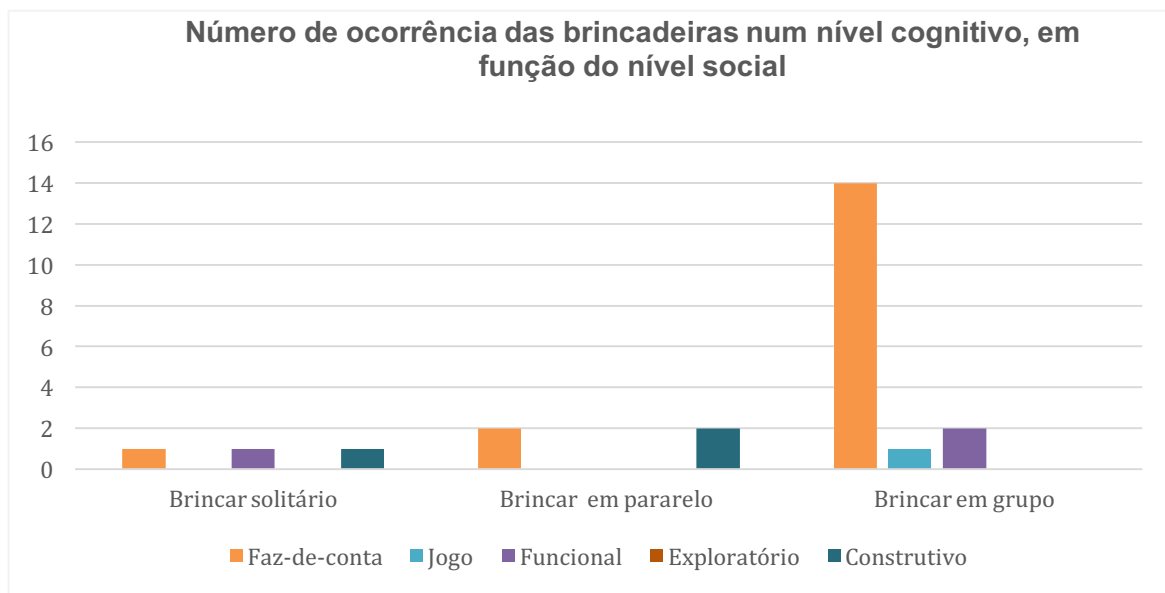


Figura 3. Número de ocorrências de cada tipo de brincadeira a nível cognitivo, em função do nível social das mesmas. Dados recolhidos através dos registos de observação das brincadeiras das crianças.

Numa análise global da figura 3, referente à vertente social, as brincadeiras mais observadas correspondem a momentos em que as crianças brincam em grupo, sendo que comparando o número de ocorrência das brincadeiras em paralelo e solitárias, não se observa uma diferença significativa entre as duas. Numa análise mais detalhada, é de salientar que não foram identificadas brincadeiras em grupo de construção e apenas uma de jogo. Estas são brincadeiras, que em grupo, envolvem o domínio de competências sociais, que naturalmente, estão a ser adquiridas por este grupo de crianças de 3 anos.

Uma outra evidência é a existência de apenas um registo contínuo que retrata uma situação de jogo (cf, Figuras 2 e 3) Face a isto e compreendendo que “as bases sustentadoras da transmissão do lúdico entre as crianças (...) [são] um processo que vive exclusivamente das suas interações em contextos apropriados” (Silva, 2017, p.33) é crucial esperar, fornecendo tempo às crianças deste grupo, que frequentam pela primeira vez o JI, para que interagindo com os pares, conheçam a herança lúdica dos jogos (Silva, 2017). Assim como, que continuem no processo de aquisição de competências sociais para desenvolverem brincadeiras em grupo.

No que concerne recreio, este espaço é significado de brincadeira para as crianças deste grupo. Como contextualizado no ponto 1.4 “A sala dos brinquedos” -Ambiente educativo, existem dois recreios em que as crianças brincam, por um lado, um com materiais semiestruturados e com acesso a elementos da natureza e, por outro, um recreio típico de JI, com brinquedos. É pelos materiais disponíveis que as crianças referem preferir o *recreio 2* “porque estão sujos” (MC, 3 anos). Por outro lado, o H. justifica preferir brincar no recreio típico porque tem bolas.

Um outro a mencionar, pela ocorrência sistemática nas observações através dos registos contínuos são as lutas, um tipo de brincadeira arriscada. Na ótica da EC, estas devem ser encaradas como naturais e próprias das crianças, que as querem experimentar (cf. Tabela M3). Todavia, existem limites para as mesmas em que a EC explica “até um certo limite, desde que não se aleijem, deve haver um limite. (...) É um faz de conta da luta, porque há desenhos animados que lutam e eles também querem experimentar.” (EC). A posição adotada pela equipa educativa foi a de aceitar e respeitar este tipo de brincadeiras, limitando apenas no espaço da sala, devido ao barulho e ao distúrbio que esta causava.

O que se constatou foi que as brincadeiras de lutas, dentro da sala, diminuíram substancialmente com o início do 2º período. É de concluir que, não foi por experimentarem estes papéis que as crianças ficaram mais agressivas ou que elevaram a brincadeira de luta para um nível mais real. Por outro lado, o número destas brincadeiras diminuiu de forma geral dentro e fora da sala.

Por fim, visto a análise deste subcapítulo se destinar aos hábitos de brincadeira deste grupo de crianças no JI, resta conhecer a opinião dos pais e da EC quanto ao brincar no espaço de JI. Inquiridos, sobre se este é um espaço que privilegia a brincadeira, a maioria dos pais, 61,5%, considera que as crianças apenas brincam parte

do tempo letivo, não estando a brincar todo o dia. Quando questionados sobre se o tempo de brincadeira das crianças é suficiente, aproximadamente 79% selecionaram a opção de resposta que referia que este deveria ser prolongado, e 90% defende a necessidade de as crianças brincarem mais tempo no contexto familiar.

A educadora cooperante argumenta que o JI necessita ser um espaço que privilegia o brincar. Porém, para que isto aconteça, na perspetiva desta tudo depende da educadora de infância do grupo em questão, “há profissionais que valorizam o brincar e outros não, realçando que quando não existe esta valorização é “tudo muito orientado” (EC).

4.3 Brincar em casa

Após a análise das brincadeiras das crianças no JI, torna-se relevante conhecer também os hábitos de brincadeira das crianças em casa. Pelo cariz da PPS II, não foi obviamente possível observar as crianças a brincarem em casa, pelo que os dados apresentados de seguida foram recolhidos através dos inquéritos realizados aos encarregados de educação, apresentados no anexo L.

No que se refere ao tempo que as crianças têm para brincar, foi pedido que os EE quantificassem quanto tempo as crianças brincam, durante a semana, em casa, tendo em conta os intervalos de tempo apresentados. As respostas, à questão, foram organizadas na seguinte figura.

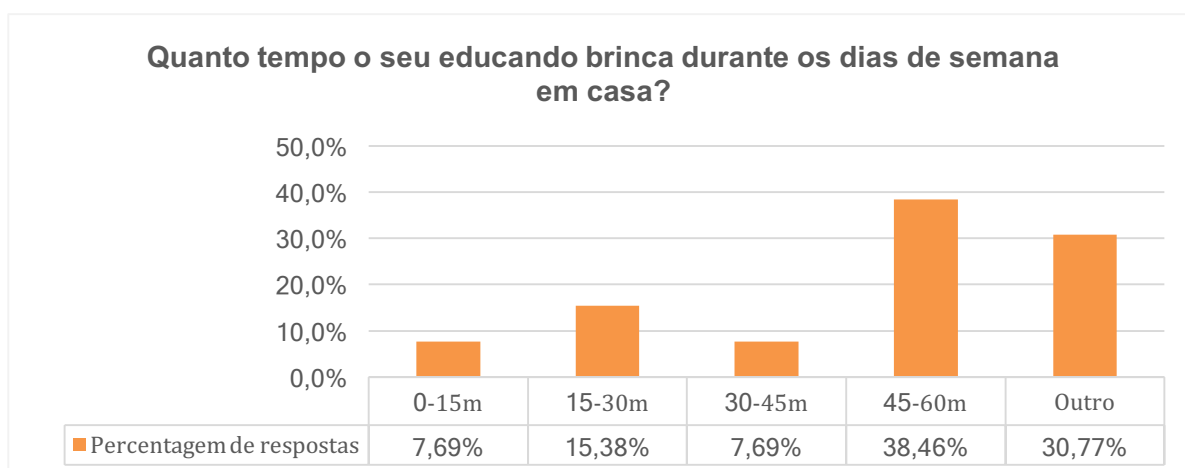


Figura 4. Respostas à questão- Quanto tempo o seu educando brinca durante os dias de semana em casa?

A resposta mais selecionada foi a que expressa que as crianças brincam entre 45 a 60 minutos por dia em casa, com cerca de 38%. Porém, somando as percentagens das respostas das crianças que brincam entre 0 a 15, 15 a 30 e 30 a 45 minutos diários, a percentagem total aproximasse da resposta mais frequente. O que exprime que uma parte das crianças não tem a oportunidade de brincar em casa mais do que 45 minutos diários. A segunda opção mais selecionada é a *outros*, em que a maioria dos inquiridos responde- “Desde que chega a casa, até ir dormir” (EE), não quantificando o tempo.

O fim de semana é o tempo privilegiado de brincadeira, como revela a próxima figura, que quantifica as respostas mais frequentes dos EE.

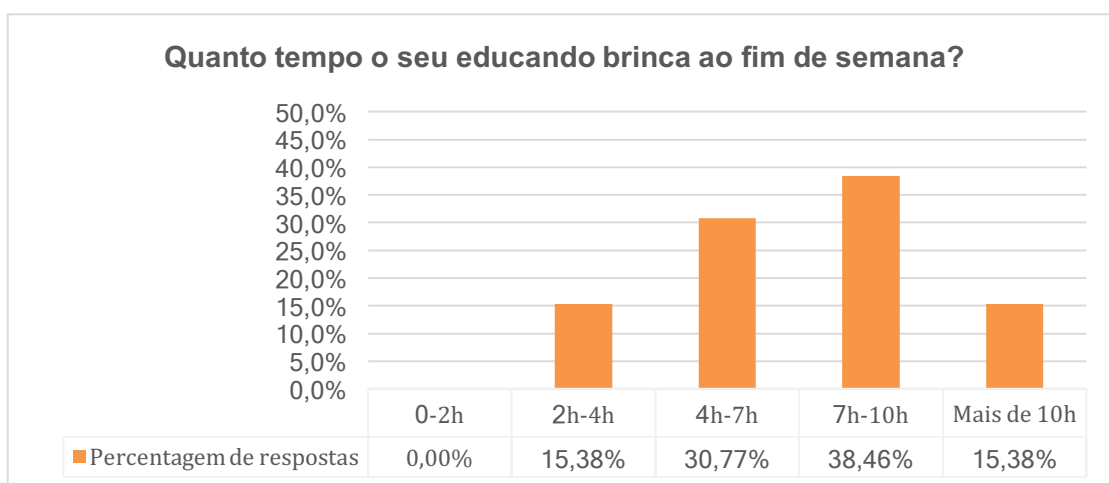


Figura 5. Respostas à questão- Quanto tempo o seu educando ao fim de semana?.

As respostas aos questionários revelam que aproximadamente 38% das crianças brincam entre 7 a 10 horas durante os dois dias do fim de semana, cerca de 30% brinca entre 4 a 7 horas e, a mesma percentagem, brinca entre 2 a 4 horas ou mais de 10 horas.

Relativamente ao espaço em que ocorrem as brincadeiras ao fim de semana, cerca de 61% das crianças tem oportunidade de brincar no exterior. Esta realidade foi partilhada pelos inquiridos, através da questão- Quantas vezes o educando brinca no exterior por semana? (cf. Anexo L). A maioria das crianças, conforme enunciado, brinca no exterior principalmente ao fim de semana. Contudo, é de destacar que aproximadamente 8% das crianças brinca todos os dias da semana no espaço exterior. No entanto, por outro lado, uma percentagem de 8% dos pais inquiridos, responderam que os seus filhos nunca brincam neste espaço.

De modo a compreender melhor os hábitos de brincadeira das crianças no exterior, quando acompanhadas pelas famílias, os EE inquiridos revelaram que o

espaço exterior em que as crianças brincam mais frequentemente é o parque, cerca de 46%, e o jardim, aproximadamente 31%. O local menos selecionado, ou seja, em que menor percentagem de crianças brinca é a rua.

Nestes momentos de brincadeira em espaços exteriores destinados a este efeito, a título de exemplo os parques infantis, os inquiridos respondem que os seus educandos interagem, brincando com os seus pares, somente um dos familiares revela que a criança não brinca com outras quando vai ao parque.

Questionados, ainda, a sobre se as crianças brincavam com ou sem supervisão no espaço exterior, os pais foram unânimes, selecionando a opção de que estava sempre um adulto por perto a supervisionar a criança.

No diálogo relativamente ao espaço exterior como local de brincadeira, importa conhecer a opinião dos familiares inquiridos sobre a importância do mesmo. A seguinte análise dos dados recolhidos corresponde à categoria de análise da importância do espaço exterior e às suas subcategorias, organizadas de acordo com as respostas dos pais, apresentadas na tabela seguinte

Tabela 4

Análise de conteúdo à questão- Qual a importância de brincar no espaço exterior?

Respostas ao inquérito- Qual a importância de brincar no espaço exterior?			
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	F
Importância do espaço exterior	Atividade motora	"as crianças precisam de correr"	4
	Contactar/ explorar a natureza	"contactam com a natureza"	9
	Interação com pares	"socializar"	2
	Desenvolvimento da criança	"faz parte do seu desenvolvimento"	2

Nota. Dados recolhidos em inquérito aplicados aos Encarregados de educação.

É de destacar que a resposta mais frequente foi a da importância de brincar no exterior como espaço potencializador para a exploração e contacto com a natureza. De seguida, a resposta mais nomeada, foi a referente às possibilidades e oportunidades inerentes a um espaço amplo como o exterior, como as atividades motoras- “as crianças precisam de correr” (EE) e ainda foram indicados a interação com os pares e o desenvolvimento da criança como aspetos que exprimem a importância de brincar no espaço exterior. Na sequência desta análise, os EE também expressaram a sua opinião quanto aos espaços de brincadeira que o contexto urbano oferecia às crianças. A maioria dos familiares, mais de 70%, consideram que os espaços existentes são

suficientes, existindo ainda familiares com opinião contrariaria, em que um afirmou que estes espaços têm falta de estruturas- “alguns estão mal equipados” (EE).

Pelo facto da EC também ser detentora de uma opinião quanto aos espaços urbanos ao serviço das crianças e do brincar, foi-lhe questionado o mesmo que aos EE, ao que esta respondeu- “existem muitos parques infantis, muitos corredores, muita praia, há muito espaço para brincarem” (EC).

Após abordar as dimensões referentes ao tempo de brincadeira das crianças em casa e no espaço exterior, importa compreender o conteúdo da brincadeira em casa, isto é, o tipo de brincadeira mais frequentadas crianças, segundo os EE.

A figura 6 que a seguir se apresenta revela o tipo de brincadeiras mais recorrentes das crianças em casa.

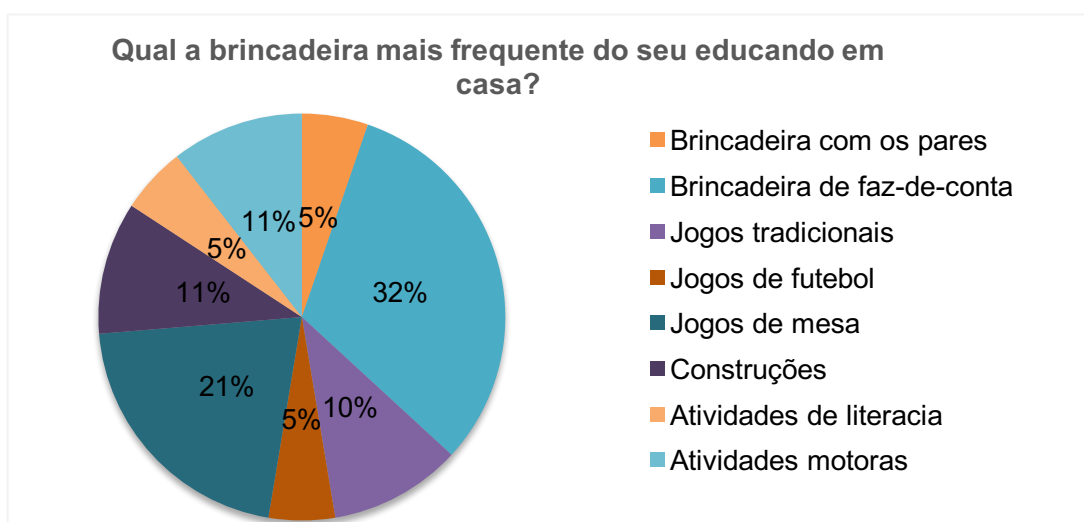


Figura 6. Respostas à questão- Qual a brincadeira mais frequente do seu educando?

Pelo cariz aberto da questão- Qual a brincadeira mais frequente do seu educando?- as repostas dos EE foram consideravelmente diversificadas, isto porque, referenciaram o tipo de brincadeira, os brinquedos ou os companheiros de brincadeira. A resposta mais frequente, com 32%, foi a da brincadeira do *faz de conta* e de seguida a dos jogos de mesa (21%). Os dados recolhidos confirmam que em casa, assim como no JI, a brincadeira que este grupo de criança brinca com maior frequência é o *faz de conta*.

Assim, resta conhecer as respostas mais frequentes, em casa, as crianças da *sala dos brinquedos* preferem brincar ao *faz de conta* (\cong 32%) e, logo após aos jogos de mesa (\cong 21%).

4.4 Brincar “com o outro”

Neste subcapítulo será analisado o momento de brincar quando este envolve mais do que uma pessoa, ou seja, quando a criança brincar “com o outro”.

De modo a responder às questões, serão apresentados, os dados recolhidos através das entrevistas, analisados posteriormente em árvores categorias, e dos inquéritos, analisados pela frequência de cada respostas (cf. Anexo M).

Tabela 5

Análise de conteúdo referente à opinião das crianças da sala dos brinquedos sobre brincar acompanhadas.

Entrevista às crianças- Brincar acompanhado				
Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	F
Companheiros de brincadeira	Adultos	Equipa educativa	“com a Joana e com a R.”	5
		Familiares	“Eu gosto de brincar com o pai”	8
	Pares	Mesmo grupo	“Com o H”	4
		Outras salas de JI	“Com a Duda”	1
		Familiares	“Eu joguei às escondidas com a mana”	7
	Iniciativa da brincadeira	Adulto	“Estagiária: Quem teve a ideia da brincadeira? H: A senhora”	3
		Criança	“A menina pequenina”	1

Nota. Dados recolhidos em entrevista aplicada às crianças.

Quanto à opinião das crianças, a tabela 5 apresenta a análise categorial referente a esta questão. Assim, quando questionadas sobre com quem gostam mais de brincar, nomearam principalmente os adultos, especificando os membros da família- “Eu brinco com o meu pai” (D., 3 anos) e os membros da equipa educativa e estagiária- “Com a Joana e com a R.” (J., 3 anos). Por outro lado, as crianças referenciaram como companheiros de brincadeiras também os seus pares, isto é, crianças do mesmo grupo da sala dos brinquedos- “Com o V.” (J., 3 anos), de outras salas e familiares, como irmãos- “Eu gosto com o meu irmão” (S., 3 anos).

No decorrer da entrevista, as crianças da *sala dos brinquedos* foram ainda questionadas sobre quem inicia as brincadeiras entre os adultos e as crianças, recorrendo à seguinte figura.



Figura 7. Imagem apresentada nas entrevistas às crianças que sustenta a questão- Quem teve a ideia da brincadeira? Fonte: <https://claudia.abril.com.br/sua-vida/curso-ensina-pais-a-brincarem-com-os-filhos-estimulando-o-desenvolvimento-das-criancas/>

Na imagem, uma mulher adulta está a brincar com duas crianças, uma menina e um menino, com recurso a brinquedos, fazendo uma construção. A maioria das crianças, que respondeu, referiu que a ideia da brincadeira que as pessoas da figura 7 estão a brincar, partiu do adulto, neste caso, da mulher adulta- “Joana: Quem teve a ideia da brincadeira? MC: A senhora.” (cf. Tabela 5). Porém, um conjunto de crianças optou por não responder, em que uma delas justificou “Nós não estávamos aí” (D., 3 anos), pelo que não tinham modo de saber como o momento representado na figura 7 se desenrolou.

Importa conhecer, a opinião dos adultos questionados, por um lado, da EC e, por outro dos EE. Na ligação entre brincar, as crianças e os adultos é de destacar que o brincar é uma necessidade fundamental da essência do homem, que qualquer adulto deve respeitar “sob a pena de se comprometer o desenvolvimento do futuro da sociedade e da humanidade” (Neto, s.d., p.6).

Quanto à análise da opinião da EC, no decorrer da entrevista, a EC caracteriza o papel do educador de infância nos momentos de brincadeira. Assim, a profissional entrevistada convoca educador enquanto como modelo, quando este brinca com a criança, salientando a importância de não dirigir a brincadeira, deixando as crianças guiá-la- “eles estão a conduzir-me e eu estou a ser o modelo na brincadeira, ao comportar-me bem, ao comer como deve ser quando eles querem” (EC). Este é um aspeto importante de abordar, ao brincar com a criança, o adulto não pode dirigir o momento, perdendo, caso isto aconteça, o cariz de

brincadeira. Miller e Almon (2009) enfatizam que o adulto não necessita de ter um papel ativo na brincadeira, mas sutil. Ou seja, durante os momentos de brincar, segundo Neto (s.d), o educador não pode conduzir o próprio processo, mas, antes, fornecer instrumentos para que a criança se possa exprimir. Ao brincar com a criança, o adulto, neste caso o educador de infância, tem um papel de *playmate*, que significa parceiro de brincadeira (Goldstein, 2012).

A intenção pedagógica do educador de infância, quando brinca com a criança, é de- “dar pistas e isso tudo indiretamente na brincadeira para que eles consigam avançar o patamar superior da brincadeira” (EC). Estas pistas que a educadora cooperante refere são como andaimes, que possibilitam que as crianças brinquem num outro nível, que não o habitual, explorando e desenvolvendo outras competências. Estas interações de qualidade potenciam a aprendizagem das crianças, já que trabalham num nível superior, na medida em que é neste tipo de interações que os adultos ou pares criam a ZDP.

Trabalhar na ZDP é uma das estratégias mais importantes que o educador de infância necessita de contemplar na sua prática diária. Sendo que só observando a criança, de forma a compreender o que esta conhece e sabe é que é possível desafiá-la, para que esta trabalhe num nível superior. O papel do adulto é crucial nesta abordagem, já que sem este, a tarefa ficaria demasiado ou complexa para que a criança a realizasse sozinha (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Traves, 2016).

No entanto, é importante que o adulto reflita sobre a estratégia que está a desenvolver, enquadrada no momento, para que não camufle uma atividade dirigida através da brincadeira.

Os caminhos que a EC aponta para o papel do educador de infância guiam a prática para que este potencialize a brincadeira das crianças, para tal a observação torna-se crucial, já que “estarmos a observar o que eles precisam e o que eles querem” (EC). A observação das brincadeiras das crianças para o adulto em geral, ajuda a compreender quem é a criança, quais são os seus interesses, o que esta conhece. (Parente, 2012; Stanton-Chapma & Hadden, 2011). A observação, no âmbito da educação de infância, é “a abordagem mais importante para a apreciação e reconhecimento das aprendizagens e desenvolvimento da criança” (Portugal & Laevers, 2017, p.41).

Por fim, é de salientar a opinião dos EE quanto a este tema em particular, reforçando que os dados apresentados de seguida foram recolhidos através de

respostas fechadas aplicadas através de inquérito, pelo que serão apresentadas a percentagem das respostas mais frequentes (cf. Anexo M).

Todos os inquiridos afirmam brincar com a criança, sendo que a maioria, 58% o faz todos os dias e apenas 25% apenas brinca com o seu educando ao fim de semana. Posto isto, importa acrescentar que o grupo dos pais inquirido gostaria, na totalidade, de ter mais tempo para brincar com os seus educandos, já que todos consideram importante haver estes momentos. Afirmam que ao brincar estão a conhecer melhor a criança “é a forma de comunicar com a criança” (EE) e a “Estimular e reforçar as relações” (EE), ou seja, a promover a interação entre os dois. Kishimoto (2010) defende que o primeiro brinquedo da criança é o adulto, sendo que diversas investigações demonstram que quando as mães participam nas brincadeiras dos bebés, tornam-nas mais complexas (Bergen, 2014). A brincadeira é, portanto, enriquecida pela interação com o outro, sendo que as crianças que participam nas brincadeiras e interagem têm melhores capacidades linguísticas, sociais, mais empatia e imaginação e uma maior perceção do que os outros querem dizer (Hoskins & Smedley, 2018; Rocha, 2001; Miller & Almon, 2009; Goldstein, 2012).

Por fim, é de salientar que o processo de escolha de brincadeira é um momento, maioritariamente, de negociação entre o adulto e a criança, contudo, os inquiridos revelaram que é o adulto que coloca habitualmente um ponto final na brincadeira.

4.5 Brinquedos no JI

Após identificar o tipo de brincadeiras mais recorrentes neste grupo de 3 anos, apresenta-se a dos brinquedos, dividindo a utilização dos mesmo no espaço de JI e em casa.

Os dados seguintes partem da triangulação entre as respostas às entrevistas e os dados recolhidos através dos registos de observação, apresentados no anexo N.

Primeiramente, antes de responder às questões, importa esclarecer qual o conceito subjacente à palavra brinquedos que as crianças têm. A referência aos brinquedos, como as bolas, é constante nas entrevistas realizadas às crianças. Nas duas notas de campo seguintes, encontra-se a fronteira entre brinquedo e objeto:

“Joana: Que brinquedos há na sala?”

H.: O cachalote (este foi um objeto de grande dimensão construído no âmbito do projeto, com o qual as crianças brincam na sala)”

(Entrevista)

Relativamente aos materiais recicláveis com os quais brincámos nesta semana, a JR. explicou “*também tenho estas coisas lá em casa, mas os meus não dão para brincar*”.

(Nota de campo de dia 4 de novembro de 2018)

Os objetos, construídos com o propósito das crianças brincarem, como o cachalote, são considerados brinquedos. Por outro lado, objetos como caixas dos ovos, neste caso, não o são, não havendo espaço para esta possibilidade “não dão para brincar” (JR., 3 anos). Portanto, por brinquedos, as crianças interpretam os objetos construídos com a funcionalidade de apoiarem a brincadeira.

Quanto à análise dos registos de observação elaborados, relativamente à utilização dos brinquedos durante as brincadeiras nos diferentes espaços, conforme visível na figura 8. A utilização destes objetos, fabricados para este propósito, é significativa dentro da sala, em que em 90% das brincadeiras têm o suporte destes objetos.

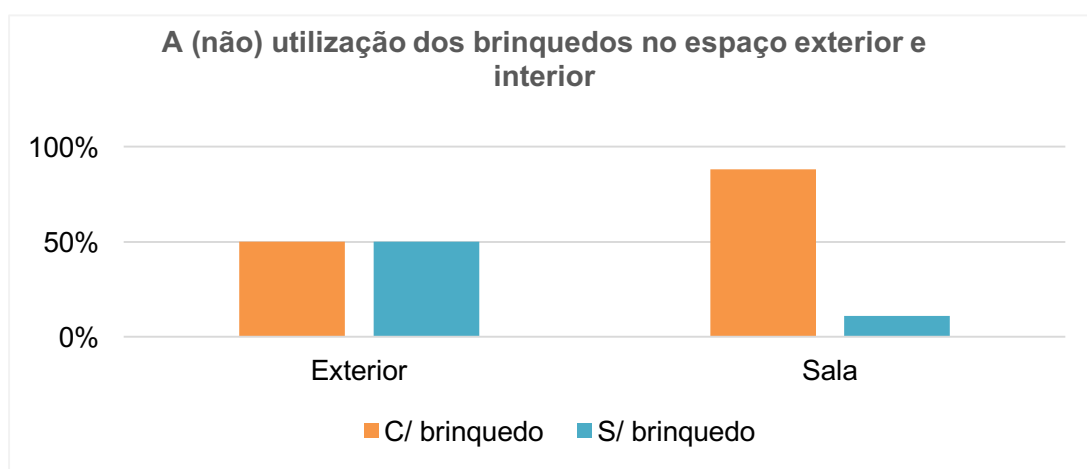


Figura 8. Percentagem de ocorrências de brincadeiras com e sem brinquedos, em função do espaço. Dados recolhidos através dos registos de observação.

No entanto, numa análise detalhada aos registos, em metade das brincadeiras com brinquedos, seja no exterior ou interior, as crianças dão uma nova funcionalidade aos objetos, como no exemplo seguinte,

Na mão direita, com o braço levantado, a criança tem uma colher que, à medida que anda em círculos à volta da área do *faz de conta*, levanta e baixa um pouco o braço, dizendo “piu, piu, piu. (...)”.

Por fim, coloca a colher dentro de um cesto de plástico (...)

-Olha o passarinho está aqui.

(Registo contínuo dentro da sala, 29 de novembro de 2018)

Este é um jogo simbólico que, pelo facto de oferecer um significado distinto a um objeto, requer competências cognitivas (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Traves, 2016). A educadora cooperante argumenta que isto acontece,

“na área do faz de conta, embora haja isto ou aquilo estereotipado, um prato ou isso, mas um prato pode ter outra função que eles queiram dar. E eu permito isso, não é estanque na sala.” (EC)

Nesta linha de pensamento, a reflexão torna-se uma “condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para a criança” (OCEPE, 2016, p.26), pelo que cabe ao educador de infância disponibilizar um espaço que seja rico e diversificado (Zabalza, 1998).

Um outro aspeto, relacionado com os brinquedos interessante de analisar é o material de fabrico dos mesmos. Nos momentos registados, através dos registos contínuos, em que as crianças brincaram com brinquedos, 70% destes eram de plástico. Contudo, é crucial recolher dados de forma a compreender qual o principal material de fabrico dos brinquedos presente numa sala e num recreio de jardim de infância. A figura subsequente apresenta os dados relativos a esta informação, analisando a realidade da *sala dos brinquedos* e do espaço exterior.

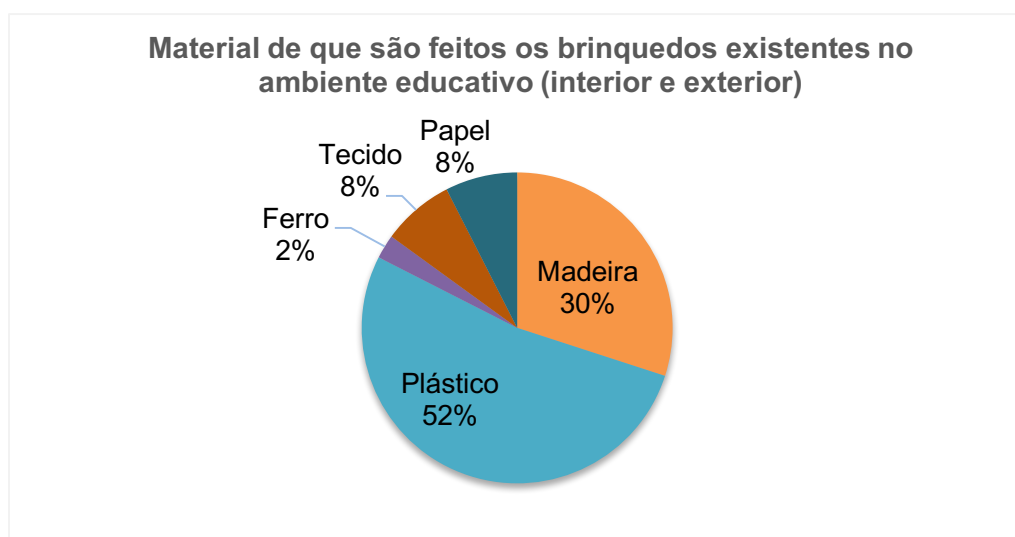


Figura 9. Percentagem de brinquedos consoante o seu material de fabrico existentes no ambiente interior e exterior da *sala dos brinquedos*. Dados recolhidos através da observação (cf. Tabela N1).

Os dados revelaram que aproximadamente 53% dos brinquedos são fabricados a partir do plástico, seguindo-se a madeira, presente principalmente nos jogos de mesa. Em comparação com estes dois materiais, os restantes não têm uma percentagem significativa no fabrico dos brinquedos existentes. Salientando, apenas que os brinquedos de ferro se restringem ao espaço exterior.

4.6 Brinquedos em casa

Neste subcapítulo procura-se analisar o uso dos brinquedos nas brincadeiras que ocorrem em contexto familiar. A informação apresentada foi recolhida através dos inquéritos respondidos pelos EE e são complementadas pelas informações partilhadas através das entrevistas às crianças.

Relativamente à informação obtida através da aplicação dos questionários (cf. Anexo O) aproximadamente 84% das crianças brincam em casa recorrendo a brinquedos, como observável na figura 10.

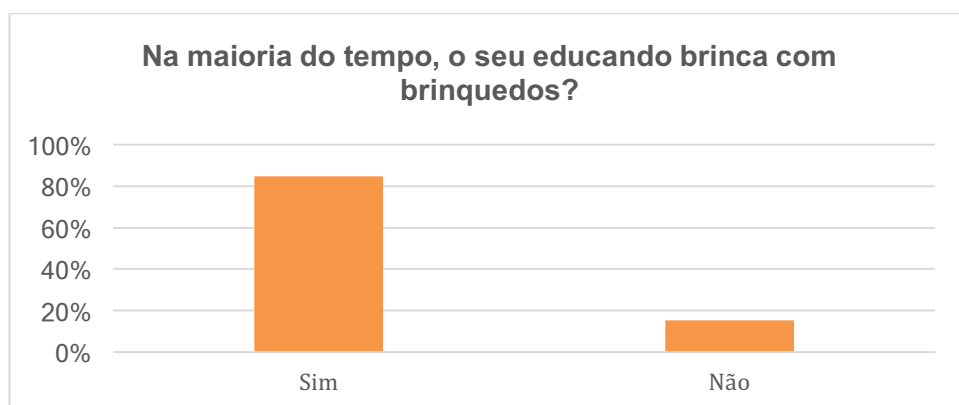


Figura 10. Resposta à questão- Na maioria do tempo, o seu educando brinca com brinquedos? Dados recolhidos em inquérito aplicado aos encarregados de educação das crianças da sala dos brinquedos.

Com o intuito de compreender que brinquedos são estes, convoca-se para a apresentação destes dados, as repostas das crianças às entrevistas. Esclarecendo que segundo o grupo, os carros e peluches são os que mais imperam neste contexto - “Tenho carros e camiões” (A., 3 anos) “C: A nuvem. Joana: O que é a nuvem? Um peluche? C: Sim.” (C., 3 anos).

Após conhecer os brinquedos existentes na casa das crianças é importante compreender quem os escolhe e se existem restrições neste sentido. Segundo as respostas dos pais, como visível no seguinte gráfico (cf. Figura 11) na maioria dos casos (aproximadamente 62%) a escolha dos brinquedos existente

em casa é partilhada entre a criança e o adulto, a segunda resposta mais frequente revela serem os adultos a escolher os brinquedos das crianças e apenas cerca 15% das famílias afirma serem as crianças a escolherem os seus brinquedos.

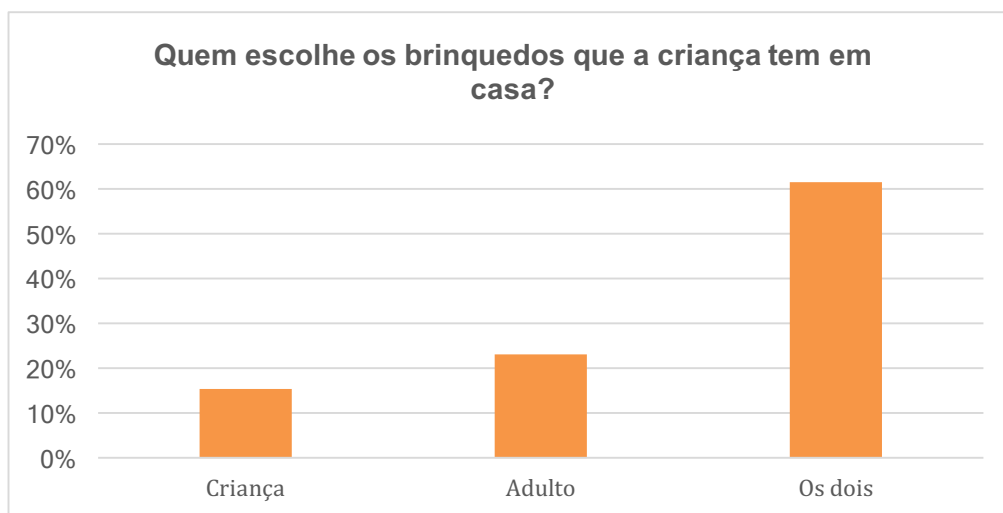


Figura 11. Resposta à questão- Quem escolhe os brinquedos que a criança tem em casa?

A escolha dos brinquedos por parte dos adultos prolonga-se na questão relativa à proibição de determinados brinquedos a que as crianças têm acesso no seio familiar. Quando inquiridos, os pais revelaram que em cerca de 58% dos contextos familiares não existiam brinquedos proibidos, no entanto em 42% dos contextos acontece o contrário. Procurando compreender que brinquedos os EE proibem, a maioria restringe os objetos que considera perigosos, nomeadamente “peças pequenas” (EE) e, de seguida brinquedos que se relacionam com brincadeiras de luta, “pistolas e espadas” (EE). As brincadeiras de lutas, conforme abordado no ponto anterior, são recorrentes na *sala dos brinquedos*, pelo que naturalmente em casa também se sucedem. Contudo, nem todos os pais das crianças do grupo se sentem à vontade com este tipo de brincadeiras, revelando inquietações que foram espelhadas durante a reunião de pais, em que explicaram não saber que estratégia adotar face a momentos destes, pedindo a opinião da educadora de infância- “A educadora tranquilizou a mãe do MA., explicando que quando as crianças brincam às lutas estão somente a explorar, interpretando papéis.” (Nota de campo de dia 17 de dezembro de 2018).

Ainda referente aos brinquedos que estão disponíveis para as crianças brincarem em casa e, portanto, aos que são proibidos, os inquiridos revelaram que existe uma atenção quanto ao material de fabrico dos brinquedos. Isto é, em

dois dos contextos inquiridos, os pais explicaram proibir brinquedos feitos de plástico.

Esta constatação, transporta o leitor para a questão referente ao material de fabrico dos brinquedos que as crianças têm em casa. As respostas a esta pergunta foram organizadas na seguinte figura.

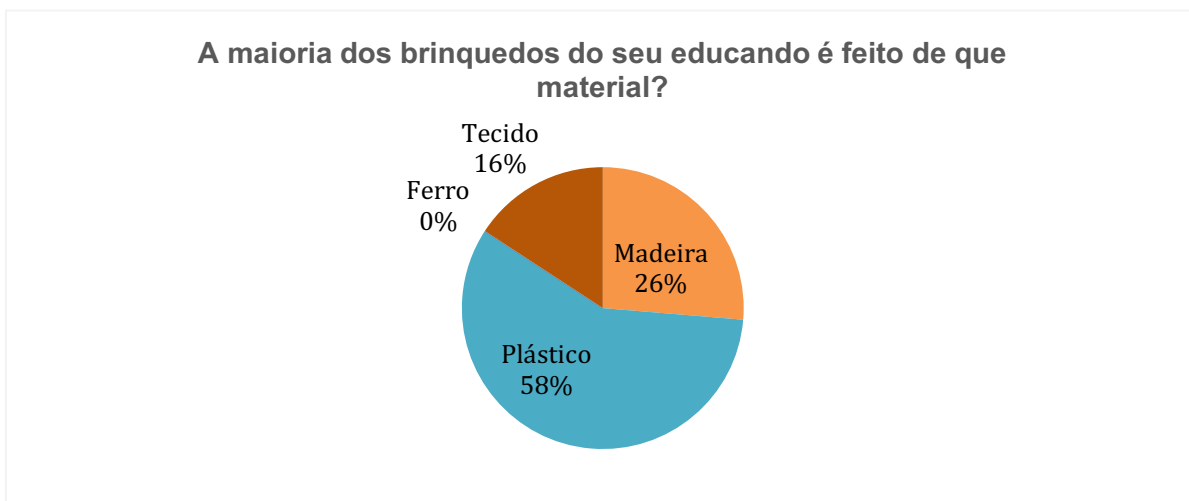


Figura 12. Resposta à questão- A maioria dos brinquedos do seu educando é feito de que material?

Cerca de 58% dos brinquedos que as crianças têm em casa têm como principal material de fabrico o plástico, o que é um valor significativo, representando mais de metade da realidade das famílias inquiridas. O segundo material mais nomeado foi a madeira (26%) e, por fim, o tecido (16%).

Os valores assemelham-se aos dos JI, constatando que, portanto, a maioria dos brinquedos com que as crianças da *sala dos brinquedos* brincam, seja em casa ou na instituição, são produzidos através do plástico.

4.7 Considerações finais

Após a apresentação da informação recolhida a partir da investigação, resta terminar os capítulos referentes à investigação com uma reflexão geral da mesma. No seguinte corpo de texto, volto a focar-me na ideia principal do brincar, referindo, as alterações provadas por esta investigação na minha prática enquanto educadora-estagiária e, por fim, refletindo relativamente às dificuldades que surgiram durante este percurso.

A intenção primordial desta investigação foi a de explorar o tema do brincar, tendo por base o grupo de crianças da *sala dos brinquedos*. O

desenvolvimento desta investigação, proporcionou-me um olhar diferente perante a ação de brincar, nomeadamente possibilitou compreender o meu papel, enquanto adulto, no desenrolar de uma brincadeira.

A minha participação direta, enquanto educadora-estagiária, nos momentos de brincadeira das crianças era quase nula, revelando a fraca importância que oferecia a estes momentos no decorrer da minha prática, sendo um reflexo do que aconteceu na PPSI, conforme referido no ponto 3.1. Identificação da problemática.

“Primeiramente, brinquei na área do *faz de conta* com o grupo de crianças que ali se encontrava, o D., o V. e MP. preparem-me uma refeição.”

(Nota de campo de dia 2 de outubro de 2018)

A nota de campo ilustra a minha fraca ação nos momentos de brincar das crianças, no início da PPSII. Em contraste, as notas de campo no fim da PPSII, após o desenrolar da investigação, permitem-me afirmar e verificar o meu progresso para uma melhor prática pedagógica.

Ao chegar ao recreio, o JP. foi buscar o brinquedo utilizado na passada sexta-feira, olhou para mim, dizendo *pumpum*. Já sabia que brincadeira a criança estava a iniciar, sentido aquela atitude como um “*queres vir brincar comigo?*”, respondi-lhe da mesma forma, brincando, apontando os dedos e dizendo *pumpum*. Procurei que a criança me guiasse, observando as suas escolhas, estando atenta à sua postura corporal e ao que me dizia, de forma a dar continuidade àquela brincadeira. Esta brincadeira começou a fazer parte do meu quotidiano com a criança no recreio.

(Nota de campo de dia 14 de janeiro de 2019)

O que separa estas duas notas de campo são as estratégias que encontrei para me posicionar nos momentos de brincadeira e a valorização, que hoje, concedo e reconheço ao brincar na vida da criança. Saliento que a maior aprendizagem, decorrente do desenvolvimento desta investigação, foi a de compreender que *tesouro* é este de brincar e o quão enriquecedor é para a prática de um educador de infância.

Adjacente à investigação, decorrente de qualquer experiência de vida, existem aspetos positivos e negativos a retirar de cada projeto desenvolvido. No que concerne a esta investigação, por ser, a primeira, destaco a dificuldade que encontrei em conseguir delinear um percurso para a mesma. No papel de

educadora-estagiária, senti a necessidade de desenvolver uma investigação-ação, marcada pela minha intervenção, pois desejei marcar a diferença. A verdade é que, quando cheguei à sala dos *brinquedos*, todas as crianças ainda estavam numa fase de adaptação, visto ser o início do ano letivo, sendo também o primeiro ano enquanto grupo. Pelo que necessitaria de um período de tempo mais alargado para observar o grupo e realizar uma investigação-ação. Desta forma, com os dados já recolhidos, as entrevistas realizadas e, por considerar a informação pertinente, optei por realizar um estudo de caso. Neste ponto, a dificuldade que encontrei foi ao nível da organização dos dados recolhidos, não pela análise de conteúdo da informação, mas pela organização do modo de apresentação e discussão dos mesmos, resultando na reformulação do capítulo diversas vezes. A elaboração da investigação constitui-se como uma aprendizagem, naturalmente, em que identifiquei aspetos que poderiam ter sido melhorados, nomeadamente, na realização das entrevistas. De destacar o próprio espaço em que foram realizadas e a minha postura enquanto entrevistador, isto é, elaborando questões que permitissem o entrevistado estender-se na resposta e não questões fechadas que limitassem a resposta. Ainda ao nível das aprendizagens através desta experiência, a investigação proporcionou sentir uma satisfação pessoal, na medida em que respeitei a conceção que tenho de criança competente, incluindo as suas “vozes” sobre o tema de que são especialistas, o brincar. Ressalvo, que a nunca coloquei em questão não incluir neste relatório o ponto de vista das crianças, contrariando uma *negatividade constituinte* (Sarmiento, 2004). Pelo que se tornou crucial e de extrema relevância incluir a perspectiva das crianças da *sala dos brinquedos* sobre um tema do qual são *expert*, o brincar. Isto, de modo a ouvir efetivamente a opinião das crianças, não sendo esta “condicionada pela ação do adulto e dependente da leitura que esse mesmo adulto faz do “melhor interesse da criança” (Tomás, 2014).

Após terminar a investigação, encontro vários caminhos interessantes a explorar, no âmbito da investigação, nomeadamente as diferentes funcionalidades que as crianças fornecem aos brinquedos, a organização do espaço do ambiente educativo e a participação das crianças. Todas as temáticas enunciadas têm em comum o brincar e, assim, destaco a lição mais importante que retirei da investigação desenvolvida, a de querer que o brincar seja a atividade principal do quotidiano das crianças com quem contactarei e que, quando assim o desejarem, eu participe, criando um momento meu e deles.

5 “QUE PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA SOU?”- CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

Formei-me num espaço e tempo próprio, em Portugal, a meio da segunda década do século XXI. Sou, portanto, fruto de uma sociedade em mudança, em que impera o empreendedorismo, em que um emprego e uma formação superior não é, em nenhuma área específica, um dado garantido. É nesta insegurança do futuro que me revejo.

Questiono-me recorrentemente sobre que sociedade é esta, que espaço tenho eu enquanto cidadã e futura profissional de educação de infância nela- Que profissional sou eu, afinal?

Sou uma profissional de educação de infância, respondo orgulhosamente. O que significa que sou uma profissional “que trabalha com crianças dos 0 aos 6 anos em contexto formal de creche e de jardim de infância, assumindo por vezes outras funções em contextos diferenciados de educação” (Tomás, Vilarinho, Homem, Sarmiento & Folque, 2015, p.33). O meu mercado de trabalho não será restringido, portanto, a estes contextos de educação formal, mas a qualquer instituição que envolva o trabalho direto ou indireto com crianças nesta faixa etária. Considero, pois, a flexibilidade profissional uma exigência do tempo atual e as experiências profissionais diversificadas uma fonte enriquecida de conhecimento, que sustenta o crescimento pessoal.

Retomando a reflexão sobre quem sou, enquanto profissional de educação de infância, quero começar por destacar a especificidade do meu grupo profissional: somos educadoras de infância (Craveiro, 2016). Ao contrário de todos os outros níveis de ensino, oferecemos tempo para que a criança cresça, se desenvolva, aprenda através do brincar, sem a pressão de uma avaliação quantitativa, criando uma relação afetiva com cada uma, em que cuidar e educar são dimensões indissociáveis. Isto no sentido de combater uma escolarização precoce, e de forma a valorizar o *ofício de ser criança* (Ferreira & Tomás, 2016), encarando o desenvolvimento desta como um processo holístico.

Contudo, é crucial, para mim, conhecer o contexto político, social e económico no qual serei profissional, não só para a compreender a minha identidade profissional, o meu ramo profissional, como de forma a desenvolver uma prática adequada e ajustada ao tempo e espaço.

A educação pré-escolar é, desde 2009, universal, porém a educação dos 0-3 anos não é. Esta é uma fragilidade que diversos autores têm vindo, ao longo da última década a tentar combater, sugerindo que a tutela da creche seja partilhada entre o Ministério da Educação (ME) e o Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. Esta é uma recomendação, enunciada por Vasconcelos (2011a) que pretendo continuar a defender, em prol de uma igualdade de oportunidades para o desenvolvimento global da criança, valorizando as interações sociais na valência de creche. Da mesma forma, num olhar direcionado para os profissionais, o reconhecimento e valorização, por parte do Estado, dos profissionais que trabalham em espaços de educação dos 0-3 anos. Esta é uma das linhas de ação que apoio, de um modo firme e fundamentando. A cidadania é um aspeto da vida em sociedade fundamental e, portanto, considero indispensável que um profissional conheça o seu contexto de trabalho, lutando por uma educação mais justa.

Os aspetos aqui enunciados são resultado de debates decorrentes de Unidades Curriculares em que a temática foi discutida, assim como, de um estágio de PPSI nessa valência, ou seja, são produto das minhas experiências e vivências. É nesta medida que a construção da minha profissionalidade surge, a partir de experiências (Craveiro, 2016; Costa & Caldeira, 2015). Analisando a minha identidade profissional como “um processo social e humano” (Sarmiento, 2015, p.72), defendo que também eu devo procurar mais experiências, de modo a melhorar a minha prática profissional. O que me faz acreditar que este momento, para além do culminar de uma formação, é principalmente o início, para a procura de uma formação que defendo como contínua.

Iniciei este capítulo refletindo sobre a pertença a este grupo profissional, resta-me refletir sobre o que me diferencia dos outros indivíduos, pois é nestas duas metades que cresce a identidade profissional (Craveiro, 2016; Sarmiento, 2015).

As relações humanas são a base desta profissão e as interações sociais uma constante na prática quotidiana de um educador de infância. Pelo que, o respeito é um valor primordial na vivência de qualquer grupo de pessoas. Neste contexto em particular, não só o respeito por cada uma das crianças, como o respeito pelas restantes profissionais, docente e não docentes. Respeitar e proporcionar espaço para que os direitos proclamados pela Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1990) sejam garantidos é um princípio que não

coloco em questão. Não sendo, para mim, ético não os respeitar. A ética é, portanto, uma componente fundamental na responsabilidade profissional (Sarmiento, 2015). A carta da APEI é, assim, um documento essencial que permite orientar uma prática eticamente posicionada, tendo como referência o princípio da competência, da responsabilidade, da integridade e do respeito. Esta não descarta de uma reflexão sobre a prática, no sentido de o que “se diz” e o que “se faz” não seja paradoxal.

Todo o questionamento reflexivo até aqui descrito, faz-me questionar qual o fim da educação? E respondo nesta balança entre a individualidade, a cultura e a humanidade, considerando que, apesar de utópico, o fim da educação é o de “permitir a cada um realizar a sua natureza no seio de uma cultura que seja verdadeiramente humana” (Reboul, 2017, p. 28). É, por isso, lutar pela valorização da diversidade nas várias individualidades, por alguém emocionalmente saudável, pelos valores democráticos, pelo respeito pelo outro, pela sua cultura e pela natureza. Numa ligação positiva e exploratória com o mundo, com motivação para contribuir pela qualidade de vida. Ou seja, “o desenvolvimento pleno do cidadão de pré-escolar” (Portugal & Laevers, 2017, p.13),

Para que este seja o fim, a prática do educador sustenta-se em três pilares, o da sensibilidade, o da autonomia e o da estimulação (Portugal & Laevers, 2017). O da sensibilidade na criação de empatia com a criança, escutando-a, ouvindo-a, procurando compreendê-la. Mantendo a sua autenticidade na constante convivência com o outro. A autonomia, que se sustenta numa rotina estruturada para que este pilar seja concretizável. O ambiente educativo, com o qual contactei na PPSII, fez-me compreender a necessidade desta base organizativa da rotina para que as crianças conseguissem ter livre iniciativa, caminhando para a autonomia. Por fim, a estimulação, em que o “educador funciona como *fertilizante* no terreno educativo” (Portugal & Laevers, 2017, p.14). O educador de infância tem o papel de proporcionar e promover experiências adequadas e significativas a cada uma das crianças. Ou seja, em vez do educador se focar em ensinar, o importante é fornecer espaço para que a criança aprenda, cada uma ao seu ritmo, tendo em conta uma prática direcionada para a diferenciação pedagógica (Sá, 1993).

Seguindo a base da atitude experimental, é crucial que o educador de infância tenha uma atitude atenta, de respeito e confiança na criança, seguindo

uma abordagem que tem em conta os interesses e iniciativa da mesma (Portugal & Laevers, 2017).

Se o desenvolvimento acontece com base nas experiências, é na interação com o outro e com o mundo, que reside a riqueza da aprendizagem. E assim, numa profissão de relações humanas, como refere Sarmiento (2015) com o respeito na linha da frente, é na base da afetuosidade que a minha prática se sustenta. Não concordo com rótulos, seja a partir de aspetos culturais, religiosas ou por características próprias. Na minha prática procuro observar a criança, compreendendo, aceitando e valorizando a sua individualidade, tentando estabelecer uma relação singular com cada uma. Defendendo uma perspetiva ecológica do processo de crescimento da criança, defendida por Bronfenbrenner (2005), procurando conhecer o *além jardim de infância* de cada criança. Primeiramente, por uma questão ética, mas também pela melhoria da minha prática pedagógica. É na individualidade de cada criança e do seu contexto de vida que o educador de infância necessita de ser flexível, trabalhando de uma forma reflexiva, não valorizando só a sua identidade profissional, como enquadrando-a ao grupo de crianças com quem está a desenvolver a sua prática. As infâncias não são universais, existindo, mesmo dentro de um concelho, diversidade social e cultural, exigindo, desta forma práticas pedagógicas diferenciadas (Tomás, 2017). Neste sentido, a educadora cooperante da PPSI transmitiu-me um ensinamento que considero importante para a construção da relação com as famílias, “Não podes julgar, cada família é uma família e têm os seus valores. Se julgares, eles nunca mais voltam a confiar em ti. Respeitas a opinião e encontras o espaço para os ajudar.” (Nota de campo de dia 31 de março de 2018).

Na construção da minha identidade profissional ainda não descobri com que modelo pedagógico me identifico, considerando que durante a minha formação não tive a possibilidade de conhecer, a nível prático e teórico, nenhum modelo em profundidade. Sendo, por isso, um erro afirmar defender ou seguir algum. No entanto, numa visão mais geral, situo a minha prática seguindo os princípios dos modelos cognitivistas, socioconstrutivistas, emergentes críticos (Silva, 2016). Estes modelos “assentam na conceção que as crianças têm um papel ativo na construção da sua aprendizagem” (Silva, 2016, p.4), que aliam a iniciativa do educador e da criança.

Não seguindo nenhum modelo pedagógico, enquanto profissional de infância, parto dos princípios das OCEPE (2016) em associação com os de Portugal (2000) para desenvolver uma prática de qualidade e coesa.

A maior dificuldade que senti, ao longo da minha formação, e arrisco-me a dizer, ao longo da vida, foi a interação com o outro, a construção de relações. As pessoas são diferentes, estão cheias de sentimentos dentro si, que muitas vezes não os revelam, agindo por impulso e magoando o outro. A comunicação verbal ou não verbal, a meu ver, é o que ancora as relações, sendo este o aspeto chave para que a interação entre duas pessoas seja prazerosa. E, neste campo, as crianças com quem trabalhei ensinaram-me muito,

-Joana, a MB. não partilha o brinquedo.

-E tu, gostavas de brincar com ele? - Pergunto.

-Sim, porque eu nunca brinquei com a mota.

-Então, podes pedir-lhe! - Disse-lhe, enquanto a MB. Ouvia atentamente a conversa.

-MB. podes partilhar?

Mas a MB. Não respondeu, puxando o brinquedo para junto a si.

-MB. Sabes o que quer dizer partilhar? - A menina negou com a cabeça.- Explica-lhe MA.!

-Partilhar é brincar com amor.

Assim, a MB. Entregou o brinquedo, pedindo que a criança tivesse cuidado para não o estragar.

(Nota de campo de dia 11 de janeiro de 2019)

Sendo uma nota de campo simples, transporta uma complexidade social significativa. Nesta interação, o vocabulário da criança alargou, devido à partilha de conhecimentos com o outro. Conhecimento que foi transmitido através da comunicação verbal, numa explicitação de conceitos. - Se fosse eu, não o faria tão bem, encontrando apenas sinónimos para a palavra *partilhar*.

Estou, sem dúvida, através deste pensamento e da minha intervenção na nota de campo, a encarar a criança como uma pessoa competente, sendo esta a conceção que tenho da criança. O que me faz navegar numa prática em que a própria criança é agente do seu processo educativo, tendo um papel ativo no mesmo. A participação da criança, com a efetiva mudança, através das suas decisões, revela-se assim um dos pilares da minha prática. Ou seja, é valorizando a educação de infância, que pretendo desenvolver uma prática de qualidade e

adequada, em que “a criança participa no planeamento e avaliação, assumindo um papel de cidadã, afastando-se de uma visão indantilizante e menorizante do seu estatuto e das suas (in)capacidades” (Tomás, Vilarinho, Homem, Sarmento & Folque, 2015, p.41).

Após todos os aspetos frisados ao longo deste capítulo, resta-me focar na atividade que acredito ser a que traduz a especificidade da educação de infância, o brincar. É através do brincar, de qualidade, permitindo criar uma ZDP, que o desenvolvimento e a aprendizagem se unem, encontrando, assim, a “solução mágica” para o combate a uma escolarização precoce (Huizinga, 2007). É de destacar que, o brincar é “meio valioso para iniciar, promover e sustentar a aprendizagem dentro de uma estrutura curricular” (Moyles, 2004). Ferreira (2004) acrescenta que o brincar está no centro das ações das crianças, como parte “integrante do currículo e traço dominante das pedagogias invisíveis” (Ferreira, 2004, p. 197).

Termino este relatório com o seguinte pensamento:

Quero renunciar a crença mágica de ser uma educadora perfeita, como Santos (2007) o defende, valorizando as atitudes “erradas” para o meu crescimento profissional e pessoal. Observando, assim, a vida como uma aprendizagem, porque, no meu ponto de vista, “a vida não se aprende nos livros mas nas relações com os outros” (Sá, 1993). O que transmite o pensamento com que introduzi este relatório (p.II.), de que não é a profissão que eleva o homem, mas este que a dignifica. Pelo que, com a redação deste capítulo, pretendo espelhar de que forma vou dignificar a minha profissão.

REFERÊNCIAS

- Almeida, T. (11 de 12 de 2018). *De que forma pode um/a educador/a potenciar a brincadeira entre pares?* Obtido em 29 de 01 de 2019, de Primeiros anos.pt : <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2018/12/11/de-que-forma-pode-um-a-educador-a-potenciar-a-brincadeira-entre-pares/>
- Almeida, T. (2018). O governo da infância: o brincar como técnica de si . *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70, 1-15.
- Araújo, S. (set-dez. de 2014). Avaliação da qualidade em creche: o bem-estar e o envolvimento da criança como processos centrais. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25, 100-115.
- Bergen, D. (2014). Foundations of Play Theory. Em L. Brooker, M. Blaise, & S. Edwards, *Play and Learning in Early Childhood* (pp. 9-20). Londres: Sage Publications .
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre* . Porto: Porto Editora.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2015). Vygotskian and Post-Vygotskian views on children's play. *American Journal of Play*, 7, 371-387.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação* . (M. Alvarez, S. Santos, & B. T., Trans.) Porto: Porto Editora.
- Branco, M. (2000). *Vida, pensamento e obra de João dos Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Brock, A., Olusoga, Y., & Jarvis, P. (2011). *Brincar - Aprendizagem para a Vida*. Porto Alegre: Editora Penso.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human Bioecological Perspectives on Human Develepment*. California: Sage .
- Brooker, L., Blaise, M., & Edwards, S. (2014). *SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood*. Londres: Sage Publications .
- Brougère. (2004). *Brinquedos e companhia*. São Paulo: Cortez Editora.
- Cardona, M. J. ((set/dez de 2011)). Educação Pré-escolar ou pedagogia da educação de infância? Fundamentos e concepções subjacentes. *Nuances: estudos sobre Educação*, 20, , 141-159.
- Cardona, M. J., & Guimarães, C. M. (2014). A avaliação nas primeiras idades. 1-4.
- Cardoso, G. B. (dez de 2010). Pedagogias participativas em creche. *Cadernos de educação de infância*, nº 91, 4-7.

- Chueke, G., & Lima, M. (jan de 2012). Pesquisa Qualitativa: evolução e critérios. *Revista Espaço Acadêmico*, 63-69.
- Costa, L., & Caldeira, A. (2015). Se isto é uma educadora de infância. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 124-131). Lisboa: CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII nº2, 455-479.
- Craveiro, C. (Dez de 2016). Formação inicial de educadores de infância, realidade e identidade profissional em análise. *RELAdeI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, pp. 31-42.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2006). A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. Em N. Denzin, *O planeamento da pesquisa qualitativa* (pp. 15-41). Brasil: Bookman.
- Ferland, F. (2006). *Vamos Brincar?* Climepsi Editores.
- Ferreira, M. (2004). «Agente gosta é de brincar com os outros meninos!» *Relações sociais entre crianças em jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fine, G., & Glassner, B. (Jul de 1979). Participant Observation With Children: Promise and Problems. *Journal of Contemporary Ethnography*, 8, 153-174.
- Gardner, H. (1994). *A criança Pré-Escolar Como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre : Artes Médicas.
- Godim, S. (2003). GRUPOS FOCAIS COMO TÉCNICA DE INVESTIGAÇÃO. *Paidéia*, 149-161.
- Goldstein, J. (2012). *Play in children's development, health and well-being*. Brussels: Toy Industries of Europe.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J., Thies, K., & Travers, J. (2014). *Development of children and adolescents*.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hoskins, K., & Smedley, S. (2018). Protecting and extending Froebelian principles in practice: Exploring the importance of learning through play. *Journal of Early Childhood Research*, 1-15.

- Huizinga, J. (2007). *HOMOS LUDENS o jogo como elemento da cultura* (5ª ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Jarvis, P., Brock, A., & Brown, F. (2011). Três perspectivas sobre a brincadeira. Em A. Brock, S. Dodds, P. Jarvis, & Y. Olusoga, *Brincar Aprendizagens para a vida* (pp. 22-60). São Paulo: Artmed.
- Kishimoto. (2010).
- Kooij, R. (2003). O jogo da Criança. Em C. Neto, *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp. 32-56). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Lino, D. (1998). A Rotina Diária nas Experiências-Chvae do Modelo High/Scope. Em M. Zalbalza, *Qualidade em educação infantil* (pp. 185-204). São Paulo: Porto Alegre.
- Lino, D. (2006). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 118-139). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (v.25, n 3 de set/dez de 2014). A QUALIDADE DO CONTEXTO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA. *Nuances: estudos sobre Educação*, pp. 137-154.
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância: Perspetiva através da escolha e do envolvimento. *Nuances: estudos sobre Educação*, 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. Em C. Huertas, & E. Gómez, *Early childhood education from an intercultural and bilingual perspective* (pp. 147-163). Pennsylvania: IGI GLOBAL.
- Magalhães, A. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Marcondes, K., & Sigolo, S. (2012). Comunicação e Envolvimento: Possibilidades de Interconexões entre Família-escola? *Paidéia*, 91-99.
- Marques, R. (1999). *Modelos Pedagogicos Actuais*. Lisboa: Platano .
- Meira, A. (jul./dez. de 2003). BENJAMIN, OS BRINQUEDOS E A INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA. *Psicologia & Sociedade*, 15 (2), 74-87.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação*, vol 2(2), 49-65.

- Miller, E., & Almon, J. (2009). *Crisis in the Kindergarten Why Children Need to Play in School*. College Park: Alliance for Childhood.
- Monteiro, C., & Delgado, A. (2014). CRIANÇAS, BRINCAR, CULTURAS DA INFÂNCIA E CULTURA LÚDICA: UMA ANÁLISE DOS ESTUDOS DA INFÂNCIA. *SABER & EDUCAR*, 106-115.
- Nogaro, A., Fink, A., & Piton, M. (2015). Brincar: Reflexões a partir da neurociência para a consolidação da prática lúdica na educação infantil. *Campinas*, 278-294.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância . Em J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância Construindo uma práxis de participação* (3ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Olusoga, Y. (2011). Nós brincamos assim aqui Perspetivas sociais, culturais e de gênero sobre a brincadeira. Em A. Brocl, A. Dodds, P. Jarvis, & Y. Olusoga, *Brincar Aprendizagem para a vida* (pp. 61-92). Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, B., & Neto, C. (1999). As crianças, o lazer e os tempos livres. Em M. Pinto, & M. Sarmiento, *Saberes sobre as crianças- Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)* (pp. 64-82). Braga: Centro de Estudos da Criança.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. Em GTI, *Refletir e investigar sobre a prática profissiona* (pp. 2-28). Lisboa: APM.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2011). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo em creche*. Porto: CNIS-Confederação das instituições de solidariedade.
- Portugal, G. (jan de 2000). Educação de bebés em creche Perspetivas de formação teóricas e práticas. *GEDEI*.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2017). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários* (4º ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Queirós, J., & Rodrigues, V. (2006). «Não, não somos jornalistas». Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa

- sociológica¹ . *Conferência Etnografias em Contexto Urbano: quatro estudos de caso* (pp. 1-11). Porto: Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Reboul, O. (2017). *A filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Regina, M., Kenneth, R., & Ginsburg, M. (2012). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bond: Focus on Children in Poverty. *THE AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS*, 204-213.
- Ribeiro, M. F., & Gaspar, F. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, 8-10.
- Rocha, E. (2001). A pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, 27-34.
- Rubin, K. (2001). *The play observation scale (POS)*. Maryland: Center for children, Relationships, and Culture.
- Rushton, S., & Juola-Rushton, A. (2010). Neuroscience, Play and Early Childhood Education: Connections, Implications and Assessment. *Early Childhood Education Journal* , 351-361.
- Sá, E. (1993). *A psicologia dos pais e do brincar*. Lisboa: Fim de Séculos.
- Said, C., & Bida, G. (2017). O brincar na visão de Janet Moyles. *XV Jornada científica dos Campos Gerais*. Ponta Grossa: IESSA.
- Santos, J. (2007). *João dos Santos Ensinarão-me a ler o mundo à minha volta*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Sarmiento, M. (2016). *II COLÓQUIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO*.
- Sarmiento, T. (2015). Identidades Profissionais e Contextos de Trabalho na Educação de. Em I. Ferreira, & I. Anjos, *Educação de Infância*: (pp. 69-86). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Silva, A., & Fossá, M. (2013). Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados. *IV Encontros de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*. Brasília.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. (M. d.-G. Educação, Ed.) Portugal.

- Silva, L. (2016). *Modelos curriculares ou pedagógicos*. documento policopiado, oficina de formação: gerir o currículo na educação pré escolar: planeamento e avaliação na perspetiva das ocepe 2016.
- Silva, M., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... Em T. Sarmiento, F. Ferreira, & R. Madeira, *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-52). Porto: Porto Editora.
- Tomás, C. (2014). As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos das crianças. *INTERAÇÕES*, 129-144.
- Tomás, C., & Fernandes, N. (2014). Direitos da criança, brincar e brincadeiras. Em C. Tomás, & N. Fernandes, *Brincar, brinquedos e brincadeiras modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa*. Panamá: Maringá.
- Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors- Spaces and Places, Risk and Challenge*. Maidenhead: Open University Press McGraw-Hill Education.
- UNICEF. (1990). A Convenção sobre os Direitos da Criança. Obtido em 2019 de 03 de 01, de https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Vasconcelos, T. (2011). *RECOMENDAÇÃO A Educação dos 0 aos 3 anos*. Conselho Nacional de Educação.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, 8-20.
- Vieria, F. (jan/mar de 2013). Perspectivas e limites da pesquisa qualitativa na produção de conhecimento em Marketing . *Revista de Negócios*, 18, 10-24.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society The Development Of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Zabalza, M. (1987). *Didática da educação infantil*. Porto: Edições Asa.

ANEXOS

Anexo G. Guião da entrevista à educadora cooperante e às crianças'

Tabela G1.

Guião de Entrevista à educadora

Objetivos:

- Caracterizar as conceções da educadora relativamente à conceção de brincar e ao seu papel neste momento das crianças
- Conhecer os modelos e as abordagens pedagógicas que a mesma segue.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Conceção de brincar	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a conceção da educadora relativamente ao brincar. 	<ul style="list-style-type: none"> - O que é para si brincar? - Como caracteriza o brincar? 	<p>Compreender o que a educadora considera ser a conceção de brincar e como caracteriza estes momentos.</p> <p>Especificamente, perceber se a educadora encara o brincar como um momento de governo da criança.</p>
B. Benefícios de brincar	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os benefícios de brincar e como esta atividade é característica da infância. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quais os benefícios do brincar? - Como considera que as crianças se sentem a brincar? -Porque é que as crianças brincam? 	<p>Compreender qual o significado da associação criança-brincar para a educadora.</p>

			Conhecer os benefícios do brincar.
C. Conceção e benefícios do jogo	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a conceção da educadora quanto ao jogo e quais os seus benefícios. 	<ul style="list-style-type: none"> -O que é jogar? -Quais os benefícios do jogo? -Qual a diferença entre jogar e brincar? 	<p>Questionar de que forma a que a educadora caracterize o jogo.</p> <p>Compreender a diferença, para a educadora, entre jogar e brincar.</p>
D. O brincar na sociedade portuguesa atual.	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a opinião da educadora cooperante relativamente ao brincar na sociedade portuguesa. 	<ul style="list-style-type: none"> -Quando considera que as crianças (0-6 anos) têm a possibilidade de brincar? -Quando é que as crianças, na sociedade atual, têm a possibilidade de jogar? -No JI, as crianças jogam? Quando? Como? -Quais os espaços existentes na sociedade atual em que as crianças podem brincar? -O jardim-de-infância é um destes espaços? Se sim, deve continuar a sê-lo? De que forma e porquê? -O espaço urbano atual apresenta oportunidades para a criança brincar? 	
E. Os espaços em prol da brincadeira	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender qual a importância que a educadora fornece ao espaço da sala e do exterior e as suas possibilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a importância do espaço exterior para a brincadeira? -Qual a importância da sala para o brincar? -Acrescentaria alguma estrutura, objeto ou material a um destes espaços? 	<p>Questionar de forma a compreender como é que a educadora considera que os espaços exteriores e interiores influenciam a brincadeira das crianças.</p>

<p>F. Brincadeiras deste grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar aos tipos de brincadeiras, áreas e laços de amizade característicos do grupo. • Conhecer as concepções da educadora quanto aos diversos tipos de brincadeiras. 	<p>-Qual a brincadeira preferida deste grupo de crianças na sala? E no exterior?</p> <p>-Qual a área preferida do grupo na sala?</p> <p>-Qual a área preferida do grupo no exterior?</p> <p>-O que pensa sobre as brincadeiras de lutas?</p> <p>-O educador deve permitir este tipo de brincadeira?</p> <p>Nos dois espaços?</p> <p>-A nível social, qual o tipo de brincadeira mais visível? (Solitário, paralelo ou em grupo)</p> <p>-Existe algo mais que gostasse de acrescentar quanto às brincadeiras e a este grupo de crianças em concreto?</p>	<p>Perceber quais as características do grupo.</p> <p>Questionar, no sentido de compreender qual a sua posição relativamente às questões sociais que envolvem a brincadeira.</p>
<p>G. Brinquedo</p>	<p>Conhecer os critérios para a seleção de brinquedos para cada espaço.</p>	<p>-Quem escolhe/compra os brinquedos para a sala e espaço exterior?</p> <p>-Quem escolhe os brinquedos disponíveis para as crianças brincarem diariamente?</p> <p>-Quais os critérios para a seleção? (Se pudesse criar estes critérios, sem ter em consideração as questões monetárias, quais seriam?)</p> <p>-O que valoriza nesta seleção?</p> <p>-Quais os indicados para esta faixa etária e porquê?</p> <p>-Qual o papel dos brinquedos nas brincadeiras das crianças?</p> <p>-Qual o papel do educador na brincadeira das crianças?</p>	<p>Questionar a educadora quanto à seleção dos brinquedos.</p> <p>Questionar a educadora quanto à sua influência da equipa educativa na escolha dos mesmos.</p>

<p>H. O papel do educador na brincadeira</p>	<p>Conhecer as concepções da educadora relativamente ao papel do educador de infância durante a brincadeira.</p>	<p>-Quanto tempo, em média, brinca com as crianças do grupo? -Qual a importância destes momentos para si? -Qual o papel do educador na brincadeira da criança? -De que forma articula o brincar com outras áreas do currículo que desenvolve?</p>	<p>Questionar quanto ao papel do educador de infância nos momentos da brincadeira.</p> <p>Compreender qual a visão da educadora relativamente à participação e supervisão.</p> <p>Perceber se a educadora encara a brincadeira como uma forma de técnica de ética em si, se estabelece a ligação entre a brincadeira e o agenciamento da criança.</p>
<p>I. O papel do adulto na brincadeira</p>	<p>Conhecer as concepções da educadora relativamente ao papel do adulto durante a brincadeira.</p>	<p>- Considera importante os pais ou outros familiares participarem na brincadeira da criança? Porquê? -Qual o papel do adulto durante a brincadeira?</p>	<p>Questionar quanto ao papel do adulto, especificamente a família, nos momentos da brincadeira.</p> <p>Perceber se a educadora encara a brincadeira como uma forma de agenciamento da criança.</p>

Tabela G2.

Guião de Entrevista às crianças

Objetivos:

— Caracterizar as concepções das crianças relativamente à concepção de brincar e ao seu papel neste momento das crianças

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Concepção de brincar/jogar	Conhecer a concepção de brincar das crianças.	O que é brincar? Exemplos Como te sentes a brincar? Quando é que brincam?	Questionar de forma que as crianças caracterize brincar.
B. Jogar	Compreender a concepção de jogo e conhecer as vivências relacionadas com este.	O que é jogar? Jogam no recreio? E na sala jogam? Qual é o jogo que gostam mais?	Questionar de forma compreender a visão das crianças relativamente ao jogo.
C. Brincar no tempo	Compreender como o brincar existe no quotidiano destas crianças.	Onde brincam mais? Onde gostam mais? Têm tempo para brincar ou gostavam de brincar mais? Como podem ter mais tempo para brincar mais? Querem ir brincar agora?	Ouvir as crianças relativamente ao brincar.
D. Brincar no espaço	Conhecer as opiniões das crianças quanto ao espaço do brincar.	Onde gostam mais de brincar? Porquê? Podem ir para lá? Ao que brincam mais na sala?	Questionar de forma compreender as concepções sobre o brincar no espaço.

	Compreender qual a interpretação das crianças relativamente às suas escolhas no brincar.	<p>O que gostavam de ter na sala?</p> <p>Qual é a brincadeira que mais gostam de brincar no recreio?</p> <p>O que gostavam de ter no recreio?</p> <p>Quem escolhe as brincadeiras?</p> <p>Brincam com quem?</p>	Compreender se crianças interpretam como espaço de governo de si.
E. Brinquedos	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as preferências das crianças relativamente aos brinquedos. 	<p>Quais são os brinquedos da sala?</p> <p>E os da vossa casa?</p> <p>Qual o vosso brinquedo favorito?</p> <p>Quem é que faz os brinquedos com que brincam?</p>	Questionar o grupo forma a ter dados que permitam caracterizar os brinquedos das crianças.
F. O espaço do adulto na brincadeira.	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a visão das crianças relativamente ao brincar com o adulto. 	<p>Olha, o que é que estes meninos estão a brincar?</p> <p>Como achas que começou a brincadeira?</p> <p>O que os adultos estão a fazer?</p> <p>Quem são os adultos que brincam contigo? E o que fazem?</p> <p>Com quem gostas mais de brincar?</p> <p>O que sentem os adultos a brincar?</p>	Compreender como as crianças interpretam o papel do adulto na brincadeira.
G. Espaço do AAAF para brincar	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a rotina das crianças no AAAF relativamente ao brincar 	<p>Quando estão no AAAF o que fazem?</p> <p>E no CAF brincam onde?</p> <p>Com quem é que brincam no AAAF?</p> <p>E na aula de música, brincam ao quê?</p> <p>E na aula de capoeira?</p> <p>E na aula de expressão motora?</p> <p>O que mais gostam de fazer no AAAF?</p>	Perceber se as crianças consideram o AAAF um espaço de brincadeira.

Anexo H. Roteiro ético

Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011)	Ações durante a PPSII	Princípios para uma ética profissional (APEI, s.d)
<p>“Explicitação a todos os atores sociais envolvidos” (p.160)</p> <p>“As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem</p>	<p>“Após a sesta, antes das crianças irem brincar para a rua, reuni com o grupo, explicando que “queria saber muita coisa sobre as brincadeiras e o brincar” e que, por isso, iria observá-los a brincar, iria fazer-lhes perguntas sobre o tema.” (Nota de campo de dia 12 de novembro de 2018)</p> <p>“Tinha terminado uma brincadeira com o S, quando peguei no meu caderno, que utilizo para retirar notas de campo, de modo a escrever a interação que tinha ocorrido. Quando a criança me questionou sobre o que estava a escrever.</p>	<p>"Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais." (p.2)</p>

<p>ser informados” (p.163)</p>	<p>J: Estou a escrever o que fizemos durante esta manhã, ao que brincámos, para depois me lembrar. - A criança ficou a olhar para mim e prossegui- Achas que posso escrever que estive a brincar contigo, que estivemos a tirar fotografias e a abrir a máquina fotográfica?</p> <p>S: Não.</p> <p>J: Preferes que não escreva que estive a brincar contigo?</p> <p>J: Não! Podes escrever.”</p> <p>(Nota de campo de dia 2 de novembro de 2018)</p>	
	<p>“No fim do horário letivo, expliquei à educadora a investigação que estava a desenvolver, apresentando a problemática e os objetivos da mesma”</p> <p>(Nota de campo de dia 05 de novembro)</p> <p>“Enquanto estava no recreio, observando e elaborando registos para a investigação, expliquei à auxiliar de ação educativa a recolha de dados que estava a realizar, apresentando a minha investigação e identificando a problemática”</p> <p>(Nota de campo de dia 17 de novembro de 2018)</p> <p>“Hoje, quando fui à instituição, conversei com a educadora de infância dos AAF, pedindo o consentimento para fazer referência, no meu relatório escrito, do projeto</p>	<p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” (p.2)</p> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p>

	<p>/investigação que ela está a desenvolver. Ao que me respondeu que não existia problema.”</p> <p>(Nota de campo de dia 25 de fevereiro de 2019)</p>	
	<p>“Aceitando o convite da educadora, para estar presente na reunião de pais, procurei partilhar com os pais o projeto que estava a desenvolver na sala.”</p> <p>(Nota de campo de dia 17 de dezembro de 2019)</p> <p>“Ao entregar os inquéritos às famílias, expliquei individualmente a cada um em que consistia a investigação que estava a desenvolver e o intuito da entrega dos inquéritos.”</p> <p>(Nota de campo de dia 28 de janeiro de 2019)</p>	<p>"Garantir a troca de informações entre a instituição e a família." (p.2)</p> <p>“Disponibilizar-se para dar apoio e reunir com a família, no sentido de, em conjunto, encontrar atitudes e práticas no que respeita à</p>

		educação de cada criança” (p.2)
<p>“Valorizar a iniciativa autónoma dos sujeitos co-participantes” (p.163)</p> <p>“Uso e relato das conclusões” (p,166)</p>	<p>“Antes de iniciar o horário letivo, questionei a educadora se poderia mostrar-lhe a avaliação que tinha realizado da recolha de dados inicial da investigação. A educadora concordou, fazendo comentários enriquecedores para a investigação. Por outro lado, apresentei também a intervenção que tinha planeado desenvolver com o grupo.”</p> <p>(Notas de campo de dia 7 de janeiro de 2019)</p> <p>“Ao entrevistar a educadora, procurei, não só, conhecer o ponto de vista dela, como partilhar informações que recolhi sobre o grupo. Usei, também, esta informação como indutor para que a educadora comentasse.”</p> <p>(Notas de campo de dia 14 de fevereiro de 2019)</p>	<p>“Contribuir para o debate, a inova o e a procura de práticas de qualidade. “(p.2)</p>

<p>“Os objetivos da investigação deverão ter em conta os benefícios da criança.” (p.160)</p>	<p>“Na minha perspetiva e, após esta situação se ter sucedido, considereei que eu, enquanto observador participante, sou antes de tudo um adulto que poderá intervir no sentido de resolver o conflito, quando este chega aos limites. Esta opção, para mim, foi a mais adequada, na medida em que estou a observar crianças, não considerando ético observá-las como se existisse um vidro. Esta foi, sem dúvida, uma opção ética minha que, a meu ver, fez todo sentido.” (Excerto da reflexão nº4)</p> <p>“Questionei as crianças do grupo se queriam ir “falar comigo sobre o brincar e as brincadeiras”, ao que a SBS e a T me responderam que não, pois estavam a brincar.” (Nota de campo de dia 28 de janeiro de 2019)</p>	<p>“Responder com qualidade s necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1)</p> <p>“- 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</p>
--	--	---

		<p>cada uma.” (p.1)</p> <p>“garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p.2)</p>
<p>“Respeito pela privacidade e confidencialidade” (p.161)</p> <p>“consentimento informado” (162)</p>	<p>“Quando entreguei os inquéritos, salientei que não era necessário colocarem o nome, não havendo referência à identidade das crianças, nem às famílias.”</p> <p>(Nota de campo de dia 28 de janeiro de 2019)</p> <p>“Antes de iniciar as entrevistas, expliquei que a investigação que estava a realizar seria analisada por outras profissionais, “sabem, as pessoas querem saber mais coisas sobre as brincadeiras, por isso vou mostrar tudo o que descobri aos professores e colegas da minha escola, como vocês fizeram com o projeto do cachalote”. Assim, expliquei que “para que ninguém saiba o que vocês vão dizer agora, vamos inventar nomes! Como se gostavam de chamar?”.</p> <p>(Nota de campo de dia 28 de janeiro de 2019)</p>	<p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p.2)</p> <p>“O Respeito” (p.1)</p> <p>“- Manter o sigilo relativamente s informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.” (p.2)</p>

	<p>Antes de iniciar a entrevista à educadora e às crianças, pedi consentimento para utilizar um gravador.</p>	
	<p>Tinha terminado uma brincadeira com o S, quando peguei no meu caderno, que utilizo para retirar notas de campo, de modo a escrever a interação que tinha ocorrido. Quando a criança me questionou sobre o que estava a escrever.</p> <p>J: Estou a escrever o que fizemos durante esta manhã, ao que brincámos, para depois me lembrar. - A criança ficou a olhar para mim e prossegui- Achas que posso escrever que estive a brincar contigo, que estivemos a tirar fotografias e a abrir a máquina fotográfica?</p> <p>S: Não.</p> <p>J: Preferes que não escreva que estive a brincar contigo?</p> <p>J: Não! Podes escrever.</p> <p>(Nota de campo de 2 de novembro)</p> <p>Enquanto registava, no meu caderno pessoal, o que as crianças gostariam de oferecer, a MB, que estava sentada ao meu lado, questionou-me sobre o que</p>	

	<p>estava a fazer. Respondi que estava a registar as ideias das crianças do grupo, ao que a mesma me pediu para ser ela a fazê-lo. Assim, entreguei-lhe o livro e a criança começou a realizar o movimento com a mão, como se estivesse a escrever.</p> <p>(Nota de campo de 20 de novembro)</p>	
--	--	--

Anexo I. Análise categorial referente à conceção do brincar

Tabela I1. Análise categorial dos dados recolhidos pela aplicação das entrevistas às crianças sobre a conceção do brincar.

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	F
Brincar	Conceção de brincar	Brinquedos	"brincar com os brinquedos"	10
		Espaço exterior	"Brincar no escorrega"	8

		Jogos	“Brinco a jogar à bola”	4
			“Estão a brincar aos jogos”	1
		Espaço	“Na sala, em casa, no recreio. Tudo tudo”	1
		Emoções	“Brincar é sentir do amor sentir o amor”	4
		Interação com os pares	“Eu sinto assim (com amor) brincar com a Sofia”	1
		Atividade de literacia	“JR: Eu vou ver a história ali. Joana: E quando tu estás a ver a história estás a brincar? JR: Sim”	2
	Conceção do que não é brincar	Atividades plásticas	“Joana: E quando estás a pintar estás a brincar ou a trabalhar? Agora estás a brincar ou a trabalhar? MB: Trabalhar “	2
		Atividades escritas	Joana: E acham que escrever é brincar? JR: Não, é diferente, é trabalhar.	1
		Atividades leitura	Não, estávamos a ver o livro	1
		Trabalhar/propósito	“Porque nós estamos a fazer isto, porque a mãe gosta destes trabalhos.”	1
Jogar	Conceção de jogar	Movimento corporal	“É com o pé”	6
		Brincar	“Jogar é brincar”	1
		Espaço	“No recreio”	1
			“Na sala”	1
		Jogar futebol	“À bola”	5
		Jogos tradicionais	“Jogas às escondidas”	3
		Jogos de mesa	“Àquele do cão”	3
		Oportunidades de brincadeira	“recreio da mariana”	2

Opnião das crianças	Atividades desenvolvidas pelas AAAF		“Com o professor Ricardo “	1
		Não há oportunidade de brincadeira	“Joana: É na capoeira? Não, fazemos exercício.”	2
			“Joana: quando vão para a música vocês brincam? Não, dançamos.”	2

Tabela I2. Análise categorial dos dados recolhidos pela aplicação da entrevista à educadora cooperante sobre a conceção do brincar.

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	
Brincar	Conceção de brincar	Referência à infância	“Brincar é a atividade principal da criança”	
		Espontâneo	“É tudo o que eles fazem da sua espontânea e livre vontade.”	
		Ludicidade	“para se divertirem”	
		Aprendizagem e desenvolvimento	“Tudo vem do brincar.”	
	Benefícios de brincar	Exploração do mundo/ Experiências	“eles têm curiosidade e vão descobrir a brincar”	
		Interações entre pares/ Desenvolvimento social	“interagem com os outros, existe a cooperação, existe a resolução de conflitos	
Jogar	Conceção de jogar	Regras	“Jogar já tem haver com algumas regras, mais institucionalizadas”	
		Benefícios de jogar	Competências sociais	“regras de convivência em sociedade, o jogar também tem aquelas regras que precisam de ser cumpridas”
			Segurança	“Mesmo na dança do indo eu eles já sabem o que vai acontecer, não é diferente daquilo, o que lhes dá segurança, porque é tipo uma rotina”

		Criatividade	"Há jogos que permitem uma criatividade, como estes jogos de chão de construção"
--	--	--------------	--

Tabela I3. Análise categorial dos dados recolhidos pela aplicação dos inquéritos aos encarregados de educação sobre a conceção do brincar.

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo
Brincar	Conceção de brincar	Momento de governo de si	"a criança está com ela própria (...) com ou sem objetos com ou sem pessoa"
		Aprendizagem e desenvolvimento	"brincar é aprender"
		Ludicidade	"se divertir e ficar feliz"
		Explorar	"explorar brinquedos"
		Interação com pares	"interagir com outras crianças"
		Jogar	"jogar"
		Brinquedos	"interagir com materiais"
		Atividades de literacia	"ler"
		Criatividade	"inventar, criar"
		Atividade motora	"ganhar novas competências físicas e motoras"
		Emoções positivas	"tempo com sensações e emoções"
		Benefícios de brincar	Desenvolvimento motor
	Desenvolvimento social		"Ouvir outras opiniões"
	Desenvolvimento pessoal		"Descoberta de si"
	Aprendizagens sociais		"Preparar para viver em sociedade"
	Desenvolvimento integral		"Desenvolvimento a todos os níveis"
	Desenvolvimento emocional		"Ganhar confiança"
	Desenvolvimento cognitivo		"desenvolvimento psicológico/cognitivo"

Porque brincam as crianças?	Descobertas	"Da brincadeira, uma descoberta diferente" "Descoberta de si e do mundo"
	Aprendizagem do mundo	"É assim que aprendem sobre tudo à sua volta"
	Atividade motora	"aprendem (...) sobre a sua expressão física"
	Linguagem	"aprendem (..) sobre a sua expressão verbal"
	Experiências	"Aprenderem com novas experiências"
	Autoexpressão	"É a forma que encontram para se exprimirem"
	Interação	"Para interagir e ser criança"
	Autonomia	"Tornar-se autónoma dos pais"
	Criatividade	"Desenvolver a criatividade"
	Divertir	"Para se divertir e distrair"
	Distrair-se	"Para se divertir e distrair"
Desenvolvimento	"Necessário para o desenvolvimento"	

Anexo J. Análise de conteúdo referente ao brincar no JI

Tabela J1. Análise categorial dos dados recolhidos pela aplicação das entrevistas às crianças sobre as suas brincadeiras preferidas.

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	F
Brincar da sala dos brinquedos	Preferências	Atividades motoras	"kutxitxi"	2
			"Eu gosto de jogar à bola"	3
			"Saltar"	1
			"Ir ao escorrega"	1
		Recreio	"No recreio"	5
			"A.: Gosto de brincar com os do <i>recreio 2</i> "	2
		<i>Faz de conta</i>	"É na casa com os bebés"	2
		Jogos tradicionais	"Brincar às escondidas"	1
		Outros espaços	"Joana: Onde gostam de brincar? Em casa"	2
			"No museu"	1
			"Gosto de brincar com os brinquedos da sala e da pizzeria"	1
		Acompanhado	"A minha é brincar com a M. (monitora responsável pelo <i>recreio 2</i>)"	1
		Exploração	"Eu gostei de brincar no gelo quando fui muito longe daqui"	1
		Espaço exterior	Recreio 1	"Gosto mais do outro, porque tem bolas"
	Recreio 2(Mariana)		"É giro porque tem mesas"	3
			"M.: Os brinquedos não são iguais aos da sala Joana: Porque? M.: Porque estão sujos"	1

Tabela J2. Análise categorial dos dados recolhidos pela aplicação da entrevista à educadora cooperante sobre os hábitos das crianças da *sala dos brinquedos*.

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	F
Brincar no JI	Brincadeiras na sala dos brinquedos	Preferências	“Eu acho que é mesmo a área do faz de conta”	2
		Luta	“próprio das crianças”	2
			“veem na televisão as lutas”	2
			“controlo da força deles eles quererem experimentar”	2
			“desde que não se aleijem, deve haver um limite!”	1
		Estrutura	. Mas têm evoluído bastante mesmo no tipo de brincadeira, na construção da brincadeira, tem um princípio um meio e um fim,	1
	Nível social	“Muitas crianças já brincam em grupo e conseguem brincar, algumas ainda brincam em paralelo, mas a maioria já brinca em grupo”	1	
	Contexto nacional	Valorização	“Há educadores e pais que sabem que o brincar é muito importante”	2
		Desvalorização	“muita televisão, muitos computadores, muitas atividades extracurriculares”	2
		Espaços urbanos	“existem muitos parques infantis, muitos corredores, muita praia, há muito espaço para brincarem”	2
		Jardim-de-infância	“é tudo muito orientado, é tudo muito dirigido”	1

Tabela J3. Número de ocorrência das brincadeiras segundo o nível social e cognitivo, de acordo com a escala POS.
Dados recolhidos através dos registos de observação.

Nível social da brincadeira	Nível cognitiva da brincadeira	Número de ocorrências
Brincadeiras solitárias	<i>Faz de conta</i>	1
	Jogo	0
	Funcional	1
	Exploratório	0
	Construtivo	1
Brincadeiras em paralelo	<i>Faz de conta</i>	2
	Jogo	0
	Funcional	0
	Exploratório	0
	Construtivo	2
Brincadeiras em grupo	<i>Faz de conta</i>	14
	Jogo	1
	Funcional	2
	Exploratório	0
	Construtivo	0

Tabela J4. Respostas às questões referentes ao brincar no JI, dados recolhidos pela aplicação dos inquéritos aos encarregados de educação.

1. Considera que o Jardim-de-Infância (JI) é um espaço que privilegia a brincadeira?

5	Sim, as crianças brincam o dia todo;	38,46%
8	Sim, as crianças passam uma parte do dia a brincar;	61,54%
0	Não, as crianças no JI não brincam.	0,00%
		100,00%

2. Considera que as crianças deviam ter mais tempo para brincar?

3	Não	23,08%
10	Sim	76,92%
Onde?:		100,00%
9	Casa	90,00%
1	JI	10,00%

Anexo L. Análise de conteúdo referente às brincadeiras das crianças em casa

Tabela L1. Análise categorial dos dados recolhidos pelas respostas abertas através da aplicação dos inquéritos aos encarregados de educação sobre as brincadeiras das crianças em casa.

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	F
Sala dos brinquedos	Preferências	Brincar com os pares	"Brincar com os irmãos"	1
		<i>Faz de conta</i>	"simular a escola"	6
		Jogos tradicionais	"esconde, esconde"	2
		Jogar futebol	"Jogar à bola"	1
		Jogos de mesa	"jogos de cartas"	4
		Construções	"construções, fazer pistas"	2
		Atividades de linguagem	"ler, escrever, mesmo não sabendo"	1
		Atividades motoras	"dançar"	2
		Jardins	"mais jardins dedicados às crianças"	2

Tabela L2. Respostas às questões referentes aos hábitos de brincadeira em casa, dados recolhidos pela aplicação dos inquéritos aos encarregados de educação.

3. Quantas vezes o seu educando brinca no exterior por semana?

1	Todos os dias	7,69%
3	4 Dias por semana	23,08%
8	Fim de semana	61,54%
1	Nunca	7,69%

100,00%

4. Quanto tempo, a criança brinca no exterior por dia?

2	0-15m	15,38%
2	15-30m	15,38%
4	30-45m	30,77%
3	45-60m	23,08%
2	Outro	15,38%

100,00%

5. Em que espaço o seu educando brinca no exterior?

3	Na rua	23,08%
6	No parque	46,15%
4	No jardim	30,77%
0	Outro	0,00%

100,00%

6. Quando o seu educando brinca no exterior, há um adulto a supervisioná-lo?

13	Sim	100,00%
0	Não	0,00%

100,00%

7. Considera importante brincar no exterior? Porquê?

13	Sim	100,00%
0	Não:	0,00%
0	Porquê?	0,00%

100,00%

8. Quando brinca no parque, o seu educando brinca com outras crianças?

12	Sim
1	Não

92,31%
7,69%

100,00%

9. Na sua perspetiva, existem espaços na cidade suficientes para as crianças brincarem? Justifique?

10	Sim
3	Não
0	

76,92%
23,08%
0,00%

100,00%

10. Quanto tempo o seu educando brinca durante os dias de semana em casa?

1	0-15m
2	15-30m
1	30-45m
5	45-60m
4	Outro
0	

7,69%
15,38%
7,69%
38,46%
30,77%
0,00%

100,00%

11. Quanto tempo o seu educando brinca ao fim de semana?

0	0-2h
2	2h-4h
4	4h-7h
5	7h-10h
2	Mais de 10h

0,00%
15,38%
30,77%
38,46%
15,38%

Anexo M. Análise de conteúdo referente ao brincar “com o outro”

Tabela M1. Análise categorial dos dados recolhidos pela aplicação das entrevistas às crianças sobre os seus companheiros de brincadeira.

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	F
Brincar “com o outro”	Adultos	Equipa educativa	“com a Joana e com a R.”	5
		Familiares	“Eu gosto de brincar com o pai”	8
	Pares	Mesmo grupo	“Com o H.”	4
		Outras salas de JI	“Com a Duda”	1
		Familiares	“Eu joguei às escondidas com a mana” ”	7
	Iniciativa da brincadeira	Adulto	“Joana: Quem teve a ideia da brincadeira? H.: A senhora”	3
		Criança	“A menina pequenina”	2

Tabela M2. Análise categorial dos dados recolhidos pela aplicação da entrevista à educadora cooperante sobre o papel do educador de infância nos momentos de brincadeira.

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	F
Brincar "com o outro"	Papel do educador de infância	Organização do espaço e dos materiais	"e a educadora deve potencializar esse espaço"	4
			"Eu notei depois da análise de dados, que eles transformam muito os brinquedos, não têm uma função, tudo serve para outra coisa. Educadora: Têm que se permitir que isso possa acontecer, há muitas pessoas que não deixam isso acontecer."	1
		Diferenciação pedagógica	"cada um tem o seu ritmo, (...)na brincadeira que é respeitado esse ritmo e esse espaço"	1
		Observar	"estarmos a observar o que eles precisam e o que eles querem"	3
		Playmate	mas sempre que eles me chamam eu tento ir brincar com eles	1
			pretendo que sejam eles a criar a brincadeira e a orientar a brincadeira.	2
		Adulto como modelo	"eles estão-me a conduzir e eu estou a ser o modelo na brincadeira"	3
		ZDP	"a dar pistas e isso tudo indiretamente na brincadeira para que eles consigam avançar o patamar superior da brincadeira"	2
		Estímulos	"acabo por estimular outras coisas. "	1

Tabela M3. Análise categorial dos dados recolhidos por respostas abertas através da aplicação dos inquéritos aos encarregados de educação sobre as brincadeiras das crianças em casa.

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	F
Brincar "com o outro"	Importância	Interação	"Estimular e reforçar as relações"	8
		Conhecer a criança	"é a forma de comunicar com a criança"	2
		Acompanhar o desenvolvimento	"para ver o processo de aprendizagem e desenvolvimento"	3
	Preferências	Atividade literacia	"Contar histórias"	6
		Jogos de mesa	"jogos de cartas"	5
		Atividades motoras	"Bicicleta"	5
		Jogos motores	"jogar à bola"	3
		Atividades plásticas	"Pintar, desenhar"	1
		Exploração	"mexer na areia e na terra"	1
		<i>Faz de conta</i>	"histórias do <i>faz de conta</i> "	2
		Espaço exterior	"atividades ao ar livre"	4
		Construções	"fazer construções em madeira"	1
		Televisão	"ver filmes"	3
		Frequência	Atividades motoras	"saltanicos, "macacadas"
	Atividades literacia		"histórias"	4
	<i>Faz de conta</i>		"lanches imaginários"	3
	Jogos tradicionais		"esconde, esconde"	1
Jogos de mesa	"puzzle"		1	
Jogar futebol	"Futebol"		1	

Tabela M4. Respostas às questões referentes aos adultos como companheiros de brincadeira, dados recolhidos pela aplicação dos inquéritos aos encarregados de educação.

21. Brinca com o seu educando?

0	Não	0,00%
13	Sim	100,00%
Se sim, quando?		100,00%
7	Todos os dias	58,33%
2	Quatro vezes por semana	16,67%
3	Só ao fim de semana	25,00%
		100,00%

22. Quando brinca, quem escolhe a brincadeira?

4	Criança	30,77%
0	Adulto	0,00%
9	Os dois	69,23%
		100,00%

23. Quem termina com a brincadeira maioritariamente?

0	Criança	0,00%
13	Adulto	100,00%
		100,00%

24. Considera importante o adulto (família) participar na brincadeira da criança?

13	Sim	100,00%
0	Não:	0,00%

25. Gostaria de ter mais tempo para brincar com o seu educando?

13	Sim	100,00%
0	Não	0,00%

Anexo N. Análise de conteúdo referente à utilização de brinquedos no JI

Tabela N1. Análise categorial dos dados recolhidos pela aplicação das entrevistas às crianças sobre a utilização de brinquedos no JI.

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	F	
Brinquedos	Conceção		O brinquedo é sempre de amor	1	
	Casa	Tecnológicos		“Eu tenho um Ipad”	1
		Peluches		“um brinquedo de Tigre”	7
		Brinquedos ativos		“brinquedo que fala e um que anda”	2
		Brinquedos passivos		“tenho um bebé”	1
				“um carro” /” Aviões”	5
		Jogo		“Eu tenho um jogo novo de hipopótamos”	1
		Livros		“Tenho livros”	1
		Animais		“Cães e também tenho uma cadela”	2
	Ambiente educativo	Jogos			1
		Nenucos		“Bebés”	2
		Produções plásticas		“Um cachalote”	2
	Espaço exterior	Triciclos		“Os triciclos”	1

Tabela N2. Análise categorial dos dados recolhidos pela aplicação da entrevista à educadora cooperante sobre o papel do educador de infância nos momentos de brincadeira.

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo
Brincar no JI	Ambiente educativo	Exploração de materiais e objetos	“confeccionada a quatro paredes, mas têm oportunidade de experimentar outros materiais e outros objetos”
		Novas funcionalidades dos objetos	“. Acho que um espaço com muita coisa não beneficia, é muito estruturado depois é tudo muito rígido (...)coisas recicladas e caixas caixotes, que eles possam construir e transformar” “Sim, e a criatividade deles e a curiosidade deles, e transformar aquele objeto noutro objeto que consigam construir outras coisas.”
	Contexto nacional	Valorização	“Há educadores e pais que sabem que o brincar é muito importante”
		Desvalorização	“muita televisão, muitos computadores, muitas atividades extracurriculares”
		Espaços urbanos	“existem muitos parques infantis, muitos corredores, muita praia, há muito espaço para brincarem”
		Jardim-de-infância	“é tudo muito orientado, é tudo muito dirigido”
	Brinquedos/Objetos	Seleção	“o equipamento da sala, tudo o que está na sala normalmente é escolhido pela Educadora”
		Critérios de escolha	“Brinquedos apelativos para eles”
			“que eles possam criar e transformar”
		Funcionalidade	“todos os objetos dentro ou fora da sala se adaptam à situação do faz de conta que eles querem”
	“quando eles chegam com três anos, como são tao novos, não tem este uso de brincar muito e tem mais dificuldade em pegar num material e transforma-lo”		

			“Considera que aqui dentro da sala como no exterior não deve haver uma proibição com os materiais? Não”
Brincar na sala dos brinquedos	Ambiente educativo	Organização	“Depois somos nós educadoras que organizamos a sala e equipamos a sala como queremos”

Tabela N3. Número de ocorrência das brincadeiras segundo o nível social, cognitivo e a utilização de brinquedos, de acordo com a escala POS. Dados recolhidos através dos registos de observação.

Nível social da brincadeira	Nível cognitiva da brincadeira	Utilização de brinquedos	Número de ocorrências
Brincadeiras solitárias	<i>Faz de conta</i>	C/ brinquedo	1
		S/ brinquedo	0
	Jogo	C/ brinquedo	0
		S/ brinquedo	0
	Funcional	C/ brinquedo	1
		S/ brinquedo	0
	Exploratório	C/ brinquedo	0
		S/ brinquedo	0

	Construtivo	C/ brinquedo	1
		S/ brinquedo	0
Brincadeiras em paralelo	<i>Faz de conta</i>	C/ brinquedo	2
		S/ brinquedo	0
	Jogo	C/ brinquedo	0
		S/ brinquedo	0
	Funcional	C/ brinquedo	0
		S/ brinquedo	0
	Exploratório	C/ brinquedo	0
		S/ brinquedo	0
	Construtivo	C/ brinquedo	2
		S/ brinquedo	0
Brincadeiras em grupo	<i>Faz de conta</i>	C/ brinquedo	8
		S/ brinquedo	6
	Jogo	C/ brinquedo	1
		S/ brinquedo	0
	Funcional	C/ brinquedo	2
		S/ brinquedo	0
	Exploratório	C/ brinquedo	0
		S/ brinquedo	0

	Construtivo	C/ brinquedo	0
		S/ brinquedo	0

Tabela N4. Número de ocorrência das brincadeiras no exterior e interior e a utilização de brinquedos. Dados recolhidos através dos registos de observação.

Espaço de brincadeira	Utilização de brinquedos	Número de ocorrências
Espaço exterior	C/ brinquedo	5
	S/ brinquedo	5
Ambiente educativo	C/ brinquedo	8
	S/ brinquedo	1

Tabela N5. Listagem de brinquedos existentes no espaço interior e exterior da sala dos brinquedos. Dados recolhidos através de observação.

Material de fabrico	Espaço	Brinquedo	Fr(%)
Brinquedos de plástico	Exterior	Blocos para construção	52,5%
		Peças para construção	
		Bolas	
	Interior	Carro	
		Peças para construção 1	
		Peças para construção 2	
		Legos	
		Animais	
		Peças com móveis de habitação	
		Copo, talheres	
		Caixa registadora	
		Comida	
		Cesto	
		Boneco	
		microondas	
		Banheira e bacio	
		Contas- Jogo de mesa	
		Objetos da área da caixa de luz	
		Jogo de mesa 9: figuras geométricas	
		Jogo de mesa 13: puzzle	
Jogo de mesa 10: contas			
Brinquedos de madeira	Exterior	Baloço de madeira	30%
	Interior	Jogo de mesa 1	
		Jogo de mesa 2	
		Jogo de mesa 3	
		Jogo de mesa 4	
		Jogo de mesa 5	
		Jogo de mesa 6	

		Jogo de mesa 7: Dominó	
		Jogo de mesa 8: puzzle	
		Blocos de madeira	
		Mobiliário da área do <i>faz de conta</i>	
		Pista do comboio	
Brinquedos de ferro	Exterior	Triciclo	2,5%
Brinquedos de tecido	Interior	Almofadas	7,5%
		Fantoches	
		Roupas da área do <i>faz de conta</i>	
Brinquedos de papel	Interior	Caixas de cereais	7,5%
		Jogo de mesa 11	
		Jogo de mesa 12	

Tabela N6. Listagem de brinquedos utilizados no espaço interior e exterior da *sala dos brinquedos* nos registos de observação. Dados recolhidos através dos registos de observação.

Material de fabrico	Espaço	Brinquedo	Número de ocorrências
Brinquedos de plástico	Exterior	Blocos para construção	4
		Peças para construção	1
		Bolas	0
	Interior	Carro	1
		Peças para construção 1	1
		Peças para construção 2	0
		Legos	0
		Animais	0
		Peças com móveis de habitação	1
		Copo, talheres	4
		Caixa registadora	1
		Comida	2
		Cesto	3
		Boneco	2
		microondas	0
		Banheira e bacio	0
		Contas- Jogo de mesa	0
		Objetos da área da caixa de luz	0
Jogo de mesa 9: figuras geométricas	0		
Jogo de mesa 13: puzzle	0		

		Jogo de mesa 10: contas	0
Brinquedos de madeira	Exterior	Baloço de madeira	1
		Jogo de mesa 1	0
	Jogo de mesa 2	0	
	Jogo de mesa 3	0	
	Jogo de mesa 4	0	
	Jogo de mesa 5	0	
	Jogo de mesa 6	0	
	Jogo de mesa 7: Dominó	0	
	Jogo de mesa 8: puzzle	0	
	Interior	Blocos de madeira	2
Mobiliário da área do <i>faz de conta</i>		2	
Pista do comboio		0	
Brinquedos de ferro	Exterior	Triciclo	2
Brinquedos de tecido	Interior	Almofadas	1
		Fantoches	1
		Roupas da área do <i>faz de conta</i>	0
Brinquedos de papel	Interior	Caixas de cereais	0
		Jogo de mesa 11	0
		Jogo de mesa 12	0

Tabela N7. Número de ocorrências da utilização dos brinquedos com a funcionalidade instituída ou com uma nova funcionalidade.

Espaço	Funcionalidade	Número de ocorrências
Interior	Nova funcionalidade	3
	Mantem a funcionalidade	7
Exterior	Nova funcionalidade	2
	Mantem a funcionalidade	3

Anexo O. Análise de conteúdo referente à utilização de brinquedos em casa

Tabela O1. Análise categorial dos dados recolhidos pela aplicação das entrevistas às crianças sobre a utilização de brinquedos em casa.

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	f
Brinquedos	Conceção		O brinquedo é sempre de amor	1
	Casa	Tecnológicos	“Eu tenho um iPad”	1
		Peluches	“um brinquedo de Tigre”	7
		Brinquedos ativos	“brinquedo que fala e um que anda”	2
		Brinquedos passivos	“tenho um bebé”	1
			“um carro” / “Aviões”	5
		Jogo	“Eu tenho um jogo novo de hipopótamos”	1
		Livros	“Tenho livros”	1
Animais	“Cães e também tenho uma cadela”	2		

Tabela O2. Respostas às questões referentes à utilização de brinquedos em casa, dados recolhidos pela aplicação dos inquéritos aos encarregados de educação.

16. Na maioria do tempo, em casa, o seu educando brinca com brinquedos?

11	Sim	84,62%
2	Não	15,38%
		100,00%

17. Quem escolhe os brinquedos que a criança tem em casa?

2	Criança	15,38%
3	Adulto	23,08%
8	Os dois	61,54%
		100,00%

18. Existem brinquedos proibidos?

7	Não	53,85%
---	-----	--------

6	Sim:	46,15%
---	------	--------

19. A maioria dos brinquedos do seu educando é feito de que material?

5	Madeira	26,32%
11	Plástico	57,89%
0	Ferro	0,00%
3	Tecido	15,79%
0	Outros	0,00%

Tabela O3. Análise categorial dos dados recolhidos por respostas abertas através da aplicação dos inquéritos aos encarregados de educação sobre a restrição de brinquedos em casa.

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	f
Brinquedos	Restrições	Perigosos	"peças pequenas"	7
		Brincadeira de luta	"pistolas e espadas"	2
		Material	"Plástico"	1