



“ÀS VEZES BRINCAMOS A PENSAR  
QUE TEMOS UM BEBÉ NA BARRIGA,  
A FINGIR!” - AS BRINCADEIRAS  
DE FAZ DE CONTA COM CRIANÇAS  
DE 3 ANOS

Maria João Silva

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

2021-2022



“ÁS VEZES BRINCAMOS A PENSAR  
QUE TEMOS UM BEBÉ NA BARRIGA,  
A FINGIR!” - AS BRINCADEIRAS  
DE FAZ DE CONTA COM CRIANÇAS  
DE 3 ANOS

Maria João Silva

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada apresentado à  
Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de  
mestre em Educação Pré-Escolar  
Prof. Doutora Dalila Lino

2021-2022



## RESUMO

O presente relatório surge da Prática Profissional Supervisionada (PPSII) desenvolvida em contexto de JI com um grupo composto por 23 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos, durante um período de 18 de outubro de 2021 até ao dia 21 de fevereiro de 2022. O documento tem como principal finalidade a realização de uma análise crítica e reflexiva do processo desenvolvido durante essa prática, bem como, o desenvolvimento de uma investigação em contexto educativo.

A temática “**Às vezes brincamos a pensar que temos um bebé na barriga, a fingir!**” - **as brincadeiras de faz-de-conta com crianças de 3 anos** surgiu de um grande interesse e curiosidade meus sobre o tema e teve como objetivos: i) conhecer as conceções da educadora cooperante e das crianças sobre o brincar; ii) compreender qual o papel que a educadora cooperante atribui ao adulto nas brincadeiras das crianças; iii) caracterizar as brincadeiras de faz-de-conta que ocorrem no espaço interior e exterior; iv) perceber de que modo as brincadeiras de faz-de-conta contribuem para o desenvolvimento de interações e relações entre crianças;

A investigação realizada inseriu-se no paradigma qualitativo na modalidade de estudo de caso descritivo. As técnicas de recolha de dados utilizadas foram a entrevista semiestruturada à educadora cooperante, a entrevista semiestruturadas a 13 crianças e a observação naturalista com recurso a registos escritos (notas de campo). Assim, após a recolha dos dados, os mesmos foram analisados segundo técnicas de análise de conteúdo da entrevista semiestruturada à educadora cooperante e às crianças, bem como, às notas de campo elaboradas durante a investigação.

Os resultados do estudo realizado mostram que o brincar é valorizado pelas crianças e pela educadora cooperante estando sempre presente na rotina do grupo. É-nos mostrado que a educadora assume um papel fundamental na promoção das brincadeiras das crianças. É, ainda, verificado que as brincadeiras mais frequentes nas crianças do estudo são as brincadeiras de faz-de-conta, sendo que as mesmas são extremamente importantes para o desenvolvimento social das crianças.

**PALAVRAS-CHAVE:** brincar; criança; educador de infância; faz-de-conta.

## **ABSTRACT**

This report comes from supervised professional practice (PPSII) developed in the context of JI with a group composed of 23 children aged 2 to 3 years, during a period from October 18, 2021 to February 21, 2022. The main purpose of the document is to perform a critical and reflective analysis of the process developed during this practice, as well as the development of an investigation in an educational context.

The theme "Sometimes we play thinking we have a baby in the belly, pretending!" - the make-believe games with 3-year-olds came from a great interest and curiosity of mine on the subject and had as objectives: i) to know the conceptions of the cooperative educator and of the children about playing; ii) understand what role the cooperative educator attributes to the adult in children's games; iii) to characterize the make-believe games that occur in the interior and exterior space; iv) to understand how make-believe games contribute to the development of interactions and relationships between children;

The research was inserted in the qualitative paradigm in the descriptive case study modality. The data collection techniques used were semi-structured interviews with the cooperative educator, semi-structured interviews with 13 children and naturalistic observation using written records (field notes). Thus, after data collection, they were analyzed according to techniques of content analysis of the semi-structured interview to the cooperative educator and to the children, as well as to the field notes elaborated during the investigation.

The results of the study show that play is valued by children and by the cooperative educator and is always present in the group's routine. We are shown that the educator plays a fundamental role in promoting children's play. It is also verified that the most frequent games in the children of the study are make-believe games, and they are extremely important for the social development of children.

**KEYWORDS:** play; child; childhood educator; make-make-up.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

PCS	Projeto Curricular de Sala
PPSII	Prática Profissional Supervisionada II
PCC	Projeto Curricular de Casa
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
JI	Jardim de Infância

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO .....	3
2.1. Meio envolvente .....	4
2.2. Organização socioeducativa .....	4
2.3. Equipa educativa.....	6
2.4. Ambiente educativo .....	8
2.5. Caracterização das famílias .....	17
2.6. Caracterização do grupo de crianças.....	18
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI.....	23
2.1. Intenções para a ação .....	24
<b>2.1.1 Com as crianças .....</b>	<b>24</b>
<b>2.1.2. Com a equipa educativa .....</b>	<b>28</b>
<b>2.1.3. Com as famílias.....</b>	<b>29</b>
2.2. Processo de intervenção- avaliação .....	30
4. INVESTIGAÇÃO EM JI.....	33
4.1. Identificação da problemática .....	34
4.2. Revisão da literatura .....	35
<b>4.2.1. O brincar- perspetiva histórica .....</b>	<b>35</b>
<b>4.2.2. O que é então o brincar? – Brincar e tipos de brincadeiras....</b>	<b>40</b>
<b>4.2.3. A importância de brincar.....</b>	<b>41</b>
<b>4.2.4. Importância de brincar no espaço exterior .....</b>	<b>43</b>
<b>4.2.5. Tipos de brincadeiras .....</b>	<b>44</b>
<b>4.2.6. A brincadeira de faz-de-conta e a sua importância.....</b>	<b>45</b>
<b>4.2.7. Papel do adulto nas brincadeiras das crianças .....</b>	<b>48</b>
4.3. Roteiro ético e metodológico .....	50
<b>4.3.1. Natureza e desenho do estudo .....</b>	<b>50</b>

<b>4.3.2. Participantes no estudo .....</b>	<b>51</b>
<b>4.3.3. Técnicas de recolha e análise de dados .....</b>	<b>51</b>
<b>4.3.4. Roteiro ético .....</b>	<b>52</b>
4.4. Apresentação e análise dos resultados .....	53
<b>4.4.1. Perspetiva da educadora de infância e das crianças sobre a importância de brincar em Jardim de Infância.....</b>	<b>54</b>
<b>4.4.2. Papel do adulto durante os momentos de brincadeira das crianças .....</b>	<b>57</b>
<b>4.4.3. Papel do educador na organização do espaço interior e exterior.....</b>	<b>61</b>
<b>4.4.4. Papel do educador na organização do tempo.....</b>	<b>64</b>
<b>4.4.5. Tipos de brincadeiras em que as crianças se envolvem. ....</b>	<b>65</b>
<b>4.4.5.1. Locais/brinquedos e brincadeiras que as crianças mais gostam de brincar .....</b>	<b>65</b>
<b>4.4.5.1. Importância da brincadeira de faz-de-conta .....</b>	<b>72</b>
4.5. Discussão dos resultados .....	73
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO .....	78
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	80
6. REFERÊNCIAS .....	83
ANEXOS .....	90
ANEXO A. ....	91
Entrevista à educadora cooperante .....	91
Transcrição entrevista à educadora cooperante .....	95
ANEXO B. ....	102
Entrevista às crianças.....	102
ANEXO c. ....	106
TRANSCRIÇÕES ENTREVISTAS CRIANÇAS .....	106
TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA CRIANÇA A.....	107
TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA CRIANÇA B .....	109
TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA CRIANÇA C .....	111

TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA CRIANÇA D.....	112
TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA CRIANÇA E .....	114
TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA CRIANÇA F .....	116
TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA CRIANÇA G.....	118
TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA CRIANÇA H.....	120
TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA CRIANÇA I .....	122
TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA CRIANÇA J .....	124
TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA CRIANÇA K.....	126
TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA CRIANÇA L .....	128
TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA CRIANÇA M.....	130
ANEXO D. ....	133
Carta de Apresentação .....	133
ANEXO E.....	135
Consentimento informado às famílias .....	135
ANEXO F.....	138
Tabela de análise de conteúdo da entrevista à educadora cooperante.....	138
ANEXO G. ....	143
Tabela de análise de conteúdo das notas de campo da investigação.....	143
ANEXO H. ....	150
TABELA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS DAS CRIANÇAS.	150
ANEXO I.....	156
ROTEIRO ÉTICO .....	156
ANEXO J.....	163
Planta da sala .....	163

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Número de salas existentes .....	5
<b>Tabela 2.</b> Equipa educativa da organização socioeducativa.....	6
<b>Tabela 3.</b> Dia tipo sala C1 .....	14
<b>Tabela 4.</b> Atividades extracurriculares e de enriquecimento curricular .....	16
<b>Tabela 5.</b> Idades das crianças.....	19
<b>Tabela 6.</b> Perspetiva da educadora cooperante sobre a importância de brincar no espaço interior e no espaço exterior .....	54
<b>Tabela 7.</b> Perspetiva das crianças sobre a importância de brincar no espaço interior e no espaço exterior .....	55
<b>Tabela 8.</b> Papel do educador nas brincadeiras das crianças no espaço interior e no espaço exterior .....	57
<b>Tabela 9.</b> Interação criança-adulto nas brincadeiras no espaço interior e exterior- entrevistas crianças .....	59
<b>Tabela 10.</b> Interação criança-adulto nas brincadeiras no espaço interior e exterior- Registo de observação das brincadeiras das crianças .....	60
<b>Tabela 11.</b> Papel do educador na organização do espaço interior e espaço exterior...	62
<b>Tabela 12.</b> Momentos de brincadeira no espaço interior e exterior.....	64
<b>Tabela 13.</b> Papel do educador na organização do (s) tempo (s) de brincadeira no espaço interior e espaço exterior .....	65
<b>Tabela 14.</b> Locais e brinquedos que as crianças mais gostam de brincar no espaço interior e exterior .....	66
<b>Tabela 15.</b> Locais/estruturas onde as crianças mais gostam de brincar no espaço interior e exterior- entrevista educadora cooperante .....	67
<b>Tabela 16.</b> Locais, brinquedos e brincadeiras que as crianças mais gostam de brincar no espaço interior e exterior. Registos das observações das brincadeiras das crianças .....	68
<b>Tabela 17.</b> Classificação de Piaget para o tipo de brincadeiras das crianças.....	70
<b>Tabela 18.</b> Classificação de Parten para o tipo de interações sociais nas brincadeiras das crianças.....	70
<b>Tabela 19.</b> Interação criança-criança.....	72
<b>Tabela 20.</b> Papel das brincadeiras de faz-de-conta.....	72

## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. Organograma Creche</i> .....	6
<i>Figura 2. Organograma Educação Pré-Escolar</i> .....	7
<b>Figura 3.</b> Sala de atividades- tapete.....	10
<b>Figura 4.</b> Sala de atividades .....	10
<b>Figura 5.</b> Sala de atividades .....	11
<i>Figura 6. Espaço exterior</i> .....	11
<i>Figura 7. Espaço exterior</i> .....	11
<i>Figura 8. Espaço exterior</i> .....	12
<i>Figura 9. Espaço exterior coberto- telheiro</i> .....	12

# 1. INTRODUÇÃO

| | " | | | " |

O presente relatório foi realizado no âmbito do segundo módulo da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa e ilustra todo o processo de intervenção educativa desenvolvido em contexto de Jardim de Infância, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos, desde o dia 18 de outubro de 2021 ao dia 21 de fevereiro de 2022.

De acordo com o documento orientador da PPS II, este relatório tem como objetivos: exprimir, registar e refletir, de forma sistemática e fundamentada, as ideias, as motivações, as intenções e os processos vividos com as crianças e os adultos; evidenciar a consolidação de saberes, competências e atitudes de intervenção educativa e pedagógicas adequadas; apresentar evidências da participação das crianças, das famílias, da equipa e da comunidade envolvente; desenvolver capacidades de reflexão crítica e avaliação do processo de intervenção educativa e revelar uma atitude investigativa promotora de mudanças nas práticas pedagógicas.

O presente documento encontra-se organizado em cinco partes: caracterização do contexto socioeducativo; análise reflexiva da intervenção em JI; investigação em JI; a Construção da profissionalidade docente como educador/a de infância em contexto; e, por fim, considerações finais. Relativamente à caracterização do contexto socioeducativo é caracterizado o meio envolvente, a organização socioeducativa, a equipa educativa, o ambiente educativo, as famílias das crianças e o grupo de crianças. Na análise reflexiva da intervenção em JI são definidas as intenções para a ação e é feito um balanço do processo de intervenção em JI. No capítulo da investigação é apresentada e fundamentada a problemática, é feita uma revisão da literatura, é elaborado o roteiro ético e metodológico, são apresentados dados obtidos e por fim, são identificadas as conclusões da investigação; Na Construção da profissionalidade docente como educador/a de infância em contexto é analisado o percurso feito nos dois módulos da PPS: Creche e JI, considerando a dimensão individual e coletiva na análise do processo vivido. Nas considerações finais é feito um balanço das aprendizagens mais significativas de todo o percurso que contribuíram para a construção da minha identidade enquanto profissional de educação.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

| ' ' | | ' ' |

O capítulo que se segue consiste na caracterização do contexto socioeducativo dividido nos seguintes subcapítulos: meio envolvente, organização socioeducativa, equipa educativa, ambiente educativo, famílias e grupo de crianças.

## **2.1. Meio envolvente**

Para compreender o grupo de crianças torna-se essencial, conhecer o meio à sua volta, uma vez que, tal como refere Ferreira (2004), as crianças, “quando ali chegam, além de todas as similitudes que possam partilhar (...) são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (p.65). As crianças constroem conhecimentos na família, na comunidade, na sociedade e no grupo sociocultural a que pertencem e nas quais estão imersas desde o nascimento e até mesmo antes dele (Oliveira-Formosinho, 2013). Deste modo, começo por referir que a organização socioeducativa em questão se situa numa freguesia do Concelho de Lisboa e, que, de acordo com o Projeto Curricular de Casa, apresenta “cerca de 2,08 km de área e mais de 30000 habitantes” (PCC, 2021-2022, p.11). O entorno da organização socioeducativa é composto por diversos locais de interesse cultural e espaços verdes. É uma zona de fácil acesso, quer ao nível rodoviário, quer ao nível de transportes públicos. Tem em redor instituições de ensino superior, serviços de saúde, entre outros serviços, sendo uma mais valia para a exploração da comunidade.

## **2.2. Organização socioeducativa**

A presente organização socioeducativa faz parte de um conjunto de 6 instituições, cuja Fundação principal nasceu em 1834 tendo como objetivo “proteger, educar e instruir as crianças pobres de ambos os sexos, desde que deixavam a alimentação láctea maternal até aos 7 anos” (Projeto Curricular de Casa, PCC, 2021-2022, p.4). Em 2004 deixou de prestar serviços exclusivamente relacionados com a Infância (PCC, 2021-2022). Atualmente as respostas sociais da organização socioeducativa são as valências de Creche e Jardim de Infância. Do ponto de vista jurídico-legal, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos, que desenvolve um trabalho de apoio socioeducativo a crianças e suas famílias, contando com o apoio técnico e financeiro de diversas entidades oficiais.

Segundo o PCC (2021-2022), a Fundação tem como missão “Apoio a crianças e jovens; Apoio à integração social e comunitária; Proteção dos cidadãos na velhice e invalidez (...); Promoção e proteção de saúde (...); Promoção da educação e da formação profissional; Resolução de problemas habitacionais (...) Promoção de iniciativas de carácter cultural; Promoção de ações concretas na área social de cooperação com os países africanos de língua oficial portuguesa; Concessão de bolsas e subsídios” (p.7). Tem ainda, como visão “Ser uma referência na ação social, pela qualidade, inovação, iniciativa e capacidade de intervenção” (PCC, 2021-2022, p.7). Alguns dos principais objetivos da organização socioeducativa passam por i) Com as famílias: assumir como vetores fundamentais a qualidade, o rigor e a exigência no serviço que presta à comunidade educativa; ii) Com as crianças: Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola; Promover uma educação para todos numa perspetiva de sociedade cada vez mais inclusiva; Proporcionar o bem-estar e desenvolvimento integral da criança num clima de segurança afetiva e física; Estimular o desenvolvimento global das crianças no respeito pelas suas características individuais valorizando o seu ímpeto exploratório e pensamento crítico; Inculcar comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas; Garantir sentimentos de pertença à escola num ambiente de liberdade e de responsabilidade que contribua para um clima escolar saudável (PCC, 2021-2022).

De acordo com o PCC (2021-2022), a organização socioeducativa está dividida por: i) Rés-do-chão, que inclui 5 salas de atividades, o gabinete da Diretora e Técnica de Serviço Social, um refeitório comum a todas as valências, 4 casas de banho para as crianças, 2 casas de banho para adultos, Cozinha, Hall de entrada e Recreio. No andar de baixo existe a Cave que contém uma despensa e a sala de descanso/vestiário.

No que concerne à resposta socioeducativa, a organização socioeducativa dispõe das valências de Creche e Educação Pré-Escolar. Está organizada em 5 grupos, num total de 89 crianças, sendo que 39 são de Creche e 50 são de Pré-Escolar.

**Tabela 1.**

*Número de salas existentes*

Espaços	Valências
---------	-----------

	Creche	Educação Pré-Escolar
Berçário	1	-
Salas 1 ano	1	-
Sala 2 anos	1	-
Sala 3 anos	-	1
Sala 3,4, 5 anos	-	1
TOTAL	3	2

*Nota.* Elaboração própria

Na tabela que acima (tabela 1.), é possível verificar o número de salas existentes para cada valência. A Creche é composta por 3 salas homogéneas: 1 berçário, 1 sala de 1 ano e 1 salas de 2 anos. A Educação Pré-Escolar é constituída por 1 sala homogénea (sala onde foi feito o meu estágio) e 1 sala heterogénea.

### 2.3. Equipa educativa

A equipa educativa da organização socioeducativa é composta por um vasto número de elementos, docentes e não docentes.

**Tabela 2.**

*Equipa educativa da organização socioeducativa*

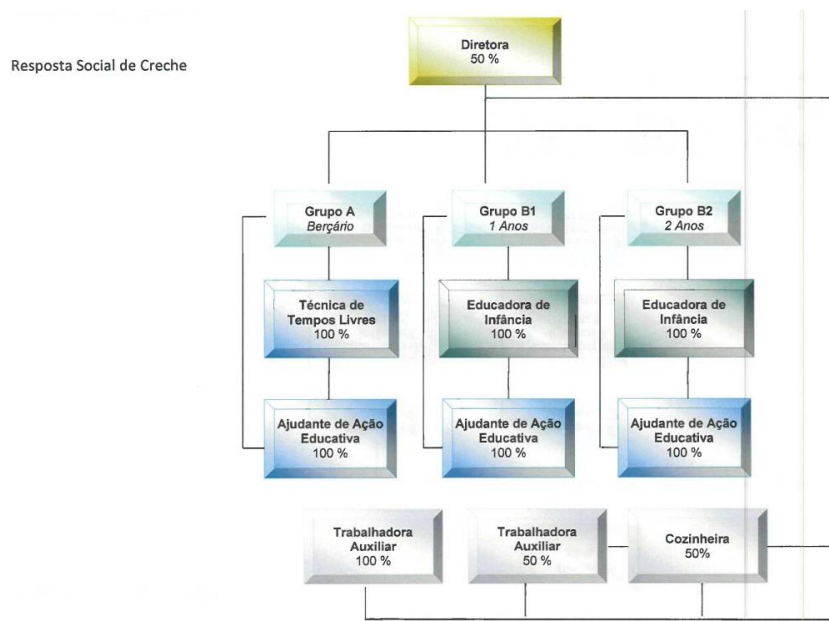
Valências	Educadores/as de Infância	Auxiliares de Ação Educativa	Técnica de tempos livres	Trabalhadoras auxiliares *	Cozinheira *	Total
Creche	2	3	1	-	-	6
Pré-Escolar	2	2	-	-	-	4
Total	4	5	1	2	1	13

*Nota.* \* comuns às 2 valências

Como pode ser observado na tabela 2. e nos organogramas que se seguem (cf. Figura 1 e Figura 2), nesta organização socioeducativa, existe 1 Diretora, 4 educadores de Infância, dos quais 2 trabalham na Creche e 2 na Educação Pré-Escolar, 5 ajudantes de ação educativa, cujos 3 trabalham na Creche e 2 na Educação Pré-Escolar, 1 técnica de tempos livres e, ainda, 2 trabalhadoras auxiliares e 1 cozinheira.

**Figura 1.**

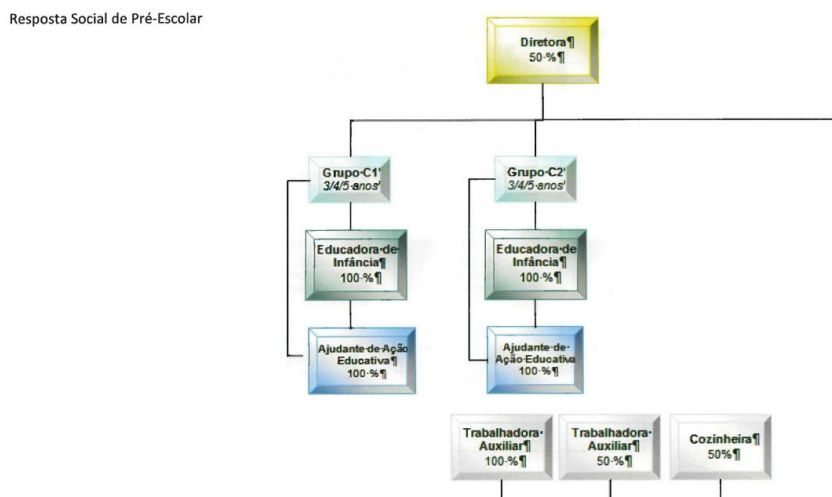
*Organograma Creche*



*Nota.* Retirado de PCC (2021-2022, p. 21)

**Figura 2.**

*Organograma Educação Pré-Escolar*



*Nota.* Retirado de PCC (2021-2022, p. 22)

No que diz respeito à equipa educativa da sala C1, onde decorreu a PPSII, esta é constituída por uma educadora de infância e uma ajudante de ação educativa, responsáveis pela orientação do grupo crianças. A educadora tem 25 anos de serviço, sendo que 17 são na organização socioeducativa em questão. A prática pedagógica da

educadora de infância, tal como a mesma refere no PCG, tem por base, as motivações, interesses e vivências que as crianças manifestam, as indicações das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e, ainda, a Pedagogia de Projeto baseada em processos de aprendizagem cooperativos, sustentados em valores de vida sociais e democráticos (PCG, 2021-2022). A educadora afirma ainda, no mesmo documento, que a metodologia de trabalho que aborda, assenta numa harmonia entre várias metodologias tais como, o Movimento da Escola Moderna (MEM); Modelo Curricular High Scope; Modelo pedagógico de Reggio Emília; Metodologia de Trabalho de Projeto e Métodos de Aprendizagem Cooperativa (PCG, 2021-2022). Relativamente ao trabalho em equipa, a educadora e a ajudante de sala apresentam uma relação de mútuo respeito onde os vários aspetos do dia-a-dia são discutidos, planeados e pensados sempre em colaboração com todos os intervenientes. De acordo com Hohmann e Weikart (2011), o “trabalho em equipa é um processo interativo (...) que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (p. 130). Para Lino (2013), o trabalho em equipa caracteriza-se por diversos “momentos formais e não formais de reflexão conjunta com vista à partilha de ideias, de informação e de experiências e tomadas de decisão sobre o processo de ensino e aprendizagem” (p.135). Desde que iniciei a PPSII que também estou integrada nestas conversas e reflexões conjuntas.<sup>1</sup> De acordo com o PCS (2021-2022), a articulação entre a equipa é feita diariamente e é crucial para “garantir o bom funcionamento da sala (...) possibilita, responder eficazmente às necessidades do grupo e de cada criança. Deverão ainda existir momentos de reflexão (...) de modo a haver coerência nas atitudes e posturas” (PCS, 2021-2022, p.26).

## 2.4. Ambiente educativo

---

<sup>1</sup>“Enquanto as crianças brincavam, a educadora e a ajudante estiveram a partilhar ideias sobre o que fazer na festa de Natal, chamando-me para ajudar nas sugestões” (NOTA DE CAMPO, 25).

“Eu, a educadora e a ajudante, tal como fazemos frequentemente em várias situações, conversámos hoje sobre quais as melhores estratégias para ajudar o S. a integrar-se e a adaptar-se às rotinas do grupo. Todas demos sugestões e começámos imediatamente a por em prática as mesmas” (NOTA DE CAMPO, 60).

Para Portugal (2017), a organização do ambiente educativo pode facilitar as aprendizagens, bem como, criar desafios, estimular a curiosidade e potenciar a autonomia e interações positivas. Antes de descrever e refletir sobre o ambiente educativo, importa referir que o educador tem um papel crucial na organização do mesmo e que de acordo com Carvalho e Portugal (2017), cabe ao educador gerir o currículo, uma vez que, é através da avaliação constante que o educador reflete sobre as suas práticas pedagógicas de forma a conseguir adequá-las aos interesses e necessidades do grupo de crianças em questão. É ainda fundamental, que exista uma observação frequente e cuidada, tal como refere Parente (2012), essa observação vai permitir revelar a singularidade de cada criança, ajudar a conhecer as suas características e a forma como se relaciona com os outros, tornando possível responder aos interesses e necessidades individuais das crianças, e do grupo e permitindo ao educador identificar as alterações necessárias, de modo a garantir a existência de um ambiente educativo de qualidade que seja facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada uma das crianças do grupo.

Neste sentido, torna-se muito importante referir que espaço não pode ser estanque, mas sim flexível. Tal como refere a educadora cooperante, no PCG, é fundamental que o ambiente educativo seja seguro, flexível e pensado para a criança. A sala de atividades é “um espaço educativo que vai evoluindo ao longo das etapas de desenvolvimento das crianças a que se dirige de forma a favorecer a autonomia, a capacidade de escolha, a iniciativa e a criatividade” (PCS, 2021-2022, p.21).

Passando à descrição da sala C1, a mesma caracteriza-se por ser ampla que permite o movimento do grupo sem constrangimentos (cf. figuras 3, 4 e 5). Possui janelas que permitem que tenha uma boa iluminação natural e têm portadas para, por exemplo, no caso da sesta, tornar o ambiente mais escuro. A sala tem climatização, luz artificial e, ainda, um acesso direto ao exterior (recreio). O espaço está dividido por áreas de interesse (cf. Anexo J), com prateleiras e gavetas de arrumação que tornam visíveis e acessíveis os diversos objetos e materiais, que segundo a educadora proporcionam às crianças diferentes escolhas, experiências, interações e brincadeiras (PCS, 2021-2022). Cada área está, no presente, devidamente identificada com recurso ao código escrito, contendo também o número de crianças que podem estar em cada área. Os armários estão todos

eles acessíveis às crianças e contém, materiais de desenho, pintura, plasticinas, colagem, recorte, entre outros, bem como, jogos de mesa, jogos de chão, brinquedos estruturados e não estruturados<sup>2</sup>

**Figura 3.**

*Sala de atividades- tapete*



**Figura 4.**

*Sala de atividades*



---

<sup>2</sup> Além das áreas referidas, a sala dispõe de um tapete onde são efetuadas as assembleias de grupo. Nestas assembleias, faz-se em conjunto com todos os intervenientes, o plano do dia, o registo das presenças, o “contar e mostrar” e ainda, a hora do conto. O tapete tem uma grande dimensão que permite que todo o grupo de crianças se possa sentar nesse espaço.

A área das trapalhadas foi uma área recentemente introduzida pela educadora após constatar um interesse por parte das crianças nas brincadeiras de faz-de-conta na área da casinha. Esta área é composta por várias caixas com vestidos, máscaras e acessórios, onde as crianças podem livremente brincar.

**Figura 5.**

*Sala de atividades*



## **O Espaço Exterior**

Segundo White (citado por Bento, 2015), os espaços exteriores oferecem oportunidades, experiências, sensações e desafios que permitem às crianças enriquecer as suas brincadeiras. Tal como refere Torvey (2007) “Outdoors offers a rich landscape of sensory experiences that stimulates the whole body” (p.16). Para Bento (2015), o espaço exterior é desafiante, com uma dimensão maior e permite o contacto com elementos naturais.

**Figura 6.**

*Espaço exterior*



**Figura 7.**

*Espaço exterior*



**Figura 8.**

*Espaço exterior*



**Figura 9.**

*Espaço exterior coberto- telheiro*



O espaço exterior da organização socioeducativa é um espaço amplo e comum a todas as crianças da organização socioeducativa (cf. Figuras 6, 7, 8 e 9). Possui árvores de fruto e dispõe de diversos brinquedos, estruturas e possibilidades de exploração. Fazendo uma pequena reflexão e avaliação do espaço exterior normalmente utilizado pelo grupo de crianças, através de uma observação atenta do espaço, foi aplicada a escala

ECERS-R<sup>3</sup> nomeadamente segundo o item *Espaço e mobiliário*, ponto 7. *Espaço para a motricidade global*, posso colocar o espaço exterior no nível *excelente*, uma vez que respeita as alíneas que passo a citar:

- 7.1 Espaço exterior para motricidade global tem uma variedade de superfícies que permite diferentes tipos de brincadeiras (Ex. areia, material para amortecer quedas).
- 7.2 Área exterior tem alguma protecção dos elementos climáticos (Ex. sombra no Verão, sol no Inverno, para-vento).
- 7.3 O espaço tem características convenientes (Ex. proximidade das casas de banho e água potável; local acessível para guardar equipamento; a sala de actividades tem acesso directo ao exterior) (Harms, Cryer & Clifford, 2008, p.21)

Considero muito importante que o educador valorize e promova a brincadeira espontânea, dando oportunidade às crianças para escolherem com quem, com o quê e como querem brincar, sabendo quando deverá intervir de forma adequada e oportuna, isto é, compreender quando faz sentido entrar ou intervir numa determinada brincadeira, evitando ser diretivo. Segundo Jarvis, Brock e Brown (2011), é papel do educador possibilitar experiências enriquecedoras às crianças. A organização do espaço e materiais implica um ciclo de planificação, organização, execução e avaliação. Neste sentido, é crucial que o educador observe diariamente as crianças para que conheça os interesses e a evolução do brincar de cada criança (Kishimoto, 2010). Cabe ao educador promover e conceder diversas oportunidades de brincadeira, sendo muito importante que promova, igualmente, a brincadeira no espaço exterior. Tal como refere Neto (2020), o brincar e ser ativo centrado no contacto com a Natureza permite novas dinâmicas individuais e coletivas mais robustas em termos de perícias corporais com um grande impacto motor, emocional e simbólico. O mesmo autor afirma que “é fundamental compreender que a experiência de desafios com o corpo em movimento na Natureza (...) faz ganhar autoestima e autoconfiança e aumenta os níveis de satisfação e realização pessoal” (Neto,

---

<sup>3</sup> (*Early Childhood Environment Rating Scale*, ou em Português, *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância*)

2020, p.107). Na nota de campo que se segue, podemos constatar a satisfação pessoal da criança que me explica que adora brincar no espaço exterior porque consegue correr muito rápido:

“E: eu adoro brincar no recreio, sabes que aqui nós conseguimos correr muito rápido, saltar e subir no escorrega. Vê como eu sou mesmo rápido! – correndo pelo espaço exterior com toda a sua velocidade” (NOTA DE CAMPO, 51).

Essa promoção da brincadeira também deverá existir no exterior, a meu ver, dando oportunidades no dia-a-dia para que a mesma efetivamente aconteça, mas, também, implica uma observação atenta aos interesses e necessidades das crianças, no sentido de organizar o espaço da melhor forma para o grupo que tem à sua frente, introduzindo novos objetos e materiais, complexificando-o e tornando-o mais desafiante e com mais possibilidades de exploração. A educadora da sala tem muita atenção a este aspeto, no sentido de modificar o espaço para que existam mais possibilidades de exploração. Um exemplo dessa mudança no exterior ocorreu após um espetáculo no exterior feito por outro grupo de crianças, na altura de arrumar o espaço:

Como alguns objetos de grande volume tiveram de ser reposicionados para o espetáculo das crianças da outra sala, quando foi altura de arrumar tudo no sítio a educadora pediu me ajuda para arrumar um escorrega com uma parede de escalada no sítio, no entanto, decidiu mudar a posição que ele estava de forma a que as crianças vissem o brinquedo de outra forma e que as brincadeiras se modificassem (NOTA DE CAMPO, 7).

Importa agora caracterizar o ambiente educativo segundo o tempo. Na tabela que seguidamente apresento, encontra-se descrito o “dia tipo” da sala C1, que se constitui como 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).

**Tabela 3.**

*Dia tipo sala C1.*

Grupos	C.A.F. Atividades Socio-educativas	Componente Letiva	C.A.F Atividades Socio-educativas Almoço	C.A.F Repouso	Componente Letiva	C.A.F. Atividades Socio-educativas
--------	---------------------------------------	----------------------	--	------------------	----------------------	---------------------------------------

C1 (3 anos)	8h00-9h00	9h00- 11h45	11h45- 12h30	12h30- 15h00	15h00- 16h00 (lanche 15h45)	16h00- 19h00
-------------	-----------	-------------	--------------	-----------------	--------------------------------	-----------------

*Nota.* Retirado de PCG (2021-2022, p. 25)

Tal como vemos na tabela 3, muito resumidamente, o dia começa com o acolhimento das 8h00 às 9h00, onde as crianças da organização socioeducativa estão todas juntas no refeitório a brincar. Às 9h00, as crianças vão para a sala de atividades, juntamente com a educadora e dão início à componente letiva. Faz-se a assembleia da manhã, onde, como já referi anteriormente, se planifica o resto do dia. As crianças escolhem as áreas para onde querem ir brincar e é neste tempo que por vezes acontecem atividades propostas pela educadora. Antes de irem brincar as crianças comem o reforço da manhã (fruta). Nesta parte da manhã, as crianças antes de almoço vão também ao espaço exterior. Após o almoço a sala C1 vai para o repouso que acontece até às 15h00 e até à hora do lanche as crianças brincam na sala ou no espaço exterior. Após o lanche, as crianças em alguns dias têm atividades extracurriculares opcionais, (cf. tabela 4).

Segundo Oliveira-Formosinho (2013), criar uma rotina diária implica “fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (p.87). Considero que as rotinas e horários consistentes permitem que as crianças consigam prever o que se passa no dia-a-dia. Para Rodrigues e Garms (2007), possibilitam às crianças entenderem “a maneira como as situações sociais que vivenciam são, em geral, estruturadas” (p.5). De acordo com o Projeto Curricular de sala, as crianças têm a necessidade de se organizar no tempo e no espaço, nesse sentido, é fundamental a estruturação de uma rotina diária consistente que possibilite à criança a sequência previsível dos acontecimentos (PCS, 2021-2022). Tal como refere Oliveira-Formosinho (2013), a rotina diária deve ser constante, estável e previsível o que permite à criança conhecer a sequência dos acontecimentos e organizar-se, tornando-se cada vez mais independente do adulto na rotina dos seus dias.

Nos primeiros dias da PPS II, pude perceber que as crianças já estavam habituadas à rotina do grupo, sendo capazes de antecipar a sequência dos vários momentos que compõem a rotina diária. Tal como se pode observar na nota de campo que se segue:

Hoje, no final da manhã, quando a educadora disse ao grupo que era hora de começar a arrumar os brinquedos, as crianças começaram a arrumar autonomamente os brinquedos nas caixas e nos armários e a M. começou a empilhar as cadeiras. Quando comentei essa ação com a educadora, a mesma explicou-me que eles já sabem que quando é para arrumar na parte da manhã significa que vão almoçar e de seguida dormir a sesta, por isso a M. começou a empilhar as cadeiras para abrir espaço para os catres da sesta (NOTA DE CAMPO, 3).

No PCS, a educadora cooperante refere que consoante as “crianças vivem os rituais e as repetições de uma programação diária consistente, ganham um sentido de continuidade e de controlo. As transições devem ser suaves entre uma experiência interessante e a que segue” (PCS, 2021-2022, p.24). No entanto, é fundamental que a rotina seja flexível, uma vez que cada criança é única e tem necessidades e ritmos diferentes. É ainda, muito importante ter em conta que a organização do dia deve fazer sentido para a equipa educativa, mas sobretudo tem de fazer sentido para cada criança. Entende-se ser importante existir este tipo de rotina e flexibilidade, pois de acordo com Zabalza (1987) “ao nos referirmos aqui às rotinas, não manipulamos esse tempo na sua aceção mais vulgar de automatização ou sequência rígida e inflexível. Ainda que a rotina fixe uma sequência ou procedimento, não o torna inflexível” (p.172).

É ainda descrito no Projeto Curricular de Sala que o grupo em questão dispõe de atividades extracurriculares e de enriquecimento curricular, opcionais e que são asseguradas por entidades externas. Tal como é possível observar na tabela que se segue (cf. tabela 4).

#### **Tabela 4.**

*Atividades extracurriculares e de enriquecimento curricular.*

Horário	Atividade
2 <sup>a</sup> s feiras das 16h20 às 17h00	Yoga
3 <sup>a</sup> s feiras das 16h20 às 17h00	Filosofia para Crianças
4 <sup>a</sup> s feiras das 15h30 às 16h00	Música
5 <sup>a</sup> s feiras das 16h20 às 17h00	Chi Kung
6 <sup>a</sup> s feiras das 10h00 às 10h45	Sensibilização à Prática Desportiva
6 <sup>a</sup> s feiras das 16h20 às 17h00	Inglês

*Nota.* Retirado de PCG (2021-2022, p. 25)

## 2.5. Caracterização das famílias

Sendo a família um dos intervenientes primordiais na educação de uma criança e os primeiros educadores das crianças, torna-se fundamental que o educador de infância os conheça, os valorize e os respeite. É neste contexto que ocorrem as experiências mais precoces da criança e a maioria das suas interações sociais (Portugal, 1998). Assim, tendo em conta as informações recebidas através de conversas informais com a educadora, pude conhecer algumas características das mesmas. No entanto, e por razões de privacidade dos dados não pude ter acesso a muita informação.

De acordo com o Projeto Curricular de sala é possível perceber que das 23 famílias, 22 são consideradas nucleares e 1 monoparental (PCS, 2021-2022). Segundo a educadora cooperante, as famílias das crianças da Sala C1, possuem uma relação de confiança e respeito mútuo com a mesma, bem como, com a auxiliar de ação educativa. Em conversas informais com a educadora cooperante pude constatar que são famílias muito interessadas e participativas. Na sua grande maioria colaboram frequentemente nas propostas sugeridas pela educadora ao longo do ano letivo. Durante o projeto de investigação realizado por mim e algumas crianças da sala, houve uma proposta de atividade que implicou a participação de uma família<sup>4</sup>. A família da criança mostrou-se disponível para participar na atividade proposta por mim e pelo grupo. A organização socioeducativa dispõe de uma plataforma digital de comunicação com as famílias que permite que o contacto seja frequente e detalhado. No entanto só recentemente iniciaram este sistema de comunicação e ainda está tudo a ser adaptado. Através dessa plataforma, a educadora partilha as vivências do dia-a-dia do grupo de crianças com as suas famílias diariamente. As famílias têm acesso à mesma, podendo fazer comentários, sugestões, colocar dúvidas, pedir informações, entre outros. A plataforma digital, permite que haja

---

<sup>4</sup> Há uns dias, o grupo do projeto juntamente comigo escreveu uma carta à família de uma das crianças a pedir a sua participação no projeto respondendo a algumas questões sobre galinhas:

Chego de manhã à sala e a educadora diz-me que nos esperava uma grande surpresa e pediu à M. para explicar o que trouxe: M.-trouxe uma carta da avó A.! Em grande grupo na assembleia da manhã eu, juntamente com a M. explicámos ao grupo que esta carta era uma resposta à carta que tínhamos enviado há uns dias com perguntas sobre as galinhas e que a família da M. atenciosamente tinha respondido (NOTA DE CAMPO, 61).

um contato mais frequente e uma partilha diária da equipa de sala com as famílias do grupo de crianças, tornando a comunicação mais eficaz. Foi nesta plataforma que, juntamente com a educadora cooperante pude partilhar as vivências e as atividades propostas durante a PPSII. Considero fundamental que pais e educadores criem uma relação positiva de respeito mútuo, de forma a poderem trabalhar em equipa para o bem-estar das crianças. Uma vez que não era permitido a entrada das famílias na organização socioeducativa, os contactos que fiz foram maioritariamente através da plataforma digital e de manhã quando chegava e podia na entrada da organização cumprimentar os familiares<sup>5</sup>.

## **2.6. Caracterização do grupo de crianças**

Para elaborar a caracterização das crianças apoiei-me nas conversas informais que fui tendo com a educadora cooperante e com a auxiliar de ação educativa, bem como na análise do PCG. A recolha de dados do grupo foi complementada com o recurso à observação que fui fazendo à medida que ia conhecendo cada criança do grupo, ao brincar com as mesmas, e ainda a partir das conversas que fui tendo com as crianças. Segundo Silva et al., (2016), ao observar e envolver-se nas brincadeiras da criança, sem interferir nas suas iniciativas, o adulto tem a capacidade de conhecer melhor os interesses das crianças, encorajar e propor desafios às suas explorações e descobertas. “Esta observação possibilita-lhe ainda planear propostas que partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem” (Silva et al. 2016, p. 11).

De forma a conhecermos as crianças, é imprescindível que observemos e escutemos cada uma delas. Para Oliveira-Formosinho (2013), a observação é um processo contínuo, uma vez que implica o conhecimento de cada criança no seu processo de aprendizagem e nos vários contextos que está inserida. A mesma autora refere ainda, que “a escuta, tal como a observação, deve ser um processo contínuo no quotidiano educativo”

---

<sup>5</sup> Cheguei à instituição e na entrada estava a R. com o seu pai. Disse bom dia e o pai disse: Pai: R. quem é esta menina R.? R: é a Maria João! Pai: Ahhh, é com a Maria João que andas a aprender muita coisa das galinhas, não é? (Excerto de NOTA DE CAMPO, 62).

(p.49). A escuta é um processo de descoberta dos interesses, das necessidades, das motivações e desejos das crianças (Oliveira-Formosinho, 2013).

O grupo de crianças da sala C1 onde decorreu a PPSII, é composto por 23 crianças no total, em que 10 correspondem ao género feminino e 13 ao género masculino (PCG, 2021-2022). As crianças têm idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos, sendo que a maioria se encontra nos 3 anos, tal como se pode observar na tabela seguinte (tabela 5.).

### **Tabela 5.**

#### *Idades das crianças*

Idades	< 3 anos	3 anos
N.º de crianças	7	16

*Nota.* Adaptado de PCG (2021-2022, p. 7)

Ainda de acordo com o PCG, 11 crianças transitaram da sala B2 e as restantes 12 transitaram de três estabelecimento de ensino diferentes, sendo a primeira vez que frequentam a organização socioeducativa (PCG, 2021-2022). No que respeita às crianças com apoio, tal como é apresentado pela educadora no PCG, existem 2 crianças, sendo que as duas já estão referenciadas pela ELI, com terapia da fala e terapia ocupacional (PCG, 2021-2022).

Tal como foi referido acima, de acordo com as minhas observações, em conversas informais com a educadora cooperante, através da análise do PCG e através das brincadeiras que fui fazendo com as crianças, pude conhecer alguns aspetos que caracterizam, globalmente, o grupo de crianças no que concerne às características de desenvolvimento e aprendizagem, bem como os seus interesses e motivações.

O grupo de crianças da sala C1 é um grupo muito curioso, adora descobrir e explorar. É um grupo muito recetivo às propostas de atividades feitas por mim ou pela educadora cooperante. A educadora afirma, no PCG:

É um grupo bastante sociável, comunicativo e bem-disposto. As atividades de sala (...) onde a adesão é geral são: canção de abertura do dia; ouvir histórias, canções, brincadeiras na casinha, nos carros, expressão corporal e atividades de coordenação oculomotora

(pompons, picos), jogos de seriação e plasticina. De uma forma geral, é um grupo participativo e que demonstra capacidades para ouvir. (PCG, 2021-2022, p.9).

É um grupo extremamente unido, mostrando-se várias vezes a ajudar o outro, como por exemplo: i) na arrumação da sala – as crianças que já eram do ano passado ajudam os que entraram este ano na organização socioeducativa, uma vez que já estão mais adaptados às rotinas; ii) na higiene- as crianças mais velhas, por norma, apoiam as mais novas nos momentos de higiene: “M.: E. tens de fazer assim olha, pões o sabonete, esfregas e depois lavas! vês?” (NOTA DE CAMPO, 36).<sup>6</sup>

No que respeita a autonomia, tal como é descrito no PCG, “nos seus aspetos básicos, a maioria das crianças conseguem de forma autónoma, alimentar-se. Apenas 2 crianças precisam de um apoio mais efetivo por parte do adulto” (PCG, 2021-2022, p.8).

Relativamente à sesta, a grande maioria do grupo tem um sono calmo e apenas uma criança não consegue descansar neste período de repouso. Esta criança é uma criança estrangeira que chegou há pouco tempo à organização socioeducativa e ainda se encontra em período de adaptação. Ainda relativamente à sesta, existe um pequeno grupo de crianças que estão em processo de desfralde, usando ainda fralda na sesta. No entanto o processo de desfralde está praticamente concluído:

O E. que está em processo de desfralde e apenas usa fralda durante a sesta hoje acordou com a fralda seca. Fizemos uma grande festa na casa-de-banho.

E: Maria João, podes escrever uma carta à minha mãe a dizer que a minha fralda estava seca?

Maria João: Claro E. vamos tratar disso!

E: agora rápido temos de ir para a sala que eu tenho de contar à P. (educadora cooperante) que a minha fralda estava seca! Maria João: Sim vamos! (NOTA DE CAMPO, 54).

No que diz respeito à chucha, algumas crianças ainda a usaram durante a sesta no início da PPSII, no entanto agora já não usam, tal como se pode ver na nota de campo que se segue “Hoje o grupo de crianças que usava chucha na sesta dormiu pela primeira vez,

---

<sup>6</sup> Uma das características da maioria das crianças do grupo é a afetividade. Foram observadas inúmeras situações em que as crianças dão abraços, tanto entre crianças como entre crianças e adultos: “li para elas e percebi que estavam muito contentes por eu estar a ler histórias, no fim a M. deu-me um abraço muito forte!” (NOTA DE CAMPO, 20).

sem a mesma. Foi uma experiência feita pela educadora e pela auxiliar que correu muito bem. Todos dormiram bem sem a chucha, e quando acordaram fizemos uma grande festa pela nova conquista” (NOTA DE CAMPO, 63).

A brincadeira ocupa um espaço quase total no cotidiano das crianças, sendo a atividade principal do dia. As brincadeiras de faz-de-conta são as brincadeiras que mais ocorrem tanto na sala de atividades como no espaço exterior. Kishimoto (2003) destaca a brincadeira de faz-de-conta como a brincadeira que deixa mais evidente a situação imaginária, onde a criança expressa os seus sonhos e fantasias e assume papéis presentes no contexto social. De uma forma geral, a área da sala que desperta mais à atenção do grupo é a área da casinha, na qual brincam recorrentemente. Esta área, nunca está vazia em nenhuma altura do dia e é nela que as crianças recriam vivências do cotidiano. A imitação de animais selvagens ou do seu imaginário, como dragões e dinossauros, nas suas brincadeiras de faz de conta, são recorrentes no espaço exterior, o que as faz desenvolver brincadeiras do tipo de lutas<sup>7</sup>. Ainda sobre o brincar, as crianças do grupo convidaram-me recorrentemente, ao longo da PPSII, para brincar, envolvendo-me nas suas brincadeiras - “P: Maria João, podes brincar connosco outra vez? A.M.: toma fiz-te um café. P: eu fiz sumo, prova é de laranja.” (NOTA DE CAMPO, 58).

Ao longo da PPSII, foi notória uma grande evolução na dimensão social pelo tipo de brincadeiras. Em conversa informal com a educadora, percebi que no ano passado o grupo de crianças apresentava um brincar mais solitário, ou seja, brincavam mais vezes sozinhos e não interagiam tanto com os pares. No início do ano letivo e quando cheguei, percebi que a maioria das brincadeiras aconteciam em paralelo, “mas não houve grandes brincadeiras em conjunto, mesmo brincando na mesma área, esteve cada um fazer a sua brincadeira” (NOTA DE CAMPO 1). Pelas minhas observações percebi que as crianças brincavam perto uns dos outros, mas sem brincarem em conjunto<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> “P.M: Vamos apanhar o dragão! O: grrrrr! - eu sou o dragão! S: apanhem-no! Toma, toma! – estou a lutar com ele. E: ufa, conseguimos agarrá-lo, vamos pô-lo na jaula. P.M: este dragão quer destruir a cidade, temos de ter muito cuidado. E: e nós somos os polícias!” (NOTA DE CAMPO, 65).

<sup>8</sup>As brincadeiras consistiram em situações do quotidiano: senhor do restaurante e clientes que foram comer; pai, mãe e filhos no dia-a-dia em casa. Apesar de iniciarem a brincadeira em conjunto, foi perceptível que algumas crianças saíam

Ao longo da PPS fui constatando pelas minhas observações que as crianças já brincavam muito com os seus pares e fruía essa brincadeira em conjunto, iniciando e mantendo a brincadeira. Apesar de ainda existirem brincadeiras em paralelo, as crianças passaram a interagir mais com os pares nas brincadeiras, brincando juntos. Como é exemplificado na nota de campo que se segue: “Na área da casinha, a A. vem ter comigo e diz: A: sabes Maria João, a casinha ficou muito desarrumada depois dos meninos pequenos da J. terem estado cá (...) A: Eu e a M. vamos arrumá-la toda! (...) As duas meninas arrumaram a casinha e iam brincando ao mesmo tempo. M: já fiz a cama do bebé, não chores bebé a mãe vai-te por na cama a dormir! – pegando num dos bonecos ao colo. A: Eu vou fazer o almoço” (NOTA DE CAMPO 38).

A biblioteca é uma área normalmente escolhida pelas crianças no plano do dia, sendo um dos maiores interesses do grupo ouvir e contar histórias<sup>9</sup>, principalmente quando o tema são animais. 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. As crianças, na sua totalidade, adoram cantar, dançar e aprender novas canções. É um grupo que demonstra um grande interesse em atividades de pintura e colagem. No entanto apresentam ainda algumas dificuldades em atividades de motricidade fina como, por exemplo, o manuseamento da tesoura.

O grupo de crianças, na sua grande maioria, também devido à idade, apresenta ainda algumas dificuldades a nível da linguagem oral, de expor e exprimir as suas ideias e opiniões. A educadora, ao ter progressivamente introduzido os instrumentos do “plano do dia” e do “contar e mostrar”, bem como as conversas em grande e pequeno grupo mais recorrentes, tem permitido que o grupo esteja mais participativo nas reuniões, mostrando cada vez mais a capacidade de fazer escolhas e exprimir as suas ideias, opiniões e sugestões.

---

da brincadeira e continuaram na casinha a brincar em brincadeiras paralelas. Passado um pouco voltavam à brincadeira, mas voltavam a sair (NOTA DE CAMPO 5).

<sup>9</sup>Na área da biblioteca, algumas crianças estiveram a ver os livros e a contar histórias uns aos outros, foram buscar cadeiras e sentaram-se para ler o livro enquanto a “plateia” assistia sentada no chão.” (NOTA DE CAMPO, 24).

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| ' ' | ' ' |

Após a caracterização do contexto socioeducativo, considero fundamental refletir sobre a intervenção efetuada. Assim, seguidamente, são apresentadas as intenções gerais que orientaram a minha prática bem como o balanço da concretização das mesmas. Será, ainda, explicitado, o processo de intervenção da PPSII, bem como a análise reflexiva de todo o trabalho desenvolvido.

## **2.1. Intenções para a ação**

A intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar (Silva et., al, 2016, p.13).

Tendo por base estes pressupostos, as intenções que seguidamente apresento foram definidas tendo em conta as intenções definidas pela educadora cooperante no Projeto Curricular de Grupo, a caracterização do grupo de crianças, das suas famílias e da equipa educativa e nortearam a prática desenvolvida ao longo de toda a PPSII.

### **2.1.1 Com as crianças**

Logo desde o início do estágio, mesmo antes de conhecer o grupo de crianças, já tinha definido a minha primeira intenção com o mesmo. No meu trabalho como *babysitter* há muitos anos e na PPSI, o aspeto que sempre foi privilegiado e que reflete a profissional que sou é o de criar relações afetivas com as crianças e ganhar o máximo de confiança possível com as mesmas. Neste sentido, nesta prática não poderia deixar de me rever nos mesmos valores, por isso, a primeira intenção definida foi a de **privilegiar o estabelecimento de relações afetivas, positivas e de confiança com as crianças.**

Silva et al. (2016), nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar afirmam que “o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo (p.9). Para compreender e criar uma relação com as crianças foi fundamental para mim **ouvi-las e observá-las.**

Lino (2013), diz-nos que escutar é estar aberto aos outros e ao que eles têm para dizer, é considerá-los como sujeitos competentes e produtores de cultura. Fez-me sentido primeiro ouvir as crianças para que, posteriormente, elas me ouvissem também. Neste sentido, tive como intenção mostrar que confiava nelas, para que também pudessem confiar em mim.

A observação foi igualmente por mim privilegiada desde o momento que entrei na organização socioeducativa. Lino (2013) refere que é muito importante que os educadores observem as crianças para poderem identificar as suas necessidades, os seus interesses e capacidades de forma a dar uma resposta mais significativa. E acima de tudo, para conseguir criar uma relação positiva de confiança, respeito e segurança. O brincar tornou-se aqui uma estratégia. Brincar e observar as brincadeiras das crianças foi extremamente importante na minha prática e, foi através desses vários momentos, que enriqueci a minha relação com cada uma das crianças do grupo.

Assim, considero que esta intenção foi bem conseguida uma vez que, tal como refiro numa das várias reflexões que fui fazendo semanalmente, considero também que o meu modo de agir, respeitando cada uma das crianças, através de conversas com as mesmas, a minha participação em atividades que lhes diziam respeito, a responsividade aos seus interesses, assim como, a minha integração gradual nas suas rotinas, permitiram que as crianças me vissem como um adulto de referência para si, pedindo-me ajuda quando tinham alguma dificuldade, convidando-me recorrentemente para brincar com elas, abraçando-me e demonstrando muitas vezes carinho e afeto comigo: “Maria João, eu adoro-te muito” (M. 3 anos)<sup>10</sup>.

A segunda intenção estabelecida foi o **apoio e incentivo à autonomia**. Conforme previsto no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, “no âmbito da relação da ação educativa, o educador de infância relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia” (p.5537). A educadora cooperante, ao longo da PPSII, foi introduzindo alguns recursos, instrumentos e estratégias com o objetivo de promover a autonomia do grupo e de cada

---

<sup>10</sup> “a P. veio ter comigo e deu-me um grande abraço e disse-me olá, agradei e retribui dizendo-lhe que fico sempre muito feliz quando me dão abraços. A P. disse: “eu gosto muito de te dar abraços!”, ao que lhe disse que também gostava muito de lhe dar abraços. Percebo cada vez mais que o grupo de crianças já está totalmente confortável com a minha presença e que estou a criar relações positivas e de afeto com o grupo” (NOTA DE CAMPO 33).

uma das crianças<sup>11</sup>. Dando continuidade e trabalhando em colaboração com a equipa educativa, foi minha intenção privilegiar momentos que promovessem a autonomia das crianças, integrando-me nas rotinas já praticadas e adequando a minha prática à rotina do grupo e nunca o contrário, fosse nos vários momentos da rotina (momentos de higiene, alimentação, entre outros), como na tomada de decisões, nas atividades realizadas<sup>12</sup>, nas brincadeiras, sempre respeitando o tempo e as características de cada uma. “Nestas idades as crianças têm orgulho em se vestir a elas próprias, encher o seu copo, andar de triciclo, transportar grandes caixas, “ler livros a colegas” (Hohmann & Weikart, 2007, p.66). Este tipo de experiências desenvolve o sentido de autonomia das crianças, dando-lhes coragem para explorarem novas situações, materiais e relações. Esta intenção leva-nos à terceira intenção definida: o **respeito pelo ritmo e tempo de cada criança, bem como das suas características individuais**. Estas duas intenções estiveram sempre ligadas e foram muito bem conseguidas, uma vez que a minha intenção foi a de me integrar e adequar ao grupo, respeitando as características e tempos de cada uma com vista a promover cada vez mais a sua autonomia<sup>13</sup>.

Outra intenção definida foi a de **promover de momentos da hora do conto diversificados e estimulantes**. Esta intenção advém das observações que fui fazendo do grupo onde percebi que o grupo demonstrava um grande interesse em ouvir e contar histórias, principalmente quando o tema incluía animais. Assim, procurei trazer alguns livros para que as crianças pudessem fruir as histórias contadas, bem como, ler alguns livros da educadora e da biblioteca da sala. Foram promovidos momentos de

---

<sup>11</sup> Todos os dias, na assembleia da manhã eram selecionados os responsáveis da marcação de presenças e da fruta (uma criança segurava a taça e outra com a ajuda da pinça dava a fruta do reforço da manhã a cada criança). Todos os dias eram elaborados em grande grupo, o plano do dia que permite à criança, fazer escolhas sobre o que quer fazer, tomar decisões e participar no planeamento do dia e o “contar e mostrar”.

<sup>12</sup>“No refeitório, foi disponibilizado a cada criança um prato, uma faca e um pedaço de courgette para que autonomamente a cortassem. Todas as crianças demonstraram estar muito entusiasmadas com a atividade chamando-nos para ver as conquistas realizadas: M.: olha Maria João como eu corto, gosto muito de cortar coisas!” (Excerto de NOTA DE CAMPO, 4).

<sup>13</sup>“S: eu não consigo cortar bem...

Maria João: eu acho que consegues S., faz com calma, temos muito tempo! eu acredito que vais conseguir (Excerto de NOTA DE CAMPO, 4).

grande grupo, pequeno grupo e individuais, tal como se pode observar nos excertos de notas de campo que se seguem:

perguntou se eu podia ler uma história da biblioteca da sala para ela. Acedi prontamente e sentámo-nos no cantinho da biblioteca. A C. deu-me um livro para a mão explicando que era aquele que ela queria ouvir. Conte a história e fui interagindo e fazendo perguntas sobre a história, a C. estava muito contente, sorria para mim e encostava a cabeça à medida que ia ouvindo. Entretanto juntou-se o P.M. que muito atento foi ouvindo a história e respondendo aos meus desafios. Enquanto ia lendo a história várias crianças se juntaram e se sentaram a ouvir (NOTA DE CAMPO, 20).

Na reunião da manhã, trouxe um livro para ler às crianças. O livro escolhido por mim foi o “Todos no sofá” de Luísa Ducla Soares. Foi a primeira vez que assumi o grande grupo e correu muito bem (NOTA DE CAMPO, 21).

M.S: Maria João tivemos tantas saudades tuas! Trouxeste um livro? podes-nos contar essa história? vá la!!!- agarrando-me nas pernas e abraçando-me.

Expliquei que era um livro para o projeto das galinhas e que se chamava “Quem será o meu jantar?”. No entanto, vendo o interesse e a curiosidade do grande grupo com o livro propus ler a história e conversar sobre a mesma com o grande grupo na hora da assembleia da manhã. Após contar a história, conversámos sobre a mesma. Recontaram o que tinham ouvido, dizendo os animais que se tinham mascarado e quiseram ver com mais calma as ilustrações da mesma. Estiveram a explorar livremente as várias páginas do livro (NOTA DE CAMPO, 50).

No seguimento desta intenção e tendo em conta as características e os interesses identificados no grupo, foi minha intenção **promover atividades e experiências ricas, diversificadas e motivadoras**. Através de um trabalho de cooperação e partilha de ideias com a equipa educativa e com o grupo de crianças fui-me envolvendo nas propostas feitas pela educadora e pelas crianças que ocorreram durante toda a PPSII.

Através da metodologia de trabalho de projeto, fiz, em conjunto com algumas crianças do grupo um projeto de investigação que surgiu de interesses por eles demonstrados. Quando se constrói um projeto tem de se ter em conta a previsão de três processos: porquê – uma situação problema, uma curiosidade, um desejo de saber algo, um ponto de partida; para quê – antecipar onde se vai chegar, encontrar uma forma de solucionar o problema, uma ideia para modificar uma situação; como – prever o processo que faz chegar onde se pretende (Silva, 1998).

O projeto contou com vários momentos e atividades propostas em conjunto por mim e pelas crianças e contou com a colaboração da educadora cooperante em todo o

processo, bem como das famílias das crianças. Foram utilizados materiais diversificados, estruturados e não estruturados. Foram promovidas atividades da hora do conto e diversas atividades relacionadas com o projeto de investigação sobre as galinhas<sup>14</sup>

Finalmente, sendo o brincar um dos direitos das crianças e, sendo tão importante para o seu desenvolvimento e aprendizagens, a última intenção definida com as crianças foi a de **privilegiar os momentos de brincadeira e escolha livre**. Esta intenção resulta, também, das observações feitas e da caracterização do grupo, dando continuidade às intenções definidas pela educadora cooperante. Como referi anteriormente na caracterização do grupo de crianças, a brincadeira ocupa um espaço quase total no quotidiano das crianças, sendo a atividade principal do dia. Tal como refere Kishimoto (2010), a criança sabe tomar decisões, escolhe o que quer fazer, “(...) expressa o que sabe fazer e mostra como é capaz de compreender o mundo. Entre as ações que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos” (p.1). As minhas observações ao grupo de crianças focaram-se muito nos momentos de escolha livre e nas brincadeiras das mesmas. Também com a realização do projeto e com o produto final – a área do galinheiro, com fantoches de galinhas e galos elaborados pelas crianças – tive a intenção de proporcionar um espaço na sala que promovesse a brincadeira:

Após termos o galinheiro terminado e algumas das galinhas, conversei com o grupo do projeto para percebermos onde poderíamos criar o novo espaço na sala.

R: eu acho que o galinheiro devia ir para o ao pé do minimundo dos animais.

C: sim, vamos arranjar ali um espaço, anda Maria João!

Maria João: eu acho uma ótima ideia, vamos conversar com a educadora P. para percebermos se podemos ter lá um espaço.

Foi então decidido em grupo que iríamos colocar o galinheiro ao pé dos outros animais. Foi criada a área do galinheiro. As crianças têm brincado diariamente na mesma. (NOTA DE CAMPO, 64)

### 2.1.2. Com a equipa educativa

---

<sup>14</sup> Em pequeno grupo, desenhar numa folha uma galinha. A intenção desta proposta foi ver, sem qualquer pesquisa ou modelo, qual era a conceção do animal que as crianças tinham. Nesse sentido, foi um desenho livre sem qualquer orientação minha. Após todas as crianças do pequeno grupo terem terminado os seus desenhos, pedi a cada uma que me explicasse o que tinha desenhado, fazendo a correspondência escrita com o que me diziam (NOTA DE CAMPO, 48);

demos continuação ao projeto e escrevemos em pequeno grupo a carta à avó da M. com as perguntas que mais curiosidade tínhamos de ver respondidas. Juntei-me com as crianças e conversámos novamente sobre o tema do nosso projeto e fomos lembrar as teias que tínhamos feito (NOTA DE CAMPO, 50).

A atividade seguinte foi sugerida por mim, após observar um interesse grande por parte das crianças no seguimento da pesquisa realizada: construirmos um galinheiro na sala! (NOTA DE CAMPO, 56).

A relação da equipa educativa deverá ser baseada no diálogo, na reflexão conjunta e na partilha de vivências e pontos de vista, tendo o respeito um papel muito importante nesta relação. Segundo Lino (2013), “a colaboração é a chave do sucesso da pedagogia das relações, é o elemento que marca a diferença no processo educativo” (p.118). Considerando que o ponto de partida para desenvolver um bom trabalho de colaboração passa por, essencialmente, **criar uma boa relação de confiança, respeito e cooperação**, essa foi a primeira intenção definida. Tentei integrar-me na equipa não interferindo na sua rotina e **estive totalmente disponível para apoiar e participar nas dinâmicas** de grupo e em tudo que fosse necessário.

Santana (2007) salienta que há um enriquecimento profissional quando existe a troca de conhecimentos, dúvidas e experiências e a construção de finalidades e orientações em conjunto com outros profissionais. Neste sentido, só é possível que as equipas partilhem o espaço, ideias, preocupações e observações se todos os elementos da equipa confiarem e se apoiarem uns nos outros. Durante a prática percebi que o trabalho de equipa deve ser baseado no diálogo, na recorrente reflexão conjunta e na partilha de vivências e pontos de vista, tendo sempre o respeito como base. Assim, outra intenção definida foi a de **respeitar e aprender com a equipa educativa e com as suas práticas pedagógicas**.

Sendo muito importante o trabalho de equipa, defini também que iria planear, **partilhar e refletir colaborativamente com a equipa todas as ideias de propostas de atividades, bem como, as intenções** para a prática, tanto com o grupo de crianças como com a família. Durante toda a prática, foram recorrentes as conversas que estabeleci com a equipa, onde partilhámos informações, dúvidas, ideias, sugestões. Houve um verdadeiro trabalho em equipa e, por isso, considero que as intenções que estabeleci foram bem-sucedidas.

### 2.1.3. Com as famílias

Nas várias fontes de educação existentes, a Família e a Escola têm um lugar privilegiado e insubstituível (Nunes, 2004). Para o autor, a Família e a Escola “devem assumir os seus papéis numa linha de cooperação mútua” (p.32).

Tal como com o grupo de crianças e com a equipa educativa, com as famílias privilegiei a mesma abordagem. Primeiramente **a criação de uma relação de confiança**

**e respeito mútuo.** Segundo Sarmiento e Freire (2011), a existência de relações harmoniosas entre escola e família devem basear-se “num processo de respeito mútuo, de tolerância e de reconhecimento dos diversos pontos de vista, com o intuito de proporcionar aos educandos melhores condições de aprendizagem e conduzindo ao sucesso escolar” (p.37).

Outro aspeto que considero muito importante foi o de **partilhar o dia-a-dia, as minhas intenções, as propostas de atividades que fui realizando durante toda a minha permanência na prática.**

**Lançar desafios às famílias e manter um contacto próximo,** mesmo que muitas vezes tenha de ter sido feito digitalmente devido à situação que estamos a vivenciar em todo o mundo.

Se o balanço das intenções com as crianças e com a equipa educativa foi muito positivo, com as famílias das crianças não posso fazer o mesmo balanço. Apesar de ter conseguido concretizar algumas das intenções definidas, foi com a família que senti mais dificuldade nessa concretização. Tendo em conta que durante toda a PPSII as restrições devido ao *COVID-19* se mantiveram e que nunca foi permitido às famílias entrarem na organização socioeducativa, os contactos com as mesmas foram reduzidos. Tentei partilhar em conjunto com a educadora cooperante na plataforma de comunicação digital, as atividades e muitas fotografias dos vários momentos vividos durante a PPSII, bem como alguns desafios às famílias.

## **2.2. Processo de intervenção- avaliação**

Silva et, al (2016) referem que para uma intervenção pedagógica de qualidade é necessário que exista um ciclo sistemático em que o/a educador/a observa, regista e documenta para, posteriormente, planear, refletir e avaliar. Carvalho e Portugal (2017) afirmam que “a avaliação faz parte da ação dos profissionais de educação de infância e deve fornecer informações importantes para a melhoria das suas práticas pedagógicas” (p. 23). Neste sentido procurei ao longo de toda a prática refletir sobre as minhas ações tanto em conversas informais com a educadora cooperante, como nas reflexões semanais que fui fazendo e nas reflexões feitas com a equipa após as atividades propostas.

Desde a minha entrada na organização socioeducativa e ao longo de toda a permanência criei e mantive relações positivas e de afeto com as crianças mantendo sempre o respeito por elas e percebi ao longo da minha estadia que todas as crianças foram, ao seu tempo ganhando confiança em mim. Como refere Portugal (2000), as crianças precisam de estabelecer relações com figuras adultas significativas que lhes deem afeto, segurança e regularidade, no sentido de ser previsível e fazer parte da rotina das mesmas, para que assim possam desenvolver “(...) um sentimento de confiança no mundo, o sentimento de que alguém estará sempre por perto para tomar conta dela se necessário e a vontade de explorar e interagir com o mundo” (p.101).

Durante a PPSII fui, aos poucos, integrando-me na rotina já estabelecida pelo grupo. Inicialmente assumi uma postura mais observadora e não tanto interventiva, mas assim que comecei a ganhar confiança e a confiança tanto do grupo de crianças, como da equipa educativa, a minha ação tornou-se mais interventiva e totalmente integrada no dia-a-dia do grupo.

Apoiei e intervim em todos os momentos da rotina, como os momentos de higiene e alimentação, momentos de brincadeira, atividades propostas pela educadora e nos momentos de descanso (dormitório), de forma a que o grupo de crianças e a equipa educativa me vissem como parte integrante do mesmo.

Apesar de não ter tido muitas oportunidades para assumir o grupo e propor atividades, fui aos poucos tentando fazê-lo, consoante as decisões da educadora cooperante. Tive a oportunidade de assumir totalmente o grupo em algumas situações em que a educadora cooperante não se encontrava na organização socioeducativa e de gerir momentos de pequenos grupos em atividades propostas pela educadora juntamente com a mesma. Tive, também, possibilidade de construir um projeto de investigação com algumas crianças do grupo que surgiu de interesses por eles demonstrados. O projeto contou com vários momentos e atividades propostas em conjunto por mim e pelas crianças e contou com a colaboração da educadora cooperante em todo o processo, bem como das famílias das crianças. Foram utilizados materiais diversificados, estruturados e não estruturados. Promovi, ainda, atividades da hora do conto e diversas atividades relacionadas com o projeto de investigação sobre as galinhas. Este percurso de da minha

intervenção em atividades passou por algumas dificuldades, mais propriamente na gestão do grupo, que com o tempo foram sendo ultrapassadas.

A minha intervenção focou-se nos momentos de brincar e escolha livre. Sendo o brincar tão importante no dia-a-dia das crianças, aproveitei o facto de a educadora cooperante já proporcionar diversos momentos de escolha livre e brincadeira, privilegiando, também, esses momentos. Assumi muitas vezes uma postura mais passiva, de observação, também devido à investigação que desenvolvi, mas, também, uma postura mais ativa, participando nas brincadeiras das crianças sempre que estas me solicitavam e por iniciativa própria. Foi, também, através destes momentos de brincadeira, que pude conhecer melhor o grupo e cada criança em questão e que me permitiu criar relações fortes com todas as crianças do grupo.

Foi elaborado um portefólio de uma das crianças que foi feito durante a prática. O portefólio foi elaborado com base nas observações que fui fazendo daquela criança ao longo do período em que estive na organização socioeducativa, bem como das sugestões feitas pela criança que o construiu em conjunto comigo. A criança em questão foi escolhida pelo facto de ter demonstrado ser uma criança muito curiosa e participativa. Outro fator que ajudou esta escolha foi a relação que eu e a criança em questão criámos, fomos nos aproximando aos poucos e senti que o E. percebeu que podia confiar em mim.

## 4. INVESTIGAÇÃO EM JI

| | ' ' | | ' ' |

No seguinte capítulo, pretendo apresentar a problemática desta investigação, identificando e relatando a emergência da temática e, conseqüentemente, dos objetivos da investigação, fundamentando a minha escolha. Posteriormente irei fazer uma revisão da literatura, explorando a perspectiva histórica do brincar e do conceito de criança, fazendo referência a alguns dos autores que escreveram sobre o brincar e que vieram influenciar aquilo que são as práticas atuais de educação de infância, no que ao brincar diz respeito. Irei ainda, aprofundar o conceito de brincar, das brincadeiras de faz-de-conta e a sua importância nos diversos contextos, e por fim, debruçar-me-ei sobre o papel do educador de infância na promoção do brincar em Jardim de Infância. Neste capítulo será ainda apresentado o roteiro ético e todas as opções metodológicas da investigação.

#### **4.1. Identificação da problemática**

A temática do brincar foi, desde sempre, um ponto crucial na minha formação, debatendo-me e refletindo sobre a mesma, inúmeras vezes. Desde o início da PPSII que as minhas observações se foram focando nas brincadeiras diárias do grupo de crianças e foi através das brincadeiras e da minha participação nas mesmas, que me fui aproximando e conhecendo cada criança do grupo em questão. Fui questionando e observando diversas situações que me permitiram refletir, tanto nas reflexões semanais que fui fazendo, como em conversas informais com a educadora cooperante. Também nas minhas intenções para a ação já referidas no capítulo anterior, a brincadeira e os momentos de escolha livre foram aspetos muito privilegiados por mim durante toda a prática. Assim sendo, e tendo em conta que a temática do brincar sempre me suscitou muito interesse e muitas questões, decidi seleccioná-la como tema da investigação, focalizando-me nas brincadeiras de faz-de-conta – **“Às vezes brincamos a pensar que temos um bebé na barriga, a fingir!” - as brincadeiras de faz de conta com crianças de 3 anos** – o qual permitiu aprofundar conhecimentos sobre este tipo de brincadeira, bem como o papel do educador de infância na promoção das brincadeiras. O tema das brincadeiras de faz-de-conta surgiu devido à observação de várias situações de brincadeira onde este tipo de brincadeiras surgia. Alguns dos exemplos foram: “As brincadeiras consistiram em situações do quotidiano: senhor do restaurante e clientes que foram comer; pai, mãe e filhos no dia-a-dia em casa”

(Nota de campo n. °5); no exterior, algumas crianças estiveram a brincar ao “supermercado”: “M.S: eu vou com a minha filha ao supermercado e tu M. és a senhora do supermercado. A. Tu és o meu marido! M.S: vá bebé não chores, hoje não podemos comprar o chocolate, vais ficar com dores de barriga!” (Nota de campo n. ° 17) e, ainda “M.S: socorro, preciso de ajuda, tive um acidente no meu carro! - Rapidamente, os médicos (P.M., G.) puseram-se a caminho no seu triciclo fazendo o som da ambulância: “tinoni, tinoni”” (Nota de campo n. ° 37).

Após selecionar o tema, refleti sobre as inquietações que esta problemática me trazia, especialmente no contexto socioeducativo em questão. Assim defini as seguintes questões de investigação que passam por perceber:

- a) Quais as conceções da educadora cooperante e das crianças sobre o brincar?
- b) Qual o papel que a educadora cooperante atribui ao adulto nas brincadeiras das crianças?
- c) Quais os tipos de brincadeiras em que as crianças se envolvem com mais frequência?
- d) Como se caracterizam as brincadeiras de faz-de-conta que ocorrem no espaço interior e exterior?
- e) De que modo as brincadeiras de faz-de-conta contribuem para o desenvolvimento de interações e relações entre crianças?

Perante as questões acima mencionadas, tornou-se fundamental definir os objetivos para esta investigação, sendo eles:

- Conhecer as conceções da educadora cooperante e das crianças sobre o brincar;
- Compreender qual o papel que a educadora cooperante atribui ao adulto nas brincadeiras das crianças;
- Caracterizar as brincadeiras de faz-de-conta que ocorrem no espaço interior e exterior;
- Perceber de que modo as brincadeiras de faz-de-conta contribuem para o desenvolvimento de interações e relações entre crianças;

## **4.2. Revisão da literatura**

### **4.2.1. O brincar- perspectiva histórica**

Antes de abordar o conceito atual do brincar, parece-me fundamental abordar alguns conceitos e imagens de infância que se foram construindo ao longo dos tempos e espaços. Neste tópico irei ainda referir alguns dos autores que escreveram sobre o brincar e que vieram influenciar aquilo que são as práticas atuais de educação de infância, no que ao brincar diz respeito.

Para Kishimoto (2007), os vários conceitos de infância construídos pelas sociedades passam por ser alguém que “[vai] vir a ser, algo incompleto, inferior, maleável, que não merece consideração (Becchi, 1998); dependente da família, da mãe (Cambi, 1999)” (p.18). Durante a idade média, não existiam grandes reflexões relativas ao conceito de brincar, sendo a conceção de criança como a de um adulto em miniatura (Delgado & Monteiro, 2014). As mesmas autoras referem que a categoria de infância surgiu com o advento da modernidade. Coelho e Vale (2017) afirmam que a emergência do sentimento de infância e da consciência das particularidades de ser criança, está intimamente ligada à evolução das ideias sobre o brincar como elemento constituinte da infância.

No século XVIII, o filósofo alemão Friedrich Schiller definiu a brincadeira como “gasto de energia abundante sem propósito” (Mellou, 1994, p. 91 citado por Jarvis, Brock, & Brown, 2011, p.28). Porém, segundo os autores, o poeta alemão Moritz Lazarus propôs que a brincadeira é uma maneira de recuperar a energia gasta no trabalho (Jarvis, Brock, & Brown, 2011, p.28).

No decorrer do século XIX, o conceito de brincar mereceu uma atenção especial por parte dos adultos (Jarvis, Brock, & Brown, 2011). Delgado e Monteiro (2014) referem que:

as crianças, que outrora foram percebidas como adultos em miniatura, com o surgimento das primeiras escolas maternas passam a ser entendidas a partir de um conceito de infância baseado no direito de bem-estar, que inclui, entre outros, os direitos à educação, ao cuidado, ao lazer (p.108)

Neste sentido, apareceram diversos autores que alargaram o conceito, explorando novas conceções do brincar. Nas várias teorias, o brincar passou a ser visto como uma forma de autoexpressão, de regulação de energia, de gratificação momentânea, sendo sempre considerada uma atividade livre e de cariz lúdico (Bergen, 2014). Jarvis, Brock e

Brown (2011), falam-nos da brincadeira como forma de aprendizagem, que foi proposta, inicialmente, por Groos (1901), fundamentando a sua teoria com base na observação, explicando que enquanto brincava, a criança desenvolvia as habilidades que necessitava para a vida adulta.

É então, no período atravessado pelas obras de Froebel e outros autores, que é proposto um “novo sentimento de infância”, definindo a criança como “sujeito cuja essencialidade e especificidade da alma é preciso cuidar, aprimorar e aperfeiçoar” (Almeida, 2018, p. 161).

Segundo Ildiz e Ahmetoğlu (2018), Froebel foi um teórico e pensador com efeitos permanentes até aos dias de hoje na educação de infância. Froebel defendeu a visão de que o brincar é uma parte valiosa e essencial no currículo da primeira infância e foi o primeiro a reconhecer o brinquedo e a atividade lúdica como instrumentos essenciais no desenvolvimento da criança pequena e da linguagem (Ildiz & Ahmetoğlu, 2018). O mesmo afirmam, Jarvis, Brock e Brown (2011), ao referir que Froebel defendeu a importância da brincadeira educativa para desenvolvimento das crianças pequenas de forma a que elas absorvam o conhecimento, desenvolvam a imaginação e a linguagem. Froebel desenvolveu uma “abordagem centrada na criança e enfatizou a aprendizagem ativa” (Jarvis, Brock & Brown, 2011, p.38).

É então, em meados do século XX, que se assiste a uma inversão do olhar sobre a infância e sobre as crianças (Tomás & Fernandes, 2014). Segundo as mesmas autoras as crianças passaram a ser consideradas como “seres sociais plenos, com vez e voz, fundamentalmente nos processos que lhes dizem respeito, afirmando o seu direito a serem estudadas de per si e não apenas a partir do que os adultos pensam sobre elas” (Tomás & Fernandes, 2014, p.14).

Por volta desta altura surge, então, Maria Montessori que rompe a ideia de que a criança era um adulto em miniatura (Röhrs, 2010). A autora entende a criança de forma específica, observando o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (Röhrs, 2010). De acordo com Jarvis Brock e Brown (2011), Montessori defendeu o valor da brincadeira na aprendizagem das crianças e proporcionou experiências de aprendizagem

da vida real num ambiente estruturado e planejado, que desenvolvia a vida interior das crianças através das experiências sensoriais e científicas.

Maria Montessori defendeu que, através da educação, era possível influenciar a sociedade, transformando-a. Para tal, afirmou que a escola deveria olhar para a infância como um espaço especialmente preparado para as crianças onde pudessem assimilar a cultura do seu ambiente (Röhrs, 2010). O brincar para Montessori, está associado à ideia de trabalho que deve ser criativo, exigir esforço e proporcionar alegria da superação. É considerado uma atividade de vivência e representação da vida prática (Röhrs, 2010). Neste sentido, planejou os ambientes educativos com mobiliário do cotidiano, adaptados ao tamanho e às necessidades das crianças (Röhrs, 2010).

Importa também, destacar a perspectiva de Celestin Freinet que muito tem em comum com Maria Montessori. Para o autor o brincar é a atividade que corresponde ao trabalho no período da infância, porque é através dessa atividade que a criança procura a satisfação das suas necessidades individuais e sociais nessa etapa da vida (Legrand, 2010). Segundo o autor, o brincar é uma atividade que simultaneamente se origina através da possibilidade de criação, imaginação e invenção, mas também estimula o desenvolvimento dessas faculdades. No entanto, o mesmo traz a ideia que o sentido do brincar e do brincar muda quando ocorre na natureza, porque oferece à criança uma diversidade de recursos e barreiras que a beneficiarão nas suas experiências, uma vez que lhe dão a medida exata das suas forças e possibilidades (Legrand, 2010).

Nesta época destacam-se, ainda, as teorias construtivistas abordadas por Piaget e Vygotsky, que propõem “que a brincadeira é uma parte vital para a construção de um conjunto de representações mentais (...) do mundo ao redor da criança” (Jarvis, Brock, & Brown, 2011, p.33), permitindo à criança compreender como funciona o mundo à sua volta. Segundo Jarvis, Brock e Brown (2011), Vygotsky acreditava que a qualidade das relações sociais e culturais era muito importante. Ou seja, os adultos e pares apoiavam a aprendizagem das crianças. De acordo com os mesmos autores, Vygotsky afirmava que a brincadeira criava uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que permitia às crianças trabalhar num nível mais elevado. O brincar segundo Vygotsky, é uma “atividade que cria zonas de desenvolvimento próximo e, ao fazê-lo, promove a

aprendizagem e o desenvolvimento, cumprindo a função mais nobre da educação de infância” (Ribeiro & Gaspar, 2010, p. 8). Para Ivic (2010), Vygostsky definia o brincar como uma atividade humana criadora, onde a imaginação, a fantasia e a realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

De acordo com Viana e Sousa (2013), Piaget define o jogo como a “atividade intelectual da criança” (p.6). Neste sentido, os jogos acompanham o desenvolvimento da inteligência, estando, assim, associados aos estágios do desenvolvimento cognitivo. Em concordância com Kishimoto (1996) ao “manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos” (p.32). A autora refere que para Piaget a brincadeira faz parte do conteúdo da inteligência, tal como a aprendizagem (Kishimoto, 1996). Piaget dividiu, então, o desenvolvimento intelectual da criança em estágios caracterizados pela sucessiva complexidade e maior integração dos modelos de pensamento, ou seja: i) até os dois anos de idade – sensório-motor; ii) de dois a quatro anos – pré-operacional; iii) de quatro a sete anos – intuitivo; iv) de sete aos 14 anos – operacional concreto; v) a partir dos 14 anos – operacional abstrato (Souza, Marques & Brait, 2008; Jarvis Brock & Brown, 2011). Tal como foi referido, a teoria de Jean Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência, inseriu o jogo e o brincar como atividades indispensáveis na procura do conhecimento pelo indivíduo (Souza, Marques & Brait, 2008). É ainda, explicitado que Piaget definiu as brincadeiras como organizadoras, ou seja, as crianças aprendiam a adaptar-se aos estímulos que iam recebendo no momento das brincadeiras, sendo estas uma forma de exercitar a imaginação (Souza, Marques & Brait, 2008).

Não posso deixar de referir a perspectiva do Filósofo Huizinga que, também em meados do século XX, afirma que o jogo é anterior à cultura e que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve (Huizinga, 2007). Para o autor “o jogo é uma função da vida, mas não é possível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos” (Huizinga, 2007, p. 10). O mesmo diz que “as crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade” (p. 10).

#### 4.2.2. O que é então o brincar? – Brincar e tipos de brincadeiras

Foi na segunda metade do século XX que o brincar assumiu o estatuto de direito (Tomás & Fernandes, 2014). Segundo as mesmas autoras, o direito a brincar foi pela primeira vez reconhecido na Declaração dos Direitos da criança, de 1959. No princípio 7.º da Declaração Universal dos Direitos da Criança, é “definido que a criança deverá ter uma ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos da sua educação; refere ainda que a sociedade e as autoridades públicas deverão empenhar-se em promover o gozo deste direito” (Tomás & Fernandes, 2014, p.17). No entanto, 30 anos depois surge a Convenção sobre os Direitos da criança que reconhece a importância do brincar na vida das crianças, aparecendo como direito autónomo ao contrário do que acontecia na Declaração de 1959, o que leva a crer às autoras, que “poderá ser revelador de uma sólida compreensão da natureza e dos benefícios do brincar” (Tomás & Fernandes, 2014, p.18).

O conceito de brincar é “infinidamente flexível, oferecendo escolhas e permitindo uma liberdade de interpretação” (Jarvis, Brock, & Brown, 2011, p. 24). Kishimoto (2010) caracteriza o brincar como a vida da criança, a principal ação do dia-a-dia, inerente à condição natural de “ser-criança” (Almeida, 2018). Por esta razão, formou-se o par criança-brincar, que de acordo com Almeida (2018), “nos acompanha de forma transversal e inquestionável” (p.161).

Segundo Kishimoto (2010), o brincar é “uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário.” (p.1). O brincar está também relacionado com o entretenimento, uma vez que é a atividade lúdica, de escolha, com que a criança preenche sobretudo o seu tempo livre (Pereira & Neto, 1999). Huizinga (2007) afirma que brincar é uma atividade com uma finalidade autónoma, que se realiza “tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização (p.12). A ação de brincar da criança “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). Os critérios que definem a brincadeira foram propostos

por Garvey (1977), sendo eles o ser agradável para aquele que brinca; não possuir objetivos extrínsecos, sendo o objetivo intrínseco a procura pela diversão; ser espontânea e voluntária e envolver um comprometimento ativo daquele que brinca (Jarvis, Brock, & Brown, 2011).

Tal como refere Kishimoto (2007), é a brincar que se aprende a brincar, e é a jogar que se aprendem as regras do jogo. Ao falar sobre o brincar, considero também fundamental falar no jogo. 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. Para Neto (2020), o jogo envolve uma intenção que pode ou não se reger por regras. Para o autor, o brincar constitui-se como uma das dimensões do jogo sendo um jogo exploratório, de ação, espontâneo e livre. Neto (2020), explica que existem várias formas de categorizar as brincadeiras e as formas de jogar na infância, apresentando uma proposta de quatro grupos: **i) jogo simbólico**, sendo ele a forma de extensão da imaginação em representação de vários papéis; **ii) jogo com objetos**, que corresponde à capacidade de manusear diferentes objetos; **iii) jogo social**, através do uso de regras simples ou complexas e com a definição de critérios na interação social; e por fim, **iv) jogo de atividade física** que está relacionado com o gasto de energia através de várias formas de atividade motora.

São estas formas de manifestação lúdica na infância que, segundo o autor, marcam para sempre as nossas memórias enquanto seres humanos. Neto (2020), refere ainda que “estudos efetuados com adultos e com uma metodologia retrospectiva demonstram existir uma relação muito forte entre uma infância em que se teve oportunidades de brincar de forma intensa e o nível de realização pessoal, empreendedorismo e sucesso da vida adulta” (p.39). Esta afirmação leva-nos a refletir sobre a importância do brincar para as crianças e os benefícios para o desenvolvimento humano.

#### 4.2.3. A importância de brincar

O filósofo Huizinga, tal como foi referido em cima, explica o brincar como a ação pela qual a civilização surgiu e se desenvolveu. Salienta, ainda, que o brincar expõe e gere emoções e afetos, que a criança livremente aceita e põe em prática, desafiando as qualidades daquele que brinca. Delgado e Monteiro (2014) referem que “brincar tem a ver com superar frustrações: a criança aprende a perder ainda que queira muito ganhar. Assim, as brincadeiras parecem funcionar como metáforas para as questões da vida, em que nem sempre se pode vencer” (p.109).

A brincadeira é essencial na infância. Segundo Kishimoto (2010), pode contribuir para inúmeras aprendizagens, como por exemplo, aquisições a nível do desenvolvimento motor, a aquisição linguística, a autonomia, bem como a interação social com os pares e adultos. Ao brincar, a criança explora o mundo, expressa-se, aprende e desenvolve-se. Em concordância com Amorim e Carli (2016), quando a criança brinca, está a exercer funções primordiais que a poderão influenciar no futuro, uma vez que através da brincadeira e da socialização a criança está a aprender a ter paciência e saber esperar, bem como, respeitar o tempo e o espaço do outro. Tomás e Fernandes (2014) acrescentam que a nível sociocultural, o brincar desempenha um papel extremamente importante 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.” (p. 15).

Na perspetiva das neurociências, as crianças quando brincam desenvolvem e consolidam importantes circuitos neurais. Assim, “quanto mais se brinca, maior será o desenvolvimento das funções cerebrais” (Nogaro, Fink, & Piton, 2015, p. 282). É também na infância que ocorre um período crítico de crescimento cerebral, onde são formadas numerosas conexões cerebrais e uma produção significativa de neurónios. Isto explica o porquê das crianças sentirem uma forte ligação com atividades que envolvem a exploração e a descoberta, como o brincar (Rushton & Juola-Rushton, 2010).

Também nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar é realçada a importância do brincar, uma vez que, segundo Silva et al, (2016) ao brincar as crianças desenvolvem diversas competências, como por exemplo, realizar descobertas, ter iniciativas, expressar opiniões, resolver problemas, persistir em tarefas, desenvolver a curiosidade, criatividade e gosto por aprender a interagir com os seus pares e adultos.

Tornando-se assim possível que a criança se desenvolva de uma forma harmoniosa e holística (Silva et al., 2016). Não menos importante é a vantagem que o brincar regularmente proporciona à saúde das crianças. Neste sentido, Póvoas et al. (2013) da Sociedade Portuguesa de Pediatria referem que o brincar é vantajoso para as crianças a vários níveis. Para as autoras, o brincar “ao favorecer a actividade física, constitui uma estratégia na prevenção da obesidade. Intelectualmente, estimula a aquisição de competências, treino da atenção e capacidade de resolução de problemas” (p.109). É ainda referido pelas autoras que em termos emocionais e sociais, o brincar proporciona situações onde é possível treinar a persistência e a resiliência, sendo várias vezes testada a relação entre pares (Póvoas et al., 2013).

#### 4.2.4. Importância de brincar no espaço exterior

Brincar de forma livre com o espaço natural, através da exposição do nosso corpo à imprevisibilidade decorrente a cada instante dos constrangimentos da Natureza, constitui a forma mais ancestral de sabedoria conquistada pela Humanidade (Neto, 2020, p.152)

Neto (2020), afirma que é muito importante brincar ao ar livre na infância. Ao contactar com a natureza desenvolve-se uma capacidade sensorial e perceptiva através da estimulação de todos os sentidos. O mesmo autor diz-nos ainda que no espaço natural “é essencial brincar, ser ativo e saber parar! É oscilando entre estes dois pólos que podemos ajudar as crianças a encontrar o seu equilíbrio mais interno e a controlar as suas energias” (p.153). Os espaços exteriores oferecem oportunidades, experiências, sensações e desafios que não estão disponíveis no interior (White, 2011, citado por Bento, 2015). A mesma autora afirma que “a singularidade das suas características possibilita diferentes formas de aprender, interagir e comunicar, sendo importante valorizar esta diferença e compreendê-la de forma articulada com as características do interior (Tovey, 2007)” (Bento, 2015, p.130). A autora refere ainda, que brincar ao ar livre, de forma autónoma e espontânea, permite desenvolver competências motoras, sociais, cognitivas e emocionais, que se revelam fundamentais para a vida adulta, como, por exemplo, a capacidade de tomar decisões e cooperar com os outros (Bento, 2015).

Thomas e Harding (2011) citados por Bento e Portugal (2016) referem que brincar nos espaços exteriores conduz à mobilização de todo o corpo na exploração do meio, dos

objetos e das próprias capacidades, permitindo que se desenvolvam diversas competências, tal como referido em cima. Assim algumas das competências que podem ser desenvolvidas passam por, através da exploração do espaço, as crianças ganharem uma **maior noção do seu corpo**, em relação com o meio, **desenvolverem mapas mentais**, fundamentais no raciocínio espacial, serem incentivadas a **mobilizar estratégias de resolução de problemas**, sozinhas ou com os pares, **adquirir competências de observação, atenção e curiosidade**, manusear diferentes objetos que exigem cuidados específicos o que contribui para o **desenvolvimento da motricidade fina**, e ainda, mobilizar **competências de coordenação, equilíbrio e agilidade** (Bento, 2015; Bento & Portugal, 2016).

#### 4.2.5. Tipos de brincadeiras

Vários foram os autores que definiram as brincadeiras e os tipos de brincadeiras existentes. Para aprofundar um pouco sobre alguns dos tipos de brincadeiras centrei-me nas perspetivas de Mildred Parten e Jean Piaget.

Pellegrini e Smith (2005), afirmam que existem diversos tipos de brincadeiras: “solitary, imaginary, symbolic, verbal, social, constructional, rough-and-tumble, manipulative” (p.14), entre outros. O brincar é um comportamento que surge pouco tempo depois do nascimento (Pellegrini & Smith, 2005). Segundo os autores, o brincar social é o primeiro a emergir logo através das interações lúdicas mãe-criança. Grande parte do brincar, nos seres humanos, envolve interação com os outros no mundo social, sendo o brincar social muito diversificado, uma vez que envolve tal como dizem os autores: “physical games, running, jumping, and wrestling as well as a plethora of jointly created make-believe enactments of social scenes, activities, and rituals” (Pellegrini & Smith, 2005 p.54)

De acordo com Xu (2010), a respeito da participação social das crianças, ou seja, a forma como interagem umas com as outras durante a brincadeira Parten distinguiu o desenvolvimento social das crianças em três níveis e seis categorias:

O primeiro é a **atividade não social** – A autora diz-nos que este comportamento pode ser um comportamento **desocupado** (quando a criança não está a brincar mas apenas a observar); **espectador** (a criança pode-se envolver em formas de interação social, como

uma conversa sobre a brincadeira sem efetivamente entrar na atividade) e o **brincar solitário** (quando a criança brinca sozinha e mantém o foco nessa brincadeira) (Xu, 2010). O segundo nível do desenvolvimento social segundo Xu (2010) é o **brincar paralelo**, que é uma forma limitada de participação social. As crianças brincam lado a lado com materiais semelhantes, mas não falam sobre a atividade do jogo. O terceiro é a verdadeira interação social, incluindo duas formas de brincar: **brincar associativo e brincar cooperativo**. A diferença entre o brincar associativo e o brincar cooperativo é que as crianças no brincar associativo envolvem-se em atividades separadas, mas interagem entre si sobre a atividade. No brincar cooperativo, as crianças atuam em conjunto com um objetivo comum, tal como um projeto ou um tema de faz-de-conta (Xu, 2010).

Na perspectiva de Piaget, as brincadeiras foram definidas em três tipos. Em primeiro lugar **a atividade sensoriomotora**: que surge desde o nascimento até cerca dos dois anos, quando a criança está a começar a adquirir ativamente o controlo dos seus movimentos e a aprender a coordenar os gestos e os seus efeitos (Garvey, 1979). De acordo com o autor, para Piaget esta fase caracteriza-se por uma repetição e variação dos movimentos: "a criança sente prazer ao adquirir o domínio das capacidades motoras e ao experimentar o mundo do tacto, da visão e do som. Sente-se feliz ao ser capaz de provocar a repetição dos factos" (Garvey, 1979, p. 17). Na segunda fase definida por Piaget, **a atividade simbólica ou representativa**: que acontece desde os dois até por volta dos seis anos, a criança vai começando a ser capaz de codificar a sua experiência em símbolos, ou seja, além do prazer a criança começa a utilizar a simbologia (Garvey, 1979). É nesta fase que começa a surgir a brincadeira de faz-de-conta. Tal como refere o autor, Piaget afirmava que a função simbólica já estava estruturada e começava a fazer imagens mentais. A criança tem a possibilidade de vivenciar aspetos da realidade, muitas vezes difíceis de elaborar (Garvey, 1979). A terceira e última fase definida por Piaget é a fase dos **jogos com regras**: a partir dos 6 anos, quando a criança começa "a compreender certos conceitos sociais de cooperação e competição: [começa] a ser capaz de trabalhar e de pensar mais objectivamente" (Garvey, 1979, p. 18).

#### 4.2.6. A brincadeira de faz-de-conta e a sua importância

O próximo tópico irá focar-se num tipo de brincadeira que envolve o brincar social de Parten e mais especificamente a segunda fase das brincadeiras definida por Piaget, a atividade simbólica, que será o foco deste relatório, a brincadeira de faz-de-conta.

Ferreira (2010) afirma que existem diversas formas de brincar. No entanto, o brincar que aqui se refere está “relacionado essencialmente com o brincar imaginativo, que Vygotsky denomina de faz-de-conta, e a que Piaget se refere como jogo simbólico” (Ferreira, 2010, p.12). Fiorelli e Russ, (2012) citados por Pereira et al., (2017) afirmam que o faz-de-conta é o jogo mais complexo praticado na infância, uma vez que abrange a maioria dos recursos que a criança tem ao seu dispor e que utiliza como um todo. Vigotsky (2003, 2008) citado por Teixeira (2013) refere que na infância não há nada mais sério e complexo do que brincar ao faz-de-conta. Segundo a autora, Vygotsky foi um dos primeiros estudiosos a mostrar o vínculo existente entre a brincadeira de faz-de-conta e o contexto concreto de vida das crianças, bem como, a demonstrar como ocorre o processo de internalização das relações sociais nessa atividade (Teixeira, 2013).

É durante o segundo e o terceiro ano de vida que a brincadeira de faz-de-conta floresce (Pellegrini & Smith, 2005). De acordo com os autores, as crianças nestas idades alimentam, limpam, repreendem, adormecem e contam histórias às suas bonecas, fingem que são cavalos ou gatos (Pellegrini & Smith, 2005).

Para Ferreira (2010), o brincar imaginativo baseia-se em experiências vividas ou presenciadas, onde são utilizados objetos reais ou imaginários. As crianças têm a capacidade de transformar “um lençol numa capa de super-herói” recorrendo a símbolos, como forma de levar do raciocínio concreto para o abstrato (p.12). Queiroz et al. (2006) referem que para Vygotsky (1998), a brincadeira de faz-de-conta cria uma zona de desenvolvimento proximal, ou seja, no momento em que a criança representa um objeto por outro, ela relaciona-se com o significado do objeto que atribuiu e não ao objeto em si. Assim, de acordo com os autores, ao brincar a criança consegue passar de ações concretas com objetos para ações com outros significados, permitindo avançar em direção ao pensamento abstrato. Queiroz et al. (2006), dizem-nos que para Piaget (1978), a brincadeira de faz-de-conta está intimamente ligada ao símbolo, no sentido em que é através dele que a criança representa ações, pessoas ou objetos, uma vez que estes trazem

como temática para essa brincadeira o seu cotidiano. Ferreira (2010), afirma que quando brinca, “a criança cria situações imaginárias em que se comporta como se agisse no mundo do adulto” (p.12). Assim, segundo a autora, a criança está em constante processo de construção de significados, procurando compreender o Mundo a partir das suas representações (Ferreira, 2010). Em concordância com Sousa (2003), ao brincar, as crianças conseguem adquirir mais aprendizagens. Assim, tal como diz o autor, brincar ao faz-de-conta deve estar presente no dia a dia das crianças, uma vez que é ainda através destas aprendizagens que a criança define o seu carácter (Sousa, 2003). O autor explicita a brincadeira de faz-de-conta da criança não é igual às representações teatrais executadas pelos adultos, sendo que as principais diferenças passam por a criança não representar com o intuito de agradar um público e não desempenhar papéis, mas sim representá-los envolvendo-se “nele de tal forma que o vive e sente como se fosse real e verídico, não distinguindo a realidade da ficção” (p.22)

Pellegrini e Smith (2005), dizem-nos que,

“two or more children may assume particular roles during social play, such as “mother” and “children,” “hunters” and “prey,” “buyers” and “sellers,” or “wedding guests,” “bride,” “groom,” and “priest.” (...) the imitation of adult activities forms a prominent feature of social play across cultural setting” (Pellegrini & Smith, 2005 p.54)

Este brincar imaginativo de que falamos, segundo Ferreira (2010), passa a ser sócio dramático, quando elaborado em cooperação com o outro. Através da representação simbólica, as crianças vivem ativamente as relações entre as pessoas (Ferreira, 2010). De acordo com Xu (2010), tal como foi referido acima, tanto Piaget como Parten valorizaram o papel do brincar social no desenvolvimento social e emocional das crianças. Para Piaget, Segundo Xu (2010), “play pushes children out of egocentric thought patterns through interacting with other children in play situations by forcing them to consider the viewpoints of their playmates (Brewer, 1998)” (p.490). Na perspetiva de Parten, o brincar social fornece os meios para as crianças interagirem com os outros e aprenderem competências sociais (Xu, 2010). A autora refere que ao invés de práticas isoladas e individuais, o brincar social proporciona um contexto em que as crianças aprendem habilidades em diferentes áreas simultaneamente, tais como competências de

alfabetização, controlo de impulsos e capacidades de resolução de problemas (Xu, 2010). Para Xu (2010), o brincar social com os pares é uma das áreas mais importantes em que as crianças desenvolvem competências sociais positivas e outras competências relacionadas. A autora diz-nos que através das brincadeiras as crianças experimentam todo o tipo de atividades de aprendizagem e estabelecem, igualmente, relações com os seus pares positivas que terão impacto no seu desenvolvimento futuro (Xu, 2010).

Pereira et al. (2017) referem que diversos autores foram unânimes ao salientar as inúmeras aprendizagens proporcionadas pela brincadeira do faz-de-conta. Segundo Katz e Chard (1989) citadas por Pereira et al. (2017) em síntese, “inclui a troca de sugestões, a proposta dos passos seguintes, alternância, regateio, negociação, resolução de conflitos e compromissos” (p. 152). Os mesmos autores sugerem que as brincadeiras de faz-de-conta têm sido associadas ao desenvolvimento das competências cognitivas, processamento emocional, compreensão emocional, resolução de problemas e adaptação (Fehr & Russ, 2014 citados por Pereira et al. 2017). Silva et al. (2016), nas Orientações Curriculares para o Pré-Escolar, dizem-nos, também, que as brincadeiras de faz-de-conta desempenham um papel importante no desenvolvimento emocional e social da criança, “na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança” (p.52). Segundo Ferreira (2004), o brincar é um contexto social onde as crianças aprendem como interagir. Ou seja, “a dialogar em alternância e sincronia, a compreender acções não literais, a criar regras abstractas, a representar papéis complexos e hierárquicos ou reversíveis” (p.90). Neste sentido, as crianças (re)constroem as relações sociais, tornando-as sujeitos competentes e com sentido de pertença (Ferreira, 2004). Para a autora, torna-se clara a importância que a brincadeira tem, através da interação, para o desenvolvimento das crianças. A brincadeira de faz-de-conta é muito importante para as interações entre as crianças e entre as crianças e adultos (Ferreira, 2004). A autora refere, ainda que a interação não diz respeito apenas ao encontro com o outro, mas com o espaço e com os objetos.

#### 4.2.7. Papel do adulto nas brincadeiras das crianças

Todos os adultos presentes na vida das crianças têm um papel fundamental na promoção do brincar das mesmas. Cabe ao adulto promover e proporcionar esses momentos de prazer. Para Pinto (2013) os adultos, sejam eles pais, cuidadores ou educadores devem posicionar-se no papel da criança, percebendo os seus interesses e necessidades. Assim, é necessário que criem as condições para que a brincadeira aconteça de forma saudável para as crianças. Silva et al. (2016) afirmam que observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferência nas iniciativas das mesmas, permite a/o educador/a conhecer melhor as crianças que tem à sua frente, perceber melhor os seus interesses, encorajá-las e desafiá-las nas suas explorações e descobertas. Com uma observação atenta, o/a educador/a poderá planejar melhor propostas que partam dos interesses crianças. Tal como referem Volpini e Barboza (2015), os/as educadores/as de infância desempenham um papel fundamental na promoção da brincadeira de faz-de-conta, uma vez que, “são considerados membros participativos e mediadores desse processo, devendo criar ações lúdicas com propósitos educativos claros, onde a interação criança e adulto e com os seus pares seja garantida” (p. 10).

Pereira et al. (2017) referem Epstein (2012) dizendo que o autor propõe que o educador proporcione ao grupo “um espaço amplo, propício ao acesso livre à imaginação sem limites” (p.111). É ainda afirmado que a brincadeira de faz-de-conta fica particularmente rica quando o adulto brinca como parceiro na narrativa da criança “considerando ainda que o educador deve estar atento aos acontecimentos do real que a criança transporta para o universo do imaginário” (Epstein, 2012, citado por Pereira et al., 2017, p.111). Guimarães e Costa (1986), dizem-nos que algumas das estratégias a adotar pelo educador passam por promover experiências e vivências, aproveitar as oportunidades que surgem, e proporcionar situações de exploração.

Pinto (2013), relembra que é fundamental que, para além de se investir nos espaços interiores, o/a educador/a deve igualmente investir nos espaços exteriores e, acima de tudo, dar oportunidade às crianças de os usarem plenamente. Cabe ao educador promover e conceder diversas oportunidades de brincadeira, sendo muito importante que promova a brincadeira no espaço exterior. Essa promoção deverá existir, dando oportunidades no dia-a-dia para que a mesma efetivamente aconteça, mas, também,

implica uma observação atenta aos interesses e necessidades das crianças, no sentido de organizar o espaço exterior da melhor forma para o grupo que tem à sua frente, introduzindo novos objetos e materiais, complexificando-o e tornando-o mais desafiante e com mais possibilidades de exploração (Pinto, 2013).

### **4.3. Roteiro ético e metodológico**

Selecionado o tema da investigação e da respetiva problemática, considerei essencial obter dados que permitissem analisar a problemática em estudo. Seguidamente, são apresentadas as opções metodológicas e os princípios éticos que orientaram o estudo realizado.

#### **4.3.1. Natureza e desenho do estudo**

No que respeita às opções metodológicas, a investigação inseriu-se no paradigma qualitativo na modalidade de estudo de caso. Para Gall e colaboradores (2007) citados por Amado (2014), o estudo de caso define-se como um “estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos participantes nele envolvidos.” (p. 124). O estudo de caso segue a lógica das etapas de recolha, análise e interpretação de dados dos métodos qualitativos e tem como propósito investigar intensivamente um ou vários casos (Meirinhos & Osório 2010).

A investigação que foi posta em prática é de natureza qualitativa, na medida em que, tal como referem Meirinhos e Osório (2010), implica “que o investigador esteja no trabalho de campo, faça observação, emita juízos de valor e que analise. Na investigação qualitativa, é essencial que a capacidade interpretativa do investigador nunca perca o contacto com o desenvolvimento do acontecimento.” (p.51).

O estudo de caso, segundo Yin (1989, p.30) citado por Amado (2014), não implica saber o quê e o quanto, mas o como e o porquê. Assim, para o autor verifica-se que a forma de uma questão que se coloca é determinante do objeto e da estratégia de estudo que deverá ser adotada.

Yin (2001) defende que o estudo de caso permite ao investigador “preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (p. 21). Neste sentido, segundo Amado (2014):

Assumir uma perspectiva holística não significa que se pretenda estudar o caso na sua totalidade. Selecionado e clarificado o objeto de estudo, este será observado e analisado na sua complexidade, de forma contextualizada e dinâmica, recorrendo a múltiplas fontes e a múltiplas técnicas de forma a captar os diferentes olhares que traduzem essa mesma complexidade (p.125).

Yin (2001) afirma, ainda, que o estudo de caso pode ter várias tipologias. A tipologia de estudo de caso que adotei foi o estudo de caso descritivo. Segundo Meirinhos e Osório (2010), “os estudos descritivos representam a descrição completa de um fenómeno inserido no seu contexto” (p.57). Nesse sentido, e tendo em conta os objetivos da minha investigação, considereirei que o estudo de caso descritivo era a tipologia mais adequada para a investigação.

#### 4.3.2. Participantes no estudo

Os participantes deste estudo foram 13 crianças e 1 adulto. Das crianças que participaram, 8 são do sexo feminino e 5 do sexo masculino, com 3 anos de idade, pertencentes ao grupo onde decorreu a PPS II. O adulto participante foi a educadora de infância cooperante.

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

A recolha de dados e as respetivas técnicas e instrumentos aplicados são fundamentais numa investigação. Tal como refere Aires (2011), a escolha das técnicas a usar não pode ser minimizada, uma vez que delas depende a “concretização dos objectivos do trabalho de campo”. (p.24). Assim, as técnicas de recolha de dados que utilizei na minha investigação foram a entrevista semiestruturada à educadora cooperante e a 13 crianças e a observação Naturalista com recurso a registos escritos (notas de campo).

A entrevista semiestruturada corresponde a “um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (Haguette citado por Miranda, 2009, p.41). Segundo Bogdan e Biklen (1994), numa investigação qualitativa, as entrevistas “podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas”. A entrevista tem como objetivo “recolher dados descritivos na

linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p. 134). Miranda (2009), define a entrevista estruturada como aquela em que “as perguntas são previamente formuladas e onde se mantém uma preocupação em não fugir a elas” (p. 42), ou seja, contém questões totalmente estruturadas que são elaboradas antes da realização da mesma. Outra técnica utilizada foi a Observação naturalista, esta técnica foi por mim privilegiada em toda a investigação. A observação consiste, “na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” (Aires, 2011, p. 24). A mesma autora, citando Adler e Adler (1994), considera que a observação naturalista é posta em prática no próprio contexto da ocorrência, nomeadamente “entre os actores que participam naturalmente na interacção e segue o processo normal da vida quotidiana” (p.25).

Relativamente às técnicas e instrumentos de recolha de dados, foram feitos registos escritos (notas de campo) que apoiaram a observação. Para Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são os relatos escritos do que o investigador observa, ouve, “experiencia e pensa no decurso da recolha (...) reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150). As técnicas de análise de dados que foram utilizadas são a análise de conteúdo da entrevista semiestruturada à educadora cooperante (cf. Anexo F) e das entrevistas feitas às crianças (cf. Anexo H), bem como, às notas de campo elaboradas durante a investigação (cf. Anexo G). A análise de conteúdo define-se, para Silva e Fossá (2013), como uma técnica que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou, ainda, inqueritos ou observado pelo pesquisador. Assim, “na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos” (p.2). Os mesmos autores explicam que a análise de conteúdo é uma técnica que exige “disciplina, dedicação, paciência e tempo (...) intuição, imaginação e criatividade, sobretudo na definição das categorias de análise” (Freitas, Cunha, & Moscarola, 1997 citados por Silva & Fossá, 2013, p.3).

#### 4.3.4. Roteiro ético

Os princípios éticos que nortearam a minha ação ao longo de toda a prática estão representados no roteiro ético em anexo, (cf. Anexo I). Este roteiro foi elaborado com

base nos “Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças” apresentado por Tomás (2011), bem como na Carta de Princípios para uma Ética Profissional, com autoria da Associação Profissional de Educadores de Infância (APEI, 2011). Neste sentido, a minha intervenção teve sempre por base o respeito por toda e qualquer criança, dando uma resposta de qualidade às suas necessidades, tendo expectativas positivas sobre cada criança, reconhecendo as suas potencialidades de desenvolvimento e capacidades de aprendizagem, garantindo que os seus interesses estão em primeiro lugar (APEI, 2011). A minha intervenção regeu-se, também, pela garantia da partilha de informações entre a instituição e as famílias; pelo respeito e colaboração com a equipa educativa; bem como, garantindo o sigilo profissional (APEI, 2011).

#### **4.4. Apresentação e análise dos resultados**

Este subcapítulo destina-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos na presente investigação. Primeiramente irá analisar-se a perspetiva da educadora cooperante e das crianças sobre a importância do brincar tanto no espaço interior como no espaço exterior. Seguidamente, irá analisar-se o papel do educador durante os momentos de brincadeira das crianças, tanto no espaço interior como no espaço exterior e o modo como o educador organiza o ambiente e as condições que cria para que as crianças possam brincar, ou seja o papel do educador na organização da sala de atividades e na organização do espaço exterior, e ainda, o papel do educador na organização do tempo. Posteriormente analisar-se-á, os tipos de brincadeiras em que as crianças se envolvem no dia-a-dia nos diversos contextos (espaço interior e espaço exterior) e, ainda, a importância desses tipos de brincadeiras nas interações entre crianças.

Após o término da recolha e análise de dados, procedi à triangulação que, para Meirinhos e Osório (2010), surge como “uma estratégia de validação (...) permite obter, de duas ou mais fontes de informação, dados referentes ao mesmo acontecimento, a fim de aumentar a fiabilidade da informação” (p. 60). Aires (2011) afirma que a triangulação é muito comum na metodologia qualitativa. Alonga-se ainda, afirmando que o seu princípio passa por “recolher e analisar os dados a partir de diferentes perspetivas para os contrastar e interpretar. Esta confrontação pode alargar-se aos métodos, teorias, informação e investigadores” (p.55).

#### 4.4.1. Perspetiva da educadora de infância e das crianças sobre a importância de brincar em Jardim de Infância

Neste tópico pretende-se conhecer a perspetiva da educadora cooperante sobre a importância do brincar nos diversos contextos (espaço interior e espaço exterior) para as crianças no Jardim de Infância, bem como as perspetivas das crianças participantes na investigação.

**Tabela 6.**

*Perspetiva da educadora cooperante sobre a importância de brincar no espaço interior e no espaço exterior.*

Categorias	Sub-categorias	UNIDADES DE CONTEXTO	
Importância do brincar	Crescimento pessoal e do grupo	“O brincar na minha visão muito pessoal, é a base para o crescimento individual e do grupo”	
	Desenvolvimento pessoal e do grupo	“crescendo não só pessoalmente como em grupo”	
	Forma de expressão	“É fundamental e necessário, que existam espaços e momentos para a criança exteriorizar tudo o que vai no seu mundo interior”	
	Ferramenta para as crianças se descobrirem, descobrirem o outro e o mundo	“Potenciar o brincar (...) como uma forma das crianças se descobrirem, descobrirem o outro e descobrirem o mundo”	
	Ferramenta para as crianças aprenderem a ter um olhar mais centrado em si e no outro	“Através do brincar, a criança aprende a ter um olhar mais centrado em si e no outro”	
	Ferramenta para as crianças aprenderem a respeitar, a fazer cedências, a valorizar		“Através do brincar, a criança aprende (...) a respeitar”
			“Através do brincar, a criança aprende (...) a fazer cedências”
			“Através do brincar, a criança aprende (...) a valorizar”
Diferentes horas e momentos		“Parece-me extremamente importante, a brincadeira ter horas (...) diferentes”	
		“Parece-me extremamente importante, a brincadeira ter (...) momentos diferentes”	
Importância de brincar no espaço exterior	Diferentes contextos	“Parece-me extremamente importante, a brincadeira ter contextos (...) diferentes”	

Através da categorização dos resultados da entrevista à educadora cooperante (cf. Anexo D), cuja análise se apresenta na tabela acima (tabela 5), emergiram 7 sub-categorias que identificam as respostas da educadora às questões sobre *que lugar ocupa o brincar na vida das crianças em JI e que importância atribui ao brincar das crianças nos diversos contextos: sala de atividades e espaço exterior*. Nas respostas verificadas é possível perceber que a educadora considera que o brincar tem um papel muito importante no crescimento e desenvolvimento de cada criança e do grupo, sendo que a mesma refere que o brincar é base desse mesmo crescimento e desenvolvimento. Para esta profissional o brincar constitui-se, também, como uma oportunidade para que as crianças se expressem e exteriorizem o seu mundo interior e que é papel do adulto potencializar espaços e momentos para que a brincadeira aconteça. É ainda afirmado pela educadora que o brincar é uma ferramenta para as crianças se descobrirem, descobrirem o outro e o mundo e que, através das brincadeiras as crianças aprendem a ter um olhar mais centrado em si e no outro. Na entrevista em questão, a educadora refere que as crianças, ao brincarem, aprendem a respeitar, a fazer cedências e a valorizar. Tal como diz Kishimoto (2010), o brincar contribui para inúmeras aprendizagens, tais como, aquisições a nível do desenvolvimento motor, a autonomia, bem como a interação social com os pares e adultos.

A educadora refere-se, ainda, à importância de brincar no espaço exterior referindo que é de extrema importância que a brincadeira tenha contextos, horas e momentos diferentes e que é aqui que a criança vai “aprendendo, adaptando e diversificando não só os contextos como os pares com que o vai fazendo o que torna ainda mais ricas as experiências”.

No que respeita à perspectiva das crianças entrevistadas sobre a importância de brincar nos diversos contextos (espaço interior e espaço exterior), foi feita a análise de conteúdo, que se apresenta de seguida (Tabela 7).

***Tabela 7.***

*Perspetiva das crianças sobre a importância de brincar no espaço interior e no espaço exterior.*

Categories	Sub-Categorias	Unidades de Contexto	Ocorrências
------------	----------------	----------------------	-------------

Importância de brincar no espaço interior	Prazer	“porque eu fico feliz quando estou a brincar” “Sim. Porque eu gosto... As crianças gostam todas de brincar”	13
	Materiais disponíveis	“A nossa sala tem muitos brinquedos e coisas giras para brincar”	4
	Socialização	“Sim (...) porque na escola há os amigos e eu gosto muito de brincar com os amigos na sala”	3
Importância de brincar no espaço exterior	Desenvolvimento motor	“porque no recreio nós podemos correr e fazer brincadeiras a correr rápido” “Sim. Porque eu gosto de correr”	4
	Ar livre	“No recreio eu gosto de brincar em todo o lado, porque eu adoro estar na rua!” “Gosto mais de brincar lá fora com sol”	7
	Equipamentos/ materiais disponíveis	“e temos os triciclos, na sala não há triciclos!” “Sim, porque o recreio é enorme e tem muitos brinquedos também”	7
	Socialização	“Sim. Porque eu gosto muito de brincar e porque na escola há os amigos e eu gosto muito de brincar com os amigos (...) no recreio”	2

Na análise de conteúdo foram definidas 2 categorias: Importância de brincar no espaço interior e importância de brincar no espaço exterior. Da primeira categoria emergiram 3 sub-categorias que correspondem às razões para as crianças gostarem e acharem importante brincar nos diversos contextos (interior e exterior). Para as crianças, tal como podemos ver na tabela acima, o brincar no espaço interior, ou seja, na sala de atividades, é sinónimo de prazer. Das 13 crianças entrevistadas, todas referiram que para elas, brincar é importante porque gostam de brincar. Quando questionadas sobre o porquê de gostar de brincar no espaço interior, algumas crianças afirmaram que se prende pelos materiais disponíveis. As crianças gostam de brincar na sala de atividades porque “A nossa sala tem muitos brinquedos e coisas giras para brincar”, destacando então a importância que o ambiente educativo e a sua organização têm nas brincadeiras das crianças. Outro aspeto mencionado pelas crianças, foi relativamente à socialização entre pares, ou seja, 3 crianças afirmaram gostar de brincar “porque na escola há os amigos e eu gosto muito de brincar com os amigos na sala”.

Relativamente ao espaço exterior as crianças explicam que gostam de brincar no recreio e é importante brincar no espaço exterior porque gostam de brincar na rua, ao ar livre. Os materiais e equipamentos disponíveis foram também a razão mais mencionada para as crianças gostarem de brincar no exterior. Outro aspeto referido pelas crianças foi

o facto de no exterior poderem “correr e fazer brincadeiras a correr rápido”, sendo aqui destacada importância de brincar para o desenvolvimento motor das mesmas. Por fim, as crianças referiram, tal como no espaço interior, a importância da socialização entre pares, referindo que gostam de brincar porque “eu gosto muito de brincar e porque na escola há os amigos e eu gosto muito de brincar com os amigos (...) no recreio”.

#### 4.4.2. Papel do adulto durante os momentos de brincadeira das crianças

Outro aspeto que foi analisado nesta investigação foi o papel do adulto durante os momentos de brincadeira das crianças, tanto na sala de atividades como no espaço exterior. Foram recolhidos dados através das entrevistas à educadora cooperante, às crianças e dos registos escritos das observações das brincadeiras das crianças (notas de campo).

#### **Tabela 8.**

*Papel da educadora cooperante nas brincadeiras das crianças no espaço interior e exterior.*

Categories	Sub-categorias	Unidades de contexto
Papel do educador nas brincadeiras no interior	Reflexão permanente	“reflexão permanente acerca da funcionalidade, da adequação do espaço e das potencialidades educativas dos materiais”
	Educador como mediador nas brincadeiras das crianças	“o adulto é apenas um mediador no decorrer das brincadeiras”
	Educador como interveniente apenas se for solicitado	“entrando em “cena “apenas, se for do interesse da criança, se o procurar para tal” “pode ser solicitado a enriquecer dando o seu contributo”
	Educador como observador nas brincadeiras das crianças	“caso contrário apenas estou como observadora.”
	Relação estreita com as crianças	“Os nossos dias, são pautados pela dedicação, respeito e tolerância, num ambiente rico em relação e empatia” “estreitar laços e criar uma união no grupo de forma a que o adulto da sala, quase não tem que intervir”

	Valorização as conquistas das crianças	“valorizando em grande grupo todas as pequenas conquistas que cada criança vai fazendo, fortalecendo a autoestima e o gosto por fazer mais e melhor.”
Papel do educador nas brincadeiras no exterior	Potencializador de diferentes brincadeiras	“proporcionando às crianças diferentes brincadeiras”
	Potencializador da evolução das brincadeiras	“O espaço deverá estar preparado de forma apelativa para que as brincadeiras possam evoluir”
	Composto por elementos da natureza	“espaço exterior rico, elementos da natureza”
	Composto por materiais não estruturados	“(…) materiais não estruturados, etc”

Através do processo de análise de conteúdo aos dados da entrevista à educadora cooperante (Tabela 8.), foram identificadas 2 categorias: *Papel do educador nas brincadeiras no interior* e *Papel do educador nas brincadeiras no exterior*. Para estas categorias emergiram diversas sub-categorias, que correspondem, no espaço interior, à postura do educador no momento das brincadeiras das crianças e no espaço exterior ao papel do educador como organizador do espaço. No espaço interior, ou seja, na sala de atividades, foi possível perceber que segundo a entrevistada, é fundamental que o educador crie uma relação estreita com a criança pautada pela dedicação, respeito e tolerância, num ambiente rico em relação e empatia. É-nos também dito pela educadora que considera fundamental valorizar, em grande grupo, as conquistas que cada criança vai fazendo, fortalecendo a autoestima e o gosto por fazer mais e melhor. O papel do educador de infância, para a entrevistada, passa por ser um mediador das brincadeiras das crianças intervindo apenas se for solicitado. Para a educadora cooperante, o educador deve assumir uma postura mais observadora e refletir sobre o espaço educativo e ainda, ajustar as suas ações e respostas às necessidades das crianças. Relativamente ao papel do adulto no espaço exterior, a entrevistada referiu-se ao seu papel na organização do espaço exterior de forma a potenciar as brincadeiras. A educadora defende que o espaço exterior deve ser um espaço potencializador de diferentes brincadeiras e que “O espaço deverá estar preparado de forma apelativa para que as brincadeiras possam evoluir”. Para a educadora, o espaço exterior deverá ser rico e composto por elementos da natureza e materiais diversificados, estruturados e não estruturados.

De forma a complementar a informação sobre o papel do educador nas brincadeiras das crianças, foram analisados os registos escritos (notas de campo) das observações das brincadeiras das crianças e das entrevistas às crianças participantes na investigação em causa. Apresentam-se, de seguida, as análises de conteúdo, das entrevistas às crianças participantes e dos registos escritos das observações das brincadeiras das crianças durante toda a prática.

**Tabela 9.**

*Interação criança-adulto nas brincadeiras no espaço interior e exterior- entrevistas crianças.*

Categories	Sub-categories	Unidades de Contexto	Ocorrências
Interação criança-adulto no espaço interior	Adulto como observador	“tu e a P. ficam a ver nós a brincar” “outras vezes vocês ficam só a ver as crianças a brincar”	7
	Adulto como participante quando solicitado	“Tu já estiveste lá a brincar comigo quando eu pedi!”	5
	Adulto participante por iniciativa	“Tu vais às vezes brincar connosco quando nós estamos na casinha” “Sim, fazemos jogos, tu lês histórias e às vezes vens para a casinha connosco”	3
Interação criança-adulto no espaço exterior	Adulto como observador	“Porque às vezes os crescidos ficam só a tomar conta de nós e nós brincamos com os amigos”	1
	Adulto como participante quando solicitado	“Porque eu digo para tu vires brincar e tu vens” “Porque nós chamamos-te para vires brincar connosco”	7
	Adulto participante por iniciativa	“Mas tu vens às vezes para a casinha connosco” “Sim! Tu às vezes és o lobo mau e vens a correr atrás de nós!”	5

Na análise ao conteúdo obtido nas entrevistas às crianças (Tabela 9.), foram identificadas 2 categorias: a *Interação adulto-criança no espaço interior* e a *Interação adulto-criança no espaço exterior*. Destas categorias emergiram sub-categorias sobre a participação do adulto ao brincar com as crianças. Assim, as sub-categorias definidas foram: *adulto como observador*, *adulto intervém quando solicitado* e ainda, *adulto intervém por iniciativa própria*. Quando questionadas sobre se gostavam de brincar com

os adultos, todas as crianças afirmaram que gostavam, tal como se pode ver nas entrevistas realizadas.<sup>15</sup>

Podemos constatar que, pela análise acima apresentada (Tabela 9.), no espaço interior, as crianças referem que o adulto tem uma postura mais observadora e não tanto participante, sendo que a participação ocorre mais quando as crianças solicitam do que por iniciativa do adulto. Já no espaço exterior as crianças afirmam que o adulto tem uma participação mais ativa do que observadora, no entanto, referem que a participação, tal como acontece no espaço exterior, ocorre mais frequentemente quando solicitada pela criança do que por iniciativa do adulto.

Os dados dos registos escritos foram, também, analisados e o seu conteúdo foi categorizado e organizado numa tabela (Tabela 10.)

**Tabela 10.**

*Interação criança-adulto nas brincadeiras no espaço interior e exterior- Registos de observação das brincadeiras das crianças.*

Categorias	Sub-Categorias	Unidades de Contexto	Ocorrências
Interação criança-adulto no espaço interior	Adulto como observador	“quando as crianças brincavam nas áreas eu sentei-me ao pé de algumas delas para observar as suas brincadeiras” “Dirijo-me lá e fico a observar a brincadeira”	8
	Adulto como participante quando solicitado	“Enquanto brincavam, as crianças, vendo-me a aproximar para observar convidaram-me a entrar na brincadeira”	4
	Adulto participante por iniciativa	“À medida que ia observando fui também perguntando ao que estavam a brincar e perguntei se poderia brincar também”	3
Interação criança-adulto no espaço exterior	Adulto como observador	“(…) Sentei-me a observar as brincadeiras que decorriam” “No espaço exterior a M.S viu-me a observar a sua brincadeira e disse: M.S: Estou a brincar aos supermercados Maria João”	2
	Adulto como participante quando solicitado	“(…) perguntaram-me se me queria juntar a eles na brincadeira”	8

<sup>15</sup> Importa referir que os dados obtidos nas entrevistas com as crianças e nos registos de observação das brincadeiras das crianças têm em conta o papel da educadora cooperante e o meu, uma vez que assumi um papel de investigadora participante e contactei diretamente com as crianças durante toda a investigação.

	Adulto participante por iniciativa	“Comecei a brincar com o P.A. com o balão a uma brincadeira em que não podíamos deixar o balão tocar no chão (...)”	4
--	------------------------------------	---	---

Na análise ao conteúdo dos registos de observação das brincadeiras das crianças (Tabela 10.), foram identificadas 2 categorias: a *Interação adulto-criança no espaço interior* e a *Interação adulto-criança no espaço exterior*. Destas categorias emergiram sub-categorias sobre a participação do adulto ao brincar com as crianças. Assim, as sub-categorias definidas foram: *adulto como observador*, *adulto intervém quando solicitado* e ainda, *adulto intervém por iniciativa própria*. Com base nessa análise, é possível perceber que na sala de atividades, ou seja, no espaço interior, tal como vimos pelas entrevistas às crianças, o adulto assume mais frequentemente uma postura observadora das brincadeiras das crianças. Relativamente ao papel mais ativo, foi observado que a participação por parte do adulto ocorre com mais frequência, quando solicitada pela criança. No espaço exterior, o adulto participa mais nas brincadeiras das crianças, sendo que essa participação, tal como acontece no espaço interior, é mais frequente quando solicitada pela criança.

Os resultados obtidos vão ao encontro do que nos diz a literatura, uma vez que, tal como refere Santos (2001) citado por Tolentino (2013), o/a educador/a pode assumir três diferentes funções na brincadeira das crianças. A primeira função é a de observador da brincadeira, no sentido em que o/a educador/a procura intervir o mínimo possível deixando a brincadeira ocorrer de forma livre. A segunda função é a de “catalisador”, no sentido em que o/a educador/a, através da observação, descobre as necessidades e os desejos que estão implícitos na brincadeira de forma a enriquecê-la. A terceira função é a de “participante ativo” nas brincadeiras, atuando como mediador das relações e das situações que surgem durante a brincadeira, garantindo que ocorrem de forma saudável e prazerosa para as crianças (Santos, 2001, citado por Tolentino (2013).

#### 4.4.3. Papel do educador na organização do espaço interior e exterior

Um dos aspetos cruciais na promoção do brincar está relacionado com a organização do ambiente educativo por parte do educador. Na investigação pretendeu-se perceber qual era o papel da educadora cooperante e como era feita a organização do espaço interior, ou seja, da sala de atividades, bem como do espaço exterior.

**Tabela 11.**

*Papel do educador na organização do espaço interior e espaço exterior.*

Categories	Sub-Categories	Unidades de Contexto
Organização da sala de atividades	Potencializador de aprendizagens, interações e experiências	“O ambiente educativo é fundamental para a realização de aprendizagens” “proporcionando às crianças diferentes experiências” “proporcionando às crianças diferentes interações”
	Seguro e pensado para a criança	“devendo ser seguro, (...) e pensado para a criança.” “a organização do espaço deverá transmitir segurança” “Este deve ser dividido em áreas de interesse bem definidas”
	Flexível	“vai evoluindo ao longo das etapas de desenvolvimento das crianças a que se dirige” “devendo ser (...) flexível”
	Potencializador do desenvolvimento da autonomia	“de forma a favorecer a autonomia” “a organização do espaço deverá (...) desenvolver a autonomia”
	Potencializador de capacidade de escolha	“de forma a favorecer a capacidade de escolha” “proporcionando às crianças diferentes escolhas” “A criança tem capacidade para fazer escolhas e tomar decisões relativamente às suas brincadeiras”
	Potencializador da iniciativa	“de forma a favorecer a iniciativa”
	Potencializador da criatividade	“de forma a favorecer a criatividade.”
	Potencializador de regras	“a organização do espaço deverá ajudar a fomentar regras”
Organização do espaço exterior	Materiais que potencializam brincadeiras individuais e de grupo	No espaço exterior, foram pensados, diferentes materiais alguns numa perspectiva brincadeiras individuais/grupo (caixa de areia)
	Materiais que potencializam o desenvolvimento motor global	“Foram pensados, diferentes materiais (...) numa perspectiva do desenvolvimento motor global escorregas, escaladas, pneus, etc.”
	Materiais que potencializam interações	“Temos duas casinhas, equipadas com diferentes materiais que potenciam a interação”
	Espaço adequado às condições climáticas	“com condições climáticas adversas, temos um espaço com telheiro”

Através do processo de análise de conteúdo aos dados da entrevista à educadora cooperante, cuja tabela podemos verificar em cima (Tabela 11.), nas respostas da educadora às questões sobre como era feita a organização dos ambientes de aprendizagem (interior e exterior), foram identificadas 2 categorias: *Papel do educador nas brincadeiras no interior* e *Papel do educador nas brincadeiras no exterior*. Para estas categorias

emergiram diversas sub-categorias, que correspondem, à importância da organização do espaço educativo para potenciar diversas aprendizagens nas crianças. Pelas respostas da educadora cooperante sobre o espaço interior, ou seja, sobre a sala de atividades, é possível perceber que a mesma privilegia a criação de um espaço “seguro, flexível e pensado para a criança”. A educadora refere que o mesmo deverá estar organizado de forma a ser potencializador de aprendizagens, interações e experiências, favorecendo a autonomia, a capacidade de escolha, a iniciativa, a criatividade e a fomentação de regras. Na entrevista é possível ainda perceber que para a educadora cooperante o espaço deve ser “dividido em áreas de interesse bem definidas, com prateleiras e gavetas de arrumação que tornem visíveis e acessíveis os diversos objetos e materiais proporcionando às crianças diferentes escolhas, experiências, interações e brincadeiras” (cf. Anexo A).

As respostas da educadora vão ao encontro do que nos diz a literatura sobre estes aspetos cruciais da organização do espaço. Para Portugal (2012) é fundamental que se respeite, na organização do espaço, as necessidades de todos os que frequentam o espaço. Também Brock (2011) afirma que os educadores devem proporcionar ambientes estimulantes e divertidos, recorrendo a materiais também eles estimulantes de forma a permitir que as crianças iniciem as suas próprias aprendizagens. Para o autor os ambientes educativos devem também garantir uma aprendizagem rica e promover todos os tipos de brincadeira. Além disso, Portugal (1998) refere, a necessidade de a organização ser flexível, ou seja, que o ambiente não deverá ser definitivo, ou seja, “planear, arranjar, avaliar e reorganizar é um processo contínuo na busca da qualidade e daquilo que melhor se adequa às crianças em questão” (Portugal, 1998, p.27).

Olhando agora para as respostas da educadora sobre a organização do espaço exterior, podemos ver pela tabela acima (Tabela 11.) que o espaço exterior foi pensado para conter materiais que potenciem brincadeiras individuais e de grupo e brincadeiras que potenciem o desenvolvimento motor global. A entrevistada refere, que no espaço exterior existem também, “casas” que potenciam as interações entre pares e, ainda, que o espaço exterior está equipado com um espaço coberto que é adequado às diversas condições climáticas. Bento (2015), diz-nos que os educadores devem proporcionar oportunidades para as crianças brincarem ao ar livre de forma autónoma e espontânea de

forma a permitir desenvolver competências a nível motor, social, cognitivo e emocional, competências essas que se revelarão fundamentais para a vida. Neto (2020), corrobora esta ideia, dizendo que as crianças precisam de contactar, experienciar e apreciar a rua e a Natureza. Para o autor é essencial “criar oportunidades para se exprimirem e desfrutarem das incertezas dos espaços exteriores” (p.180).

#### 4.4.4. Papel do educador na organização do tempo

Recolheram-se, ainda, dados para perceber o papel da educadora na organização do tempo, ou seja, perceber na rotina diária, que tempo era dedicado ao brincar.

**Tabela 12.**

*Momentos de brincadeira no espaço interior e exterior.*

Categorias	Sub-Categorias	Unidades de Contexto	Ocorrências
Momentos de brincadeira na sala de atividades	Momentos de escolha livre	“Após comerem a fruta, as crianças vão para as áreas brincar”  “Hoje, após a reunião da manhã, as crianças escolheram o que queriam fazer e brincar”	28
Momentos de brincadeira no espaço exterior	Momentos de escolha livre	“Hoje no tempo do recreio da manhã as crianças brincaram livremente no exterior”  “No recreio da manhã, as crianças estiveram a brincar livremente no espaço exterior”	23

Para ajudar a perceber a importância que a educadora atribuiu ao brincar nos diversos contextos, foram feitos durante toda a investigação, registos escritos (notas de campo), das observações das brincadeiras das crianças, sobre a frequência com que os momentos de escolha livre, ou seja, da brincadeira nos diversos espaços aconteciam. Na análise de conteúdo dos registos escritos (Tabela 12.), foram identificadas 2 categorias: *momentos de brincadeira na sala de atividades* e *momentos de brincadeira no espaço exterior*. Destas categorias emergiram sub-categorias que se designam de *momentos de escolha livre*, ou seja, todos os momentos na rotina diária que as crianças tinham oportunidade de brincar. Após análise dos dados obtidos, podemos perceber que durante toda a investigação, as crianças tiveram oportunidade de brincar frequentemente, sendo que no espaço interior os momentos de brincadeira ocorreram mais vezes (28 ocorrências) do que no espaço exterior (23 ocorrências).

Para além dos dados recolhidos através das observações dos momentos de brincadeira das crianças, foram recolhidos dados através da entrevista à educadora cooperante.

**Tabela 13.**

*Papel do educador na organização do(s) tempo(s) de brincadeira no espaço interior e exterior.*

Categorias	Sub-Categorias	Unidades de Contexto
Papel do educador na organização do(s) tempo(s) de brincadeira no interior	Proporcionar diariamente tempo para brincar	“Na rotina diária, existe sempre um espaço dedicado ao brincar”
	Proporcionar escolhas para o tempo de brincadeira	“através da forma como temos organizada a nossa rotina, o grupo tem forma de democraticamente, fazer as suas escolhas no que respeita à exploração do espaço de brincadeira livre.
Papel do educador na organização do(s) tempo(s) de brincadeira no exterior	Proporcionar diariamente tempo para brincar	“No exterior, as brincadeiras, são também diárias”

Através da análise do conteúdo da entrevista à educadora cooperante (Tabela 13.), foi possível identificar 2 categorias: *Papel do educador na organização do(s) tempo(s) de brincadeira no interior* e *Papel do educador na organização do(s) tempo(s) de brincadeira no exterior*. Destas categorias emergiram sub-categorias que explicitam as respostas da educadora cooperante relativamente ao seu papel como promotora de tempo e escolhas para o tempo de brincadeira das crianças. Para a educadora o brincar constitui-se como uma ação primordial na rotina do dia-a-dia do grupo de crianças. A educadora afirma que tanto no espaço interior, como no espaço exterior, as brincadeiras são diárias. É ainda afirmado pela educadora que durante esse tempo de brincadeira, no espaço interior, as crianças têm a possibilidade de fazer escolhas para a exploração e brincadeira livre.

4.4.5. Tipos de brincadeiras em que as crianças se envolvem.

A presente investigação incidiu, ainda, sobre os tipos de brincadeiras em que as crianças se envolviam na sua rotina diária.

4.4.5.1. Locais/brinquedos e brincadeiras que as crianças mais gostam de brincar

**Tabela 14.**

*Locais e brinquedos que as crianças mais gostam de brincar no espaço interior e exterior.*

Categories	Sub-Categories	Unidades de Contexto	Ocorrências
<b>Locais onde mais gostam</b> de brincar no interior	Área da casinha	“Na casinha” “Na casinha, porque faço bolos”	13
	Biblioteca	“nos livros” “Na biblioteca”	3
	Minimundo dos animais – Galinheiro	“gosto do galinheiro que nós construímos”	1
	Área das trapalhadas	“Nas trapalhadas. Eu adoro vestir os vestidos de princesas”	7
	Área dos Jogos de mesa	“nos jogos de mesa”	1
	Área da garagem	“nos carros”	1
<b>Brinquedos que mais gostam</b> no interior	Brinquedos da área da casinha	“Na casinha, com os bebês e as comidas”	10
	Brinquedos das trapalhadas	“Gosto dos vestidos das trapalhadas” “Gosto daquele cavalo que podemos por nas pernas e brincar com ele nas trapalhadas. Porque faço passeios com ele como uma princesa”	5
	Livros	“nos livros”	1
	Animais – dinossauros	“Os dinossauros”	1
	Legos	“e os legos”	1
<b>Locais onde mais gostam</b> de brincar no exterior	Casinha	“Na casinha (...) porque eu faço comidinhas nas casinhas”	13
	Escorrega	“no escorrega. Porque o escorrega tem um escorrega mais pequeno na entrada”	3
	Área dos triciclos	“nos triciclos” “Atrás do triciclo do G. é o que eu gosto mais”	10
	Preferência por todos os espaços	“Nenhum! Gosto de todos!”	1
<b>Brinquedos que mais gostam</b> no exterior	Brinquedos das casinhas	“as comidas” “Com os brinquedos das casinhas”	10
	Mota	“Com a mota”	2
	Triciclos	“os triciclos!”	9
	Preferência por todos os brinquedos	“gosto de todos os brinquedos do recreio”	1

Após análise dos dados das entrevistas às crianças, onde foram questionados quais os locais nos diversos contextos e quais os brinquedos que mais gostam de brincar, foram identificadas categorias (Tabela 14.) que correspondem aos locais e brinquedos que as crianças mais gostam de brincar no espaço interior e no espaço exterior. A partir destas

categorias emergiram sub-categorias que correspondem aos locais e brinquedos identificados pelas crianças. Através da tabela 14, é possível verificar que na sala de atividades, o espaço mais frequentado e onde ocorrem a maioria das brincadeiras é na *área da casinha*, seguido da *área das trapalhadas*. Relativamente às questões sobre os brinquedos que mais gostavam de brincar na sala de atividades a maioria das crianças afirmou gostar de brincar com os brinquedos da área da casinha, como por exemplo, “Na casinha, com os bebés e as comidas” e ainda, “Gosto de brincar na cozinha da casinha. Faço lá muitas comidas”. Relativamente ao espaço exterior, de acordo com a tabela 14, as crianças referem que gostam de brincar no *espaço da casinha e na área dos triciclos*, seguidos do *escorrega* e, ainda, uma criança referiu que gosta de brincar em todos os espaços do recreio. No que respeita aos brinquedos preferidos do espaço exterior, as crianças mostraram ter mais interesse pelos brinquedos das casinhas, como por exemplo, “as comidas”, bem como os triciclos.

Para ajudar a perceber quais os locais e estruturas onde as crianças mais gostavam de brincar nos diversos contextos foram também recolhidos dados através da entrevista à educadora cooperante.

**Tabela 15.**

*Locais/estruturas onde as crianças mais gostam de brincar no espaço interior e exterior- entrevista educadora cooperante.*

Categorias	Sub-Categorias	Unidades de Contexto
Locais onde mais brincam no espaço interior	Área das trapalhadas	“No espaço interior, privilegiam as trapalhadas”
	Área da casinha	“No espaço interior, privilegiam (...) a casinha”
	Área da garagem	“No espaço interior, privilegiam (...) os carros”
	Minimundo dos animais	“No espaço interior, privilegiam (...) os animais
	Área das construções	“No espaço interior, privilegiam as (...) construções”
Locais/estruturas onde mais brincam no espaço exterior	Triciclos	“No espaço exterior os triciclos”
	Mota	“No espaço exterior (...) mota”
	Casinhas	“No espaço exterior (...) casinha”
	Escorrega	“No espaço exterior (...) escorrega”
	Caixas de areia	“No espaço exterior (...) caixas de areia”
	Escalada	“No espaço exterior (...) escalada”

Através da análise de conteúdo feitas às respostas dadas pela educadora cooperante (Tabela 15.), foram identificadas 2 categorias *Locais onde mais brincam no interior* e *Locais/estruturas onde mais brincam no exterior*. Destas categorias emergiram sub-categorias que correspondem aos espaços na sala de atividades e no espaço exterior

identificados pela educadora. É então possível perceber que a educadora afirma que as crianças gostam, na sala de atividades, de brincar na *área das trapalhadas*, na *área da casinha*, na *área da garagem* com os carros, no *minimundo dos animais* com os animais e na *área das construções*. Relativamente ao espaço exterior, foram identificados pela educadora os *triciclos*, *a mota*, *as casinhas*, *o escorrega* e *as caixas de areia*.

**Tabela 16.**

*Locais, brinquedos e brincadeiras que as crianças mais gostam de brincar no espaço interior e exterior- registos das observações das brincadeiras das crianças.*

Categories	Sub-Categories	Unidades de Contexto	Ocorrências
Brincadeiras no interior	Área da casinha	<p>Reparei que as crianças brincaram muito na área da casinha, (...) Foram maioritariamente brincadeiras de faz-de-conta, mas não houve grandes brincadeiras em conjunto, mesmo brincando na mesma área, esteve cada um fazer a sua brincadeira.</p> <p>foram buscar os brinquedos das casinhas e estiveram a brincar ao supermercado</p> <p>A: Eu vou fazer o almoço – pegou numa panela, encheu-a de vários alimentos e pousou-a no fogão. A: a sopa já está pronta, venham comer! – pondo-a na mesa e colocando pratos e colheres. Sentaram-se as duas na mesa e comeram a sopa.</p>	20
	Minimundo dos animais	<p>No minimundo dos animais: M.: V. estas são as vacas e estes são os bebés delas e o porco e os bebés estão todos na quinta!</p>	3
	Área das trapalhadas	<p>Uau!! vestidos novos! Vou ser uma princesa! (M.S); “eu quero ser a Cinderela! (C.); “eu quero este do pirata! (P.M.).</p> <p>M.S.: nós não somos princesas, somos rainhas! Anda, vai vestir um vestido para seres rainha como nós!</p>	12
	Área dos Jogos de mesa	<p>Enquanto as crianças brincavam nas várias áreas da sala de atividades, o A.M chamou-me muito triste porque não conseguia fazer o jogo que estava a jogar. Era um puzzle novo de encaixe.</p>	1
	Área da garagem	nos carros	1
	Área da biblioteca	na biblioteca	1
	Área das construções	<p>olha Maria João a construção que nós fizemos! (...) - É um chocolate gigante! - Ai esse chocolate está com um aspeto maravilhoso, acham que posso provar um bocadinho? - Sim podes, mas é a fingir Maria João, não comas a sério!”</p>	2

Brincadeiras no exterior	Casinha	A casinha e os triciclos são os brinquedos mais escolhidos pelo grupo para brincar.  Na casinha acontecem muitas brincadeiras de faz-de-conta. Hoje estiveram a brincar aos restaurantes e “aos bebés” como eles dizem. As brincadeiras consistiram em situações do quotidiano: senhor do restaurante e clientes que foram comer; pai, mãe e filhos no dia-a-dia em casa.	17
	Escorrega	o escorrega	3
	Área dos triciclos	Enquanto brincavam no espaço exterior antes de almoço a M.S., o P.A., o P.M., o G. e a M.L. brincavam com os triciclos aos médicos. M.S: socorro, preciso de ajuda, tive um acidente no meu carro! Rapidamente, os médicos (P.M., G.) puseram-se a caminho no seu triciclo fazendo o som da ambulância: “tinoni, tinoni”.	17

Relativamente à análise dos registos escritos das observações das brincadeiras das crianças durante a investigação, foram analisados os dados e categorizados. As categorias identificadas foram *Brincadeiras no interior* e *Brincadeiras no exterior* destas categorias emergiram diversas subcategorias que correspondem aos vários locais onde as crianças foram observadas a brincar. Podemos perceber pela tabela acima apresentada (Tabela 16.) que o que foi observado vai ao encontro das respostas das crianças. A *área da casinha* foi a área mais escolhida pelas crianças no espaço interior para brincar, seguida da *área das trapalhadas*. As crianças foram observadas, ainda, a brincar no *minimundo dos animais*, na *área dos jogos de mesa*, na *área da garagem*, na *área da biblioteca* e na *área das construções*. No espaço exterior, as observações feitas foram também ao encontro das respostas dadas nas entrevistas das crianças, sendo constatado que a *área da casinha* e a *área dos triciclos* foram as áreas mais escolhidas pelas crianças para brincar. Foram também observadas brincadeiras em menor número no escorrega.

Na análise dos dados obtidos nos registos de observação é ainda possível perceber os tipos de brincadeiras que aconteciam nos diversos contextos. De forma a classificar os diferentes tipos de brincadeiras que ocorriam, os dados foram ainda analisados de acordo com a perspetiva de Piaget para a tipologia das brincadeiras.

**Tabela 17.**

*Classificação de Piaget para o tipo de brincadeiras das crianças.*

Categories	Sub-Categories	Unidades de Contexto	Ocorrências
Classificação de Piaget para o tipo de brincadeiras	Atividade simbólica	E.: nós estamos a brincar ao metro Maria João. Respondo: M.J: A sério? E onde vão? E: vamos para a estação terminal, a amarela.  P: vá bebé, faz xixi para poderes comer o chocolate!  Enquanto preparam a festa do V. a M.L vai buscar um bebé, pega nele ao colo e dá-lhe umas palmadinhas no rabo abanando-o e dizendo: M.L.: vá bebé, dorme, shiu... está muito barulho, têm de deixar o bebé dormir! Pronto, pronto bebé...	40

Na análise de conteúdo das observações às brincadeiras das crianças (Tabela 17.), foi identificada a categoria de *Classificação de Piaget para o tipo de brincadeiras*, cuja sub-categoria emergida foi a *Atividade simbólica*. De acordo com os dados apresentados na tabela 17, acima apresentada, pude verificar um grande número de ocorrências para o tipo de brincadeiras simbólicas tais como “estamos a brincar ao metro”; “M.L.: vá bebé, dorme, shiu...está muito barulho, têm de deixar o bebé dormir! Pronto, pronto bebé...” “senhor do restaurante e clientes que foram comer” e, ainda, “brincavam com os triciclos aos médicos”. Estas brincadeiras simbólicas ocorreram maioritariamente, tal como verificámos na tabela 16, no espaço interior, *na área da casinha* e no espaço exterior de igual forma na área da casinha e na área dos triciclos.

De forma a perceber os tipos de interações social que ocorriam durante as brincadeiras foram recolhidos dados, através dos registos de observação das brincadeiras das crianças que estão apresentados na tabela que se segue.

**Tabela 18.**

*Classificação de Parten para o tipo de interações sociais nas brincadeiras das crianças.*

Categories	Sub-Categories	Unidades de Contexto	Ocorrências
------------	----------------	----------------------	-------------

Classificação de Parten para o tipo de interações sociais nas brincadeiras	Atividade não social	A C., que estava a brincar sozinha, foi buscar um jogo de mesa de peças de encaixe e construiu um computador. C.: Maria João, estou a trabalhar como a mãe faz em casa.  Na área das construções a M.L. estava a brincar com os bonecos de encaixe. Colocou os bonecos em roda em cima de uma caixa e, ao ver-me a observar a sua brincadeira, disse: M.L.: sabes o que é isto? É a família toda no museu. Estão todos a ver os quadros. Eu também vou com a minha família ao museu.	2
	Brincar paralelo	Apesar de iniciarem a brincadeira em conjunto, foi perceptível que algumas crianças saíam da brincadeira e continuaram na casinha a brincar em brincadeiras paralelas.  Na área da casinha aconteciam brincadeiras em paralelo e outras em conjunto (...) No mesmo espaço, estava o V. a brincar no fogão.	7
	Brincar cooperativo	Ainda na área da casinha, o S. e o D. estavam sentados frente a frente nas cadeiras e tinham ido buscar uma panela, pratos talheres e vários alimentos.  Nos triciclos, a M.P e o E. estavam a andar no mesmo triciclo. O E. diz: E: nós somos cães Maria João! eu sou o papá cão e ela é a minha filha. Nós vamos ao campo fazer um <i>pic-nic</i> . M.P.: papá, papá, anda!	27

A tabela de análise de conteúdo referente às interações sociais nas brincadeiras das crianças (Tabela 18.) permitiu-nos identificar a categoria *Classificação de Parten para o tipo de interações sociais nas brincadeiras*. A partir desta categoria emergiram subcategorias que correspondem aos tipos de interação propostos por Parten que foram observados durante as brincadeiras das crianças.

Relativamente, aos dados recolhidos no âmbito das interações sociais resultantes, igualmente, da observação das brincadeiras das crianças, apresentadas na tabela 18, pode verificar que a forma de interação cooperativa é a forma de interação que mais foi observada. Tal como refere Xu (2010) no brincar cooperativo, as crianças atuam em conjunto com um objetivo comum, tal como um projeto ou um tema de faz-de-conta (Xu, 2010). As brincadeiras observadas, foram brincadeiras de faz-de-conta e foram visíveis nos diversos contextos, espaço interior: “na área da casinha, o S. e o D. estavam sentados frente a frente nas cadeiras e tinham ido buscar uma panela, pratos talheres e vários alimentos” e no espaço exterior “Nos triciclos, a M.P e o E. estavam a andar no mesmo triciclo. O E. diz: E: nós somos cães Maria João! eu sou o papá cão e ela é a minha filha. Nós vamos ao campo fazer um *pic-nic*. M.P.: papá, papá, anda!”.

Para perceber a opinião das crianças sobre as interações nas brincadeiras, as crianças foram questionadas sobre se tinham preferência em brincar sozinhas ou acompanhadas.

**Tabela 19.**

*Interação criança-criança.*

Categorias	Sub-Categorias	Unidades de Contexto	Ocorrências
Interação entre criança-criança	Brincar com os amigos	“Sim gosto! Eu gosto muito de brincar com a M.S. ela é minha amiga” “É muito divertido brincar com os amigos e eu não gosto de brincar sozinha, gosto de ter amigos para brincar” “Sim gosto! Porque são meus amigos e eu gosto deles”	13
	Brincar sozinhos	“Mas sabes, às vezes eu também gosto de brincar sozinha”	1

Através da análise de conteúdo às entrevistas das crianças sobre as interações com os pares (tabela 19.) foi identificada a categoria *Interação entre criança-criança*. A partir desta categoria emergiram 2 sub-categorias que correspondem às respostas dadas pelas crianças nas suas preferências: *brincar com os amigos* e *brincar sozinhos*. As Crianças nas suas entrevistas afirmaram na sua totalidade, ter mais interesse em brincar com os amigos do que sozinhos, sendo que apenas uma criança referiu que também gostava de brincar sozinha.

#### 4.4.5.1. Importância da brincadeira de faz-de-conta

Foi ainda, objetivo desta investigação, perceber qual o papel que a educadora cooperante atribuía às brincadeiras de faz-de-conta das crianças.

**Tabela 20.**

*Papel das brincadeiras de faz-de-conta.*

Categorias	Sub-Categorias	Unidades de Contexto
Papel das brincadeiras de faz-de-conta	Desenvolvimento cognitivo da criança	“As brincadeiras de faz de conta são de extrema importância para o desenvolvimento (...) cognitivo das crianças.”
	Desenvolvimento emocional da criança	“As brincadeiras de faz de conta são de extrema importância para o desenvolvimento emocional (...) das crianças.”
	Forma de as crianças interpretarem o mundo interno e externo	“É através do jogo simbólico que a criança interpreta e resigna o mundo interno e externo.”
	Forma de compreender a criança através da observação das brincadeiras	“Muitas vezes através da observação atenta das suas brincadeiras, podemos retirar dados

		importantes para uma melhor compreensão da criança e diretrizes de como a ajudar a lidar com as emoções.”
--	--	---

Na análise de conteúdo das respostas da educadora cooperante sobre a importância das brincadeiras de faz-de-conta (Tabela 20.), foi identificada a categoria *papel das brincadeiras de faz-de-conta*. A partir desta categoria e, de acordo com as respostas da educadora cooperante, emergiram 4 sub-categorias que explicitam a importância que as brincadeiras de faz-de-conta têm nas crianças. Após a análise dos dados da entrevista, pudemos perceber que a educadora afirma que as brincadeiras de faz-de-conta são de extrema importância para o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças. A entrevistada afirma ainda, que ao brincarem ao faz-de-conta as crianças aprendem a interpretar o mundo interno e externo e que através da observação atenta das suas brincadeiras, o adulto pode retirar dados importantes para uma melhor compreensão da criança e diretrizes de como a ajudar a lidar com as emoções.

Tal como nos diz Ferreira (2010), quando brinca “a criança cria situações imaginárias em que se comporta como se agisse no mundo do adulto” (p.12). Assim, segundo a autora, a criança está em constante processo de construção de significados, procurando compreender o Mundo a partir das suas representações. É afirmado ainda que através da representação simbólica, as crianças vivem ativamente as relações entre as pessoas (Ferreira, 2010).

#### **4.5. Discussão dos resultados**

Ao longo deste tópico irei fazer a discussão dos resultados bem como tirar conclusões que me permitam responder às questões de partida desta investigação: **a)** quais as concepções da educadora cooperante e das crianças sobre o brincar?; **b)** qual o papel que a educadora cooperante atribui ao adulto nas brincadeiras das crianças?; **c)** quais os tipos de brincadeiras em que as crianças se envolvem com mais frequência?; **d)** como se caracterizam as brincadeiras de faz-de-conta que ocorrem no espaço interior e exterior?; **e)** de que modo as brincadeiras de faz-de-conta contribuem para o desenvolvimento de interações e relações entre crianças?

A análise dos dados das entrevistas à educadora cooperante e às crianças, permitiu-me perceber que para todos os intervenientes o brincar é primordial e deve ser

proporcionado, como se pode observar na tabela 5 e 6. As crianças gostam e querem brincar e o adulto deve proporcionar tempos e espaços para que as brincadeiras aconteçam diariamente. A brincadeira é essencial na infância. Segundo Kishimoto (2010), pode contribuir para inúmeras aprendizagens, tanto a nível do desenvolvimento motor, como favorecer a autonomia, bem como a interação social com os pares e adultos. Ao brincar, a criança explora o mundo, expressa-se, aprende e desenvolve-se. Também Amorim e Carli (2016), defendem que quando a criança brinca, está a exercer funções primordiais que a poderão influenciar no futuro, uma vez que através da brincadeira e da socialização a criança está a aprender a ter paciência e saber esperar, bem como, respeitar o tempo e o espaço do outro. Também Rolim, Guerra e Tassigny (2008) realçam a importância de brincar uma vez que traz benefícios ao nível cognitivo e socio-emocional (entre outros), facilita a aprendizagem e também desenvolve a criatividade, contribuindo diretamente para a construção do conhecimento.

Assim, através da análise dos dados obtidos na entrevista à educadora cooperante e nos registos de observação das brincadeiras das crianças foi possível perceber que o tempo para brincar é concedido diariamente, tal como se pode observar nas tabelas 11 e 12. Cabe ao educador promover e conceder diversas oportunidades de brincadeira, sendo muito importante que promova a brincadeira, também no espaço exterior. Essa promoção deverá existir, dando oportunidades no dia-a-dia para que a mesma efetivamente aconteça (Pinto, 2013). Neto (2020), afirma que é muito importante brincar ao ar livre na infância. Ao contactar com a natureza desenvolve-se uma capacidade sensorial e perceptiva através da estimulação de todos os sentidos. O mesmo autor diz-nos ainda que no espaço natural “é essencial brincar, ser ativo e saber parar! É oscilando entre estes dois pólos que podemos ajudar as crianças a encontrar o seu equilíbrio mais interno e a controlar as suas energias” (p.153). Os dados analisados permitem-nos concluir que o tempo para brincar é bastante valorizado pela educadora cooperante, uma vez que se constitui como uma prioridade na organização e planeamento da rotina do grupo e que o mesmo é proporcionado diariamente.

É fundamental que a organização dos espaços seja planeada de forma a estar adequada às necessidades do grupo (Portugal, 2012). Para a autora é crucial que a

organização não seja estanque e que exista uma modificação frequente que atenda as necessidades e interesses do grupo de crianças. O/A educador/a de infância deve organizar os espaços, avaliá-los de forma a que sejam desafiadores e alarguem as oportunidades de exploração (Almeida, 2018). De acordo com a análise da entrevista à educadora cooperante, é possível verificar que a educadora organiza a sala de atividades em diferentes áreas de forma a proporcionar aprendizagens ativas e experiências diversificadas às crianças. O espaço está organizado de forma a ser seguro, flexível e pensado para a criança, tal como podemos observar na tabela 10. No que diz respeito ao espaço exterior a educadora defende que este deve ser rico e composto por elementos da natureza e materiais diversificados, estruturados e não estruturados. Podemos constatar que tanto o espaço exterior, como o interior está organizado de forma a ir ao encontro dos interesses das crianças, uma vez que, tal como vimos em cima (tabela 6), uma das razões que as crianças apontaram nas entrevistas realizadas, ao facto de gostarem de brincar, prende-se com os materiais, estruturas e brinquedos acessíveis nos diversos contextos.

Silva et al., (2016) afirmam que observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferência nas iniciativas das mesmas, permite a/o educador/a conhecer melhor as crianças que tem à sua frente, perceber melhor os seus interesses, encorajá-las e desafiá-las nas suas explorações e descobertas. Com uma observação atenta, o/a educador/a poderá planear melhor propostas que partam dos interesses crianças. Para Santos (2001) citado por Tolentino (2013) o educador pode assumir uma postura de participante ativo nas brincadeiras, atuando como mediador das relações e das situações que surgem durante a brincadeira, garantindo que ocorrem de forma saudável e prazerosa para as crianças.

A partir da análise dos dados da investigação é possível constatar que o adulto pode assumir uma atitude mais passiva e mais ativa nas brincadeiras com as crianças. No contexto do espaço exterior, os adultos mostraram assumir uma postura mais ativa na brincadeira com as crianças, normalmente após a solicitação das mesmas. Já no espaço interior, ou seja, na sala de atividades, o adulto mostrou assumir uma atitude mais passiva, ou seja, observadora das brincadeiras das crianças, tal como se pode observar na tabela 9.

As brincadeiras de faz-de-conta aconteceram sobretudo nos espaços da *área da casinha* e das *trapalhadas* (no espaço interior) e na *área da casinha* e dos *triciclos* (no espaço exterior). Estas áreas foram preparadas e organizadas pela educadora de acordo com os interesses das crianças e de forma a proporcionar brincadeiras deste tipo. Os resultados levam-nos a constatar, mais uma vez, a importância do papel do adulto na organização do espaço de forma a potenciar e proporcionar momentos e espaços para as crianças brincarem.

A análise dos registos das brincadeiras desenvolvidas pelas crianças, permitiu-me perceber, em conformidade com a perspectiva de Piaget, que as brincadeiras das crianças são na sua grande maioria “simbólicas”, como se pode observar nos dados das tabelas 15 e 16. Assim, constatei que nenhuma criança deste grupo está no *estádio sensoriomotor*, razão pela qual a sua frequência é inexistente. Neste sentido foi constatado que na maior parte das brincadeiras as crianças demonstram estar numa fase posterior.

Fiorelli e Russ, (2012) citados por Pereira et al., (2017) afirmam que o faz-de-conta é o jogo mais complexo praticado na infância, uma vez que abrange a maioria dos recursos que a criança tem ao seu dispor e que utiliza como um todo. Para Ferreira (2010), o brincar imaginativo baseia-se em experiências vividas ou presenciadas, onde são utilizados objetos reais ou imaginários. De acordo com os resultados da presente investigação, foi possível perceber que as brincadeiras em que as crianças mais se envolveram foram brincadeiras de faz-de-conta.

Assim, enquanto as crianças desenvolvem as suas habilidades nas brincadeiras de faz-de-conta desenvolvem também a sua capacidade de interação social, ao relacionarem-se, umas com as outras progridem nas suas interações sociais com os pares. Neste sentido, foi possível constatar que as crianças nesta fase brincam muito pouco de forma individual ou sozinhas, como se pode verificar pela baixa frequência apresentada na tabela 18. As crianças estabelecem relações de companheirismo e empatia entre elas próprias e com os adultos com os quais convivem diariamente e que as ajudam na compreensão do mundo no qual vivem e que as rodeia (Hohmann & Weikart, 2009).

As brincadeiras de faz-de-conta caracterizaram-se por majoritariamente aparecerem em contexto de brincar cooperativo de acordo com o tipo de interação social apresentado por Parten, que segundo Xu (2008) é a verdadeira interação social, ou seja, no brincar cooperativo, as crianças atuam em conjunto com um objetivo comum, tal como um projeto ou um tema de faz-de-conta. O grupo de crianças mostrou brincar majoritariamente em conjunto, com um objetivo comum. Para Xu (2008), o brincar social com os pares é uma das áreas mais importantes em que as crianças desenvolvem competências sociais positivas e outras competências relacionadas. A autora diz-nos que através das brincadeiras as crianças experimentam todo o tipo de atividades de aprendizagem e estabelecem, igualmente, relações com os seus pares positivas que terão impacto no seu desenvolvimento futuro (Xu, 2008). Foi interessante reparar que as crianças ao longo do seu desenvolvimento tornam-se cada vez mais interativas, pois, o seu desenvolvimento social tende a aumentar gradualmente. Neste sentido, os dados recolhidos levaram-me a conhecer os estudos de Parten que demonstram diferentes níveis de interação social.

Os benefícios das brincadeiras de faz-de-conta são inúmeros. Tal como referem Silva et al. (2016), as brincadeiras de faz-de-conta desempenham um papel importante no desenvolvimento emocional e social da criança, “na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança” (p.52). Os resultados da investigação permitiram perceber que as brincadeiras de faz-de-conta são de extrema importância para o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças e que, ao brincarem ao faz-de-conta, as crianças aprendem a interpretar o mundo interno e externo. Percebemos também, que através da observação atenta das brincadeiras de faz-de-conta das crianças, o adulto pode retirar dados importantes para uma melhor compreensão da criança e diretrizes de como a ajudar a lidar com as emoções.

5. CONSTRUÇÃO DA  
PROFISSIONALIDADE DOCENTE  
COMO EDUCADORA DE  
INFÂNCIA EM CONTEXTO

| ' ' | | ' ' |

Desde muito nova que decidi que queria vir a trabalhar com pessoas, com crianças. Hoje afirmo orgulhosamente que sou Educadora de Infância. O Educador/a de Infância é o 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 et al., 2015, p.17). Esta profissão, permite-me, ao contrário de outros níveis de ensino, oferecer tempo e oportunidades para que as crianças cresçam e se desenvolvam e que aprendam através das brincadeiras. Permite-me ainda, criar uma relação afetiva e positiva, construindo estreitos laços com as crianças. A educação Pré-Escolar

é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente (Silva et al., 2016, p.4).

Considero que as vivências e experiências, sejam boas ou menos boas, uma vez que todas as situações foram aprendizagens, que tive a oportunidade de ter até ao dia de hoje permitiram-me adquirir estratégias que poderei usar futuramente enquanto profissional de educação. Tal como referem Caldeira e Costa (2015) é no contexto de formação que o educador/a de infância “seja ele estagiário, principiante ou experiente, (re)constrói a sua identidade profissional, pois é impossível dissociar identidade pessoal de identidade profissional ou de identidade social” (p. 116). Neste sentido, é meu intuito enquanto profissional de educação adotar uma prática pedagógica de qualidade que exige, segundo Carvalho e Portugal (2017), um empenho e dedicação diária a todos e em todos os momentos, mostrando-me disponível e atenta e apoiando-me acima de tudo na observação e escuta “enquanto processo principal de recolha de informação” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 22). As autoras afirmam que essa observação e essa escuta atenta se torna uma mais-valia ao planeamento e à avaliação, o que permite ao Educador de Infância criar um “suporte à intencionalidade do processo educativo” (Carvalho & Portugal, 2017, p.22). Em suma, aspiro ser uma educadora que abraça, que observa, que ouve e que brinca com as crianças. Uma educadora que envolve as famílias, que procura conhecê-las. Que reflete e adequa a sua prática. Acima de tudo, uma educadora que pretende influenciar as crianças positivamente.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| " | | | " |

Findada esta última etapa da PPS, o respetivo relatório e a investigação, considero fundamental fazer um balanço das aprendizagens mais significativas que os vários contextos me trouxeram.

Nas palavras de Sarmiento (2012), "o período de estágio, no âmbito da formação inicial, constitui-se em um 'momento crítico' na apropriação do saber profissional" (p. 24). Ao longo deste percurso tenho construído a minha identidade pessoal e profissional e considero que descobri valores e princípios que defendo para a minha profissão. Assim, tal como referi em cima, não posso deixar de destacar a importância de construir relações positivas e afetivas com as crianças de forma a que sintam segurança e conforto uma vez que "as interações nas quais as crianças experimentam os alicerces das relações humanas (confiança, autonomia, iniciativa, empatia e auto-estima) permitem-lhes formar imagens construtivas de si próprias e dos outros" (Hohmann & Weikart, 2011, p. 574).

Aprendi ao longo destes anos que é crucial privilegiar a observação e a escuta como elementos fundamentais na minha prática, de forma a respeitar o ritmo de cada criança e atender de forma responsiva aos interesses e necessidades das crianças. De realçar a forma como olhamos para as crianças e como agimos perante elas, olhar para a criança como uma pessoa capaz e tratá-la como tal, vai permitir que se sinta confiante e ciente das suas capacidades, num ambiente securizante propício ao seu desenvolvimento holístico. Nós adultos temos um papel fundamental para não deixar que se esqueçam quem são as crianças. Seres com direitos e agência, que têm o direito de serem olhados, ouvidos e escutados.

Relativamente à equipa educativa, desenvolver um trabalho de partilha e cooperação e criar uma relação próxima e de respeito com as famílias das crianças. Por fim, e não menos importante, a sistemática reflexão sobre a ação.

Neto (2020), refere que "estudos efetuados com adultos e com uma metodologia retrospectiva demonstram existir uma relação muito forte entre uma infância em que se teve oportunidades de brincar de forma intensa e o nível de realização pessoal, empreendedorismo e sucesso da vida adulta" (p.39). Não posso deixar de referir a importância de proporcionar tempo para brincar como primordial na rotina do grupo e

privilegiar o contacto com o espaço exterior. Brincar ao ar livre, de forma autónoma e espontânea, permite desenvolver competências motoras, sociais, cognitivas e emocionais, que se revelam fundamentais para a vida adulta, como, por exemplo, a capacidade de tomar decisões e cooperar com os outros (Bento, 2015).

Relativamente ao tema estudado na investigação, foi possível complementar os dados obtidos na prática desenvolvida em creche. A investigação realizada contribuiu para compreender a importância que o brincar e as brincadeiras de faz-de-conta têm para as crianças a variados níveis, bem como, perceber o papel crucial que o/a educador/a de infância tem na promoção do brincar das mesmas, seja na participação das brincadeiras, seja na organização dos diversos contextos educativos, como do tempo e das rotinas.

As investigações e toda a prática desenvolvidas tanto na PPSI como na PPSII foram um desafio. Nestes últimos dois anos temos passado por situações no mundo que nunca imaginávamos estar. Fez-nos desenvolver práticas em condições adversas, que nunca pensámos serem possíveis. No entanto, considero que todos os desafios são aprendizagens e de todos os desafios podemos sempre ver o lado positivo.

Em suma, fazendo um balanço sobre as práticas, apesar de completamente diferentes, considero que foram das experiências mais significativas a que tive acesso, nem sempre fáceis, mas que me fizeram crescer como pessoa e futura profissional. São inúmeros os ensinamentos e aprendizagens que levo comigo destas experiências tão positivas que me foram proporcionadas e me tornaram mais consciente do papel que um educador, enquanto profissional de educação, deverá desempenhar. Terminei esta etapa, extremamente satisfeita e orgulhosa do trabalho que desenvolvi e da evolução que tive apesar de todos os desafios que enfrentei. Sinto que estas experiências me mostraram uma das características mais importantes dos profissionais da área da educação: a resiliência e capacidade de adaptação constante.

## 6. REFERÊNCIAS

| " | | " |

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*.  
Universidade Aberta.
- Almeida, T. (2018). O governo da infância: o brincar como técnica de si. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70, 152-166.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª ed.).  
Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amorim, A.C. & Carli, V.M. (2016). *A educação infantil e os momentos de convívio, lazer e aprendizado*. Congresso Internacional de Direitos Humanos.
- APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Cadernos de Educação de Infância, 93.
- Bento, G. (2015). *Infâncias e espaços exteriores – perspectivas sociais na atualidade*.
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Ibero Americana de Educação*, 72, pp. 85-103.
- Bergen, D. (2014). Foundations of Play Theory. Em L. Brooker, M. Blaise, & S. Edwards, *Play and Learning in Early Childhood* (pp. 9-20). Sage Publications.  
*Investigar em Educação*, 2(4), 127-140.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Caldeira, A. I. M & Costa, M. L. (2015). Se isto é uma educadora de infância. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. In Susana Pereira, Margarida Rodrigues, António Almeida, Carlos Pires, Catarina Tomás, Conceição Pereira (org.), *Atas do II encontro de mestrados em educação e ensino da escola superior de educação de Lisboa* (pp. 113-120). CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Cardoso, G. B. (2010). Pedagogias participativas em creche. *Cadernos da Educação de Infância*, 91, 4-7.

- Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.
- Coelho, A. & Vale, V. (2017). Revista Observatório: Reflexões em torno do Brincar em *Contextos de Educação de Infância*, 3(6), 316-337.
- Cordazzo, S. T. D., & Vieira, M. L. (2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos e pesquisas em Psicologia*, 1, 89-101.
- Delgado, A. & Monteiro, C. (2014). *Crianças, Brincar, Culturas de Infância e Cultura Lúdica*. Saber & educar: Educação e trabalho social.
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou ... retratos da heterogeneidade que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira, “*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*” *Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância*. (pp. 65-102). Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2004). “*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*”, *relações sociais entre crianças no Jardim de Infância*. Edições Afrontamento
- Garvey, C. (1979). *Brincar*. Moraes Editores
- Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R. M. (2005). *Escala de Avaliação do Ambiente de Creche: Edição Revista* (S. Barros, Trad.). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. (Obra original publicada em 2003).
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Huizinga, J. (2007). *HOMOS LUDENS o jogo como elemento da cultura* (5ª ed.).  
Perspectiva
- Ildiz e Ahmetoğlu (2018),
- Ivic, I. (2010). *Lev Semionovich Vygotsky*. Coleção Educadores
- Jarvis, P., Brock, A., Brown, F. (2011). Três Perspectivas sobre a brincadeira. In A. Brock & S. Brock & Y. Olusoga & P. Jarvis. *Brincar: Aprendizagem para a vida* (pp. 22-60).
- Kazahaya, D. (2017). O pequeno semelhante em questão: o que bebês e crianças pequenas podem fazer pelos seus pares semelhantes na constituição psíquica e no desenvolvimento. *Estilos Clínicos*, 22(1), 83-99.

- Kishimoto, T.M. (2007). Introdução. In *Brincadeiras para crianças de todo o mundo*. (pp. 22-34).
- Kishimoto, T.M. (2010). *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil*. I Seminário Nacional do Currículo em Movimento. Perspectivas Atuais Belo Horizonte.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Pp. 110-138. In J. Oliveira-Formosinho *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora
- Legrand, L. (2010). *Célestin Freinet*. Coleção Educadores
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. EDUSER: Revista de Educação, 2 (2), 49-65.
- Miranda, R.J.P. (2009). *Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental? Um estudo no 1.º Ciclo*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5489>
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças* (1ªed.). Contraponto.
- Niza, S. (2013). O Modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 123-159). Porto Editora.
- Nogaro, A., Fink, A. T., & Piton, M.R.G. (2015). Brincar: Reflexões a partir da Neurociência para a consolidação da prática lúdica na educação infantil. *Revista HISTEDBR On-line*, 66, p. 278-294.
- Nunes, T.P. (2004). Colaboração Escola-Família: para uma escola culturalmente heterogénea. *Cadernos de Apoio à Formação*, 1, 1-90.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A perspetiva educativa da Associação Criança*. Associação Criança e Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Confederação Nacional das Instituições.
- Pereira, B., & Neto, C. (1999). As crianças, o lazer e os tempos livres. In M. Pinto, &

- M. Sarmiento, *Saberes sobre as crianças- Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)* (pp. 64-82). Centro de Estudos da Criança.
- Pellegrini, A., & Smith, P. (2005). *The Nature of Play: Great apes and humans*. The Guildford Press.
- Pinto, A. (2013). *Descobrimo o lugar e potencialidades do brincar*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro). Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. Consultada em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/12858/1/Tese.pdf>.
- Portugal, G. (1998). Qualidade da creche e organização do espaço físico materiais e equipamentos. *Cadernos de Educação de Infância*, 48, 25-27.
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche- Perspectivas de Formação Teóricas e práticas, Infância e Educação. *Investigação e Práticas. / Revista do GEDEI*, 1, 85-106.
- Portugal, G. (2017). O currículo em creche: que cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade? *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 56-65.
- Póvoas, M. Castro, T. Mateus, A.M. Costa, M. Escária, A. & Miranda, C. (2013). *O brincar da criança em idade pré-escolar: Ata Pediátrica*. Sociedade Portuguesa de Pediatria.
- Queiroz, N. L., Maciel, D. A. & Branco, A. U. (2006). *Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista*. *Paidéia*, 16(34), 169-179.
- Rodrigues, S.A. & Garms, G.M.Z. (2007). Intencionalidade da ação educativa na educação infantil: a importância da organização do tempo e do espaço das atividades. *Nuances: estudos sobre Educação*, 14(15), p.123-137.
- Röhrs, H. (2010). *Maria Montessori*. Coleção Educadores
- Rolim, A. A., Guerra, S. S. & Tassigny, M. M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista de Humanidades*, 3(2), 176-180.
- Rushton, S., & Juola-Rushton, A. (2010). Neuroscience, Play and Early Childhood Education: Connections, Implications and Assessment. *Early Childhood Education Journal*, 351-361.

- Santana, I. (2007). Cooperação entre professores. *Revista Noesis*, 71, pp. 31-33.
- Sarmiento, T. (2012). *Narrativas de professoras-estagiárias sobre os contributos da formação em análise organizacional para a construção de uma identidade profissional*. Comunicação apresentada no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino.
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2013). Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da *Técnica para Análise de Dados*.
- Silva, J. A. & Frezza, J.S. (2010). *A construção das noções de espaço e tempo nas crianças da Educação Infantil*. <http://www.repositorio.furg.br/handle/1/1389>
- Silva, I., L. (Coord), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (OCEPE). Ministério da Educação.
- Tolentino, E.G. (2013). *O brincar em diferentes espaços nas instituições de educação infantil*. XI Congresso Nacional de Educação. Educere.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos*
- Tomás, C., Fernandes, N. (2014). Direitos da criança, brincar e brincadeiras. In C. Tomás & N. Fernandes (Eds.), *Brincar, brinquedos e brincadeiras: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa* (pp. 13-26). Editora da Universidade Estadual de Maringá
- Tovey, H., *Playing outdoors. Spaces and places, risk and challenge*, Open University Press, Maidenhead, 2007
- Viana, F. & Sousa, F. (2013). Vamos brincar? As contribuições teóricas de Piaget, Vygotsky e Wallon para o uso de jogos no ensino de matemática. Encontro Nacional de Educação de Matemática.
- Volpini, M. N. & Barboza, L. (2015). O faz de conta: simbólico, representativo ou imaginário. *Cadernos da Educação*, 2(1), 1-12.
- Xu, X. (2010) Children's social play sequence: Parten's classic theory revisited, *Early Child Development and Care*, 180(4), 489-498
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2ª edição). Bookman.
- Miranda, R. (2009). *Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de*

*conteúdos de ciências por via experimental?: um estudo no 1º Ciclo*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências-Departamento de Educação]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/5489>

Zabalza, M. (1992). *Didática da educação infantil*. Edições Asa da criança. Edições Afrontamento.

## DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

Projeto Curricular de Casa

Projeto Curricular de grupo

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A.  
Entrevista à educadora cooperante  
| " | | " |

## Guião de Entrevista

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

**Objetivos:**

- Conhecer as conceções da educadora de infância e das crianças sobre o papel do brincar, no espaço exterior e interior;
- Conhecer qual o papel que a educadora de infância atribui ao adulto nas brincadeiras das crianças;
- Identificar os tipos de brincadeiras em que as crianças se envolvem no espaço interior e exterior;
- Caracterizar as brincadeiras de faz-de-conta que ocorrem no espaço interior e exterior;
- Compreender de que modo as brincadeiras de faz-de-conta contribuem para o desenvolvimento de interações e relações entre as crianças

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões
<p><b>A.</b> Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar o entrevistado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização da investigação para o relatório da PPS II.</li> <li>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</li> <li>- Pedir autorização para gravar áudio;</li> <li>- Informar devolução das transcrições</li> </ul>
<p><b>B.</b> Perspetivas sobre o brincar em JI:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o grau de importância que a educadora atribui ao brincar tanto no interior como no exterior;</li> </ul>	<p>B1. Na sua opinião, que lugar ocupa o brincar na vida das crianças em JI?</p> <p>B2. Que importância atribui ao brincar das crianças nos diversos contextos: sala de atividades e espaço exterior?</p>

<p><b>C.</b> Papel do adulto nas brincadeiras das crianças;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer qual o papel que a educadora atribui ao adulto nas brincadeiras das crianças;</li> <li>• Compreender o papel dos brinquedos, materiais e equipamentos disponíveis nas brincadeiras das crianças, tanto no espaço interior como no exterior</li> </ul>	<p>C1. Na sua opinião, qual o papel que o adulto deve desempenhar nas brincadeiras das crianças destas idades?</p> <p>C2. Como é que organiza os ambientes de aprendizagem (interior e exterior) para promover as brincadeiras das crianças? Pode explicar o porquê dessas opções?</p> <p>C3. Qual considera ser o papel dos brinquedos, materiais e equipamentos disponíveis nas brincadeiras das crianças, tanto no espaço interior como no exterior?</p> <p>C4. Na organização da rotina diária que espaço dedica ao brincar? Pode explicar o porquê dessas opções?</p>
<p><b>D.</b> Tipos de brincadeiras em que as crianças se envolvem;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber quais os tipos de brincadeiras em que as crianças se envolvem nos diversos contextos;</li> <li>• Perceber de que modo as brincadeiras de faz-de-conta contribuem para o desenvolvimento de interações e relações entre as crianças;</li> </ul>	<p>D1. Quais são as brincadeiras em que o grupo de crianças mais se envolve na sala de atividades? E no espaço exterior?</p> <p>D2. Qual é o papel que atribui às brincadeiras do faz-de-conta para o desenvolvimento de interações e relações entre as crianças? Como caracteriza essas interações/relações?</p>

Conclusão da entrevista	• Finalizar a entrevista	-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade
-------------------------	--------------------------	--

## **Transcrição entrevista à educadora cooperante**

### **B1. Na sua opinião, que lugar ocupa o brincar na vida das crianças em JI?**

Resposta: O brincar na minha visão muito pessoal, é a base para o crescimento individual e do grupo. É fundamental e necessário, que existam espaços e momentos para a criança exteriorizar tudo o que vai no seu mundo interior. Este brincar ocupa, grande parte dos nossos dias. Acredito que as aprendizagens, e muitas vezes as mais significativas, são feitas em contexto de brincadeira, seja ela no espaço exterior, seja no espaço interior.

Acredito ser essencial, potenciar o brincar em “sala”, como uma forma das crianças se descobrirem, descobrirem o outro e descobrirem o mundo.

Através do brincar, a criança aprende a ter um olhar mais centrado em si e no outro, a respeitar, a fazer cedências, a valorizar, crescendo não só pessoalmente como em grupo.

### **B2. Que importância atribui ao brincar das crianças nos diversos contextos: sala de atividades e espaço exterior?**

Resposta: Parece-me extremamente importante, a brincadeira ter contextos, horas e momentos diferentes. É nesta dicotomia que a criança vai “dançando”, aprendendo, adaptando e diversificando não só os contextos como os pares com que o vai fazendo o que torna ainda mais ricas estas experiências.

O espaço deverá estar preparado de forma apelativa para que as brincadeiras possam evoluir, não querendo com isto dizer que têm que haver coisas elaboradas pois eu sou apologista de que a criatividade das crianças é melhor do que qualquer brinquedo. Se existir um espaço exterior rico, elementos da natureza, materiais não estruturados, etc, será uma boa forma da criança dar largas à sua imaginação.

### **C1. Na sua opinião, qual o papel que o adulto deve desempenhar nas brincadeiras das crianças destas idades?**

Resposta: Na minha opinião o adulto é apenas um mediador no decorrer das brincadeiras, entrando em “cena” apenas, se for do interesse da criança, se o procurar para tal, caso contrário apenas estou como observadora.

Os nossos dias, são pautados pela dedicação, respeito e tolerância, num ambiente rico em relação e empatia, mas, com muito espaço para a criança criar e imaginar num ambiente com variados estímulos e desafios, valorizando em grande grupo todas as pequenas conquistas que cada criança vai fazendo, fortalecendo a autoestima e o gosto por fazer mais e melhor.

Uma das grandes aprendizagens como profissional, é que o mais importante é estreitar laços e criar uma união no grupo de forma a que o adulto da sala, quase não tem que intervir, pois, os elementos, vão-se apoiando uns nos outros existindo uma construção e crescimento conjunto e partilhado todos os dias.

## **C2. Como é que organiza os ambientes de aprendizagem (interior e exterior) para promover as brincadeiras das crianças? Pode explicar o porquê dessas opções?**

Resposta: O ambiente educativo é fundamental para a realização de aprendizagens, devendo ser seguro, flexível e pensado para a criança.

A sala é um espaço educativo que vai evoluindo ao longo das etapas de desenvolvimento das crianças a que se dirige de forma a favorecer a autonomia, a capacidade de escolha, a iniciativa e a criatividade.

A criança tem capacidade para fazer escolhas e tomar decisões relativamente às suas brincadeiras, e este deve ser um princípio presente na planificação do espaço. Por outro lado, a organização do espaço deverá favorecer um desenvolvimento harmonioso e integral da criança, ajudar a fomentar regras, a transmitir segurança e a desenvolver a autonomia.

Este deve ser dividido em áreas de interesse bem definidas, com prateleiras e gavetas de arrumação que tornem visíveis e acessíveis os diversos objetos e materiais proporcionando às crianças diferentes escolhas, experiências, interações e brincadeiras.

Cada uma estará devidamente identificada com recurso ao código escrito, contendo também o número de crianças que podem estar em cada área. Cada criança terá um cartão

com a sua fotografia podendo entrar na área escolhida, se verificar que o número de crianças não está completo.

A sala C1 foi organizada de acordo com as necessidades do grupo tendo sido criadas as seguintes áreas:

### **Área da casinha**

É uma área de simulação e desempenho de papéis onde a criança tem a possibilidade de transmitir vivências do seu ambiente familiar. A brincar nesta área as crianças aprendem: a comunicar; a organizar; a representar situações da vida familiar; a experimentar; a imaginar; a socializar (partilham experiências e vivências diferentes da sua); a desenvolver a linguagem; a ser responsáveis, autónomos e independentes; a cooperar, a afirmar; a ter noção de si próprio (o seu corpo e a sua identidade) e a adquirir noções matemáticas (cor, número, classificação).

### **Área de jogos de construção / Garagem**

É também uma área de simulação e desempenho de papéis que permite à criança desenvolver noções espaciais e conceitos matemáticos, desenvolver a coordenação oculomotora (percorrer percursos contornando obstáculos), desenvolver o espírito de cooperação e partilha assim como a linguagem verbal.

### **Área de jogos de mesa**

Promove o desenvolvimento da coordenação visual motora e da motricidade fina, da capacidade de atenção e concentração.

### **Área da biblioteca / leitura**

Esta área permite desenvolver a capacidade de observação, memorização e concentração, adquirir o gosto pela leitura, aprender a manusear e a respeitar o livro, desenvolver a criatividade e a linguagem.

### **Área da Matemática**

Esta área tem vários jogos que permitem às crianças aprender várias noções matemáticas tais como: comprimentos, tamanho, formas geométricas (blocos lógicos), comparar, seriar, ordenar e classificar, conceito de número e de quantidade.

### **Mesa de luz**

Além de estimular a curiosidade e permitir que a aprendizagem ocorra com prazer, a mesa de luz permite desenvolver a linguagem relacionada aos conceitos da física, que, nesse momento, ocorrem como vislumbres. Permite que a criança desenvolva conexões mentais para outras aprendizagens presentes e futuras.

Entre os conceitos com os quais a criança entra em contato estão: luz, sombra, penumbra, projeção, cores, transparência, sobreposições, raio de luz, feixe de luz, fonte de luz, meio transparente, meio opaco.

### **Área das peças soltas**

“Através da exploração de peças soltas, as crianças desenvolvem a imaginação, a criatividade e as competências de colaboração. O processo é mais importante que o produto final, promovendo o crescimento e o desenvolvimento global.”

Carla Gull (2017)

### **Caixa de arroz**

Permite desenvolver a motricidade fina, a noção de capacidade, a imaginação e criatividade.

### **Minimundos**

Além de estimular a imaginação e a criatividade, permite o desenvolvimento da linguagem, da coordenação motora fina, o espírito de cooperação e partilha.

**Área das novas tecnologias:** Contém uma mesa com um computador, um rádio leitor de cds com entrada usb.

### **Área de trabalho**

Nesta área são realizadas sobretudo atividades em pequenos grupos propostas e orientadas pelo adulto. (ex.: atividades plásticas, jogos de mesa, conversas, observação de imagens).

Esta área permite desenvolver a motricidade fina, a exploração de materiais, a imaginação e a criatividade, a iniciativa, a expressão de sentimentos e emoções, noções matemáticas, a cooperação e partilha de saberes com o outro, o raciocínio lógico e o sentido estético.

Sendo um espaço flexível, é necessário por parte do educador uma reflexão permanente acerca da funcionalidade, da adequação do espaço e das potencialidades educativas dos materiais de forma a possibilitar ajustes de acordo com as necessidades e evolução do grupo.

Organizo as atividades de forma a permitir que a criança, adquirirem competências em todos os níveis do Saber - *Saber Ser, o Saber Estar e o Saber Fazer* -, aplicando essas competências tanto para o seu crescimento pessoal como também daqueles que o rodeiam, numa vivência da aprendizagem que se pretende coletiva e comunitária.

O ambiente de aprendizagem interior, está preparado de forma organizada e de fácil identificação e acesso. Estes materiais muitos deles criados pelo adulto, pretendem dar espaço à criança para que sejam explorados de diferentes formas, dada a sua versatilidade, levando assim a várias descobertas e criações.

Cada uma estará devidamente identificada com recurso ao código escrito, contendo também o número de crianças que podem estar em cada área. Cada criança terá um cartão com a sua fotografia podendo entrar na área escolhida, se verificar que o número de crianças não está completo.

No espaço exterior, foram pensados, diferentes materiais alguns numa perspetiva de brincadeiras individuais/grupo (caixa de areia), outros no desenvolvimento motor global escorregas, escaladas, pneus, etc. Temos duas casinhas, equipadas com diferentes materiais que potenciam a interação. A criança tem capacidade para fazer escolhas e tomar decisões relativamente às suas brincadeiras, e este deve ser um princípio presente na planificação do espaço. Por outro lado, a organização do espaço deverá favorecer um

desenvolvimento harmonioso e integral da criança, ajudar a fomentar regras, a transmitir segurança e a desenvolver a autonomia.

**C3. Qual considera ser o papel dos brinquedos, materiais e equipamentos disponíveis nas brincadeiras das crianças, tanto no espaço interior como no exterior?**

Resposta: Considero que acima de tudo as crianças devem ter “espaço” para poderem organizar, criar e explorar, tanto no espaço interior como exterior com os materiais disponíveis.

Claro que o facto do educador poder lançar desafios através de novas propostas/materiais, etc, poderão levar a que algumas brincadeiras vão evoluindo. Esta evolução deve ser vista de fora pelo adulto, ou seja, ser um observador, mas, que pode ser solicitado a enriquecer dando o seu contributo ou apenas observar.

Acreditando em todo o potencial da criança, devemos facultar à criança, ferramentas que levem a criança fazer escolhas e tomar decisões relativamente às suas brincadeiras, e este deve ser um princípio presente na planificação do espaço. Por outro lado, a organização do espaço deverá favorecer um desenvolvimento harmonioso e integral da criança, ajudar a fomentar regras, a transmitir segurança e a desenvolver a autonomia.

Este deve ser dividido em áreas de interesse bem definidas, com prateleiras e gavetas de arrumação que tornem visíveis e acessíveis os diversos objetos e materiais proporcionando às crianças diferentes escolhas, experiências, interações e brincadeiras.

Cada uma estará devidamente identificada com recurso ao código escrito, contendo também o número de crianças que podem estar em cada área. Cada criança terá um cartão com a sua fotografia podendo entrar na área escolhida, se verificar que o número de crianças não está completo.

**C4. Na organização da rotina diária que espaço dedica ao brincar? Pode explicar o porquê dessas opções?**

Resposta: Todas as manhãs, fazemos a abertura do dia com “os cinco princípios do Reiki como forma de criar esta harmonia de grupo.

Na rotina diária, existe sempre um espaço dedicado ao brincar, não esquecendo e tendo sempre presente as necessidades do grupo ao momento.

Em sala e através da forma como temos organizada a nossa rotina, o grupo tem forma de democraticamente, fazer as suas escolhas no que respeita à exploração do espaço de brincadeira livre. Na verdade, o brincar está sempre previsto no espaço interior. No exterior, as brincadeiras, são também diárias pois mesmo com condições climatéricas adversas, temos um espaço com telheiro que apesar de não ser muito grande para tantas crianças, é muitas vezes um momento para diversificar brincadeiras pois o contexto é diferente.

**D1. Quais são as brincadeiras em que o grupo de crianças mais se envolve na sala de atividades? E no espaço exterior?**

Resposta: No espaço interior, privilegiam as trapalhadas, casinha, carros, animais e construções.

No espaço exterior os triciclos, mota, casinha, escorrega, caixas de areia e escalada.

**D2. Qual é o papel que atribui às brincadeiras do faz-de-conta para o desenvolvimento de interações e relações entre as crianças? Como caracteriza essas interações/relações?**

Resposta: as brincadeiras do faz de conta são de extrema importância para o para o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças.

É através do jogo simbólico que a criança interpreta e resigna o mundo interno e externo. Muitas vezes através da observação atenta das suas brincadeiras, podemos retirar dados importantes para uma melhor compreensão da criança e diretrizes de como a ajudar a lidar com as emoções.

ANEXO B.  
Entrevista às crianças

| " | | " |

## Guião de Entrevista

**Destinatário:** Crianças (PPS II 2021/2022)

**Objetivos:**

- Conhecer as conceções das crianças sobre o papel brincar, no espaço exterior e interior;
- Identificar os tipos de brincadeiras em que as crianças se envolvem no espaço interior e exterior;
- Caracterizar as brincadeiras de faz-de-conta que ocorrem no espaço interior e exterior;
- Perceber de que modo as brincadeiras do faz-de-conta contribuem para o desenvolvimento de interações e relações entre as crianças (

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões
<p><b>C.</b> Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar o entrevistado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização da investigação para o relatório da PPS II.</li> <li>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</li> <li>- Pedir autorização para gravar áudio;</li> <li>- Informar devolução das transcrições</li> </ul>
<p><b>D.</b> Perspetivas sobre o brincar em JI:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o grau de importância que as crianças atribuem ao brincar tanto no</li> </ul>	<p>B1. Gostas de brincar na sala? Porquê?            B2. Gostas de brincar no recreio? Porquê?            B3. Achas que é importante brincar durante o dia na escola? Porquê?</p>

	<p>espaço interior como no exterior;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber quais os locais onde gostam mais de brincar tanto no espaço interior como no exterior;</li> <li>• Perceber quais os brinquedos que mais gostam de brincar tanto no espaço interior como no exterior;</li> <li>• Perceber que tipo de interação existe entre as crianças e entre criança e adulto nas brincadeiras (espaço interior e exterior).</li> <li>• Perceber quais as brincadeiras que mais gostam de fazer nos 2 contextos (espaço interior e exterior).</li> </ul>	<p>B4. Quais os locais da sala onde mais gostas de brincar? Porquê?</p> <p>B5. Qual o local na sala onde não gostas de brincar? Porquê?</p> <p>B6. Quais os locais no recreio onde mais gostas de brincar? Porquê?</p> <p>B7. Qual o local no recreio onde não gostas de brincar? Porquê?</p> <p>B8. Quais são os brinquedos que mais gostas de brincar na sala? Porquê?</p> <p>B9. Qual o brinquedo da sala que não gostas de brincar?</p> <p>B10. E no recreio, com quais brinquedos mais gostas de brincar?</p> <p>B11. Qual é o brinquedo no recreio que não gostas de brincar?</p> <p>B7. Gostas de brincar com os adultos? Porquê?</p> <p>B8. Com quem mais gostas de brincar na sala? porquê? e no recreio? Porquê?</p>
--	--	--

Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"><li>• Finalizar a entrevista</li></ul>	-Obrigada pela tua ajuda!
-------------------------	--	---------------------------

ANEXO C.  
TRANSCRIÇÕES ENTREVISTAS  
CRIANÇAS

| ' ' | | ' ' |

## **TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA CRIANÇA A**

### **B1. Gostas de brincar na sala? Porquê?**

R: Sim. Porque eu gosto de brincar.

### **B2. Gostas de brincar no recreio? Porquê?**

R: Sim, porque eu brinco na casinha, faço pizzas e vou ao escorrega.

### **B3. Achas que é importante brincar durante o dia na escola? Porquê?**

R: Sim brincar é muito importante, porque eu fico feliz quando estou a brincar.

### **B4. Quais os locais da sala onde mais gostas de brincar? Porquê?**

R: Na casinha.

### **B5. Qual o local na sala onde não gostas de brincar? Porquê?**

R: Nos carros. Porque alguns meninos também não brincam. Eu nunca brinco lá. Também não brinco em casa com carros.

### **B6. Quais os locais no recreio onde mais gostas de brincar? Porquê?**

R: Na casinha e no escorrega. Porque o escorrega tem um escorrega mais pequeno na entrada e porque eu faço comidinhas nas casinhas.

### **B7. Qual o local no recreio onde não gostas de brincar? Porquê?**

R: Gosto de todos. Porque todos os sítios são divertidos!

### **B8. Quais são os brinquedos que mais gostas de brincar na sala? Porquê?**

R: Gosto de brincar na cozinha da casinha. Faço lá muitas comidas. Tu já estiveste lá a brincar comigo quando eu pedi!

### **B9. Qual o brinquedo da sala que não gostas de brincar?**

R: Não gosto dos carros.

### **B10. Olha e no recreio, com quais brinquedos mais gostas de brincar?**

R: Com os brinquedos da casinha, tem pizzas, alfaces, pratos, panelas, muita coisa!

### **B11. Qual é o brinquedo no recreio que não gostas de brincar?**

R: Às vezes não gosto dos triciclos. Porque há muitos meninos e vão contra o meu triciclo.

**B12. Gostas de brincar com os amigos? Porquê?**

R: Sim gosto! Eu gosto muito de brincar com a M.S. ela é minha amiga. As amigas brincam juntas, não é? Mas sabes, às vezes eu também gosto de brincar sozinha.

**B13. Com quem mais gostas de brincar na sala? porquê?**

R: Com a M.S!

**B14. Com quem mais gostas de brincar no recreio? porquê?**

R: No recreio gosto de brincar com a M.S. e também com a A. Porque eu gosto de fazer muitas brincadeiras com elas.

**B15. Quais são as brincadeiras que mais fazes com os amigos na sala?**

R: Na casinha a cozinhar e também no galinheiro que construímos.

**B16. E no recreio, quais são as brincadeiras que mais fazes com os amigos?**

R: No recreio também gosto de cozinhar nas casinhas e brincar aos pais e às mães, porque nós gostamos muito de fazer essas brincadeiras.

**B17. Gostas de brincar com os adultos? Porquê?**

R: Claro! Porque eu gosto de brincar.

**B18. Costumas brincar com os adultos na sala? Porquê?**

R: Já brinquei uma vez com a P. e muitas vezes contigo.

**B19. Com quem mais gostas de brincar na sala? Porquê?**

R: Na sala eu gosto mais de brincar com os meus amigos, tu e a P. ficam a ver nós a brincar.

**B20. Costumas brincar com os adultos no recreio? Porquê?**

R: Tu vais às vezes brincar connosco quando nós estamos na casinha.

**B21. Com quem mais gostas de brincar no recreio? Porquê?**

R: Com todas! Mas tu vens às vezes para a casinha connosco.

## **TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA CRIANÇA B**

### **B1. Gostas de brincar na sala? Porquê?**

R: Sim gosto! Porque eu adoro brincar com brinquedos e a sala tem muitos brinquedos

### **B2. Gostas de brincar no recreio? Porquê?**

R: Sim, porque o recreio é enorme e tem muitos brinquedos também.

### **B3. Achas que é importante brincar durante o dia na escola? Porquê?**

R: Sim, porque depois à tarde temos de lanchar e já não dá para brincar.

### **B4. Quais os locais da sala onde mais gostas de brincar? Porquê?**

R: Nas trapalhadas. Eu adoro vestir os vestidos de princesas. Estou sempre a brincar que sou uma princesa. E também adoro brincar na casinha.

### **B5. Qual o local na sala onde não gostas de brincar?**

R: Nos legos não gosto muito, gosto mais da casinha e das trapalhadas.

### **B6. Quais os locais no recreio onde mais gostas de brincar? Porquê?**

R: Nos triciclos. Porque eu gosto de pegar naquelas coisas e fazer “brummm brumm” e ir muito rápido. Também gosto de brincar na casinha.

### **B7. Qual o local no recreio onde não gostas de brincar?**

R: No recreio eu gosto de brincar em todo o lado, porque eu adoro estar na rua!

### **B8. Quais são os brinquedos que mais gostas de brincar na sala? Porquê?**

R: Gosto dos vestidos das trapalhadas e dos bebês das casinhas.

### **B9. Qual o brinquedo da sala que não gostas de brincar?**

R: não gosto dos legos.

### **B10. Olha e no recreio, com quais brinquedos mais gostas de brincar?**

R: Com a mota e os triciclos! E também as comidas.

### **B11. Qual é o brinquedo no recreio que não gostas de brincar?**

R: Não gosto muito do escorrega grande. Porque é muito alto e eu às vezes tenho medo.

**B12. Gostas de brincar com os amigos? Porquê?**

R: Sim gosto muito! É muito divertido brincar com os amigos e eu não gosto de brincar sozinha, gosto de ter amigos para brincar.

**B13. Com quem mais gostas de brincar na sala? porquê?**

R: Com o A.F. Porque eu adoro ele.

**B14. Com quem mais gostas de brincar no recreio? porquê?**

R: No recreio eu também gosto de brincar com o A. E com a R. e com o E. Porque fazemos brincadeiras muito divertidas juntos.

**B15. Quais são as brincadeiras que mais fazes com os amigos na sala?**

R: Na casinha brincamos que eu sou a mãe e o A. É o pai, temos os nossos bebés e cuidamos deles, levamos à escola, damos comida, pomos a dormir. E nas trapalhadas eu brinco muitas vezes com a M. e a M.R. que somos princesas e damos espetáculos.

**B16. E no recreio, quais são as brincadeiras que mais fazes com os amigos?**

R: No recreio nós brincamos às corridas nos triciclos e na mota e também aos médicos, os triciclos são as ambulâncias.

**B17. Gostas de brincar com os adultos? Porquê?**

R: Sim! Porque sim... eu gosto de brincar na casinha contigo e também quando vais ver os nossos espetáculos nas trapalhadas.

**B18. Costumas brincar com os adultos na sala? Porquê?**

R: Às vezes brincamos, outras vezes vocês ficam só a ver as crianças a brincar.

**B19. Com quem mais gostas de brincar na sala? Porquê?**

R: Na sala contigo e com a P.

**B20. Costumas brincar com os adultos no recreio? Porquê?**

R: Muitas vezes! Porque nós chamamos-te para vires brincar connosco.

**B21. Com quem mais gostas de brincar no recreio? Porquê?**

R: Contigo e com a P.

## **TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA CRIANÇA C**

### **B1. Gostas de brincar na sala? Porquê?**

R: Sim. Porque eu gosto.

### **B2. Gostas de brincar no recreio? Porquê?**

R: Sim, porque estamos lá fora. Eu gosto mais de brincar na rua.

### **B3. Achas que é importante brincar durante o dia na escola? Porquê?**

R: Sim. Porque eu gosto muito de brincar.

### **B4. Quais os locais da sala onde mais gostas de brincar? Porquê?**

R: Na casinha e nos livros.

### **B5. Qual o local na sala onde não gostas de brincar?**

R: Nos jogos e nos carros. Porque eu não gosto.

### **B6. Quais os locais no recreio onde mais gostas de brincar? Porquê?**

R: Na casinha e nos triciclos.

### **B7. Qual o local no recreio onde não gostas de brincar?**

R: Nenhum, gosto de todos os sítios.

### **B8. Quais são os brinquedos que mais gostas de brincar na sala? Porquê?**

R: Na casinha, com os bebês e as comidas

### **B9. Qual o brinquedo na sala que não gostas de brincar?**

R: não gosto de brincar com os carros e alguns jogos também não.

### **B10. Olha e no recreio, com quais brinquedos mais gostas de brincar?**

R: Com os brinquedos das casinhas e nos triciclos.

### **B11. Qual é o brinquedo no recreio que não gostas de brincar?**

R: gosto de todos os brinquedos!

**B12. Gostas de brincar com os amigos? Porquê?**

R: Sim gosto! Porque são meus amigos e eu gosto deles.

**B13. Com quem mais gostas de brincar na sala? porquê?**

R: Com a A., somos as duas as mães dos bebés. E com o V. também.

**B14. Com quem mais gostas de brincar no recreio? porquê?**

R: No recreio também com a A. E com o V. Porque brincamos nos triciclos e o V. é o pai que está no carro connosco.

**B15. Quais são as brincadeiras que mais fazes com os amigos na sala?**

R: Na casinha a adormecer os bebés, a arrumar a cozinha, a cozinhar, a vestir os bebés.

**B15. E no recreio, quais são as brincadeiras que mais fazes com os amigos?**

R: No recreio brincamos a muitas brincadeiras nos triciclos e nas casinhas.

**B16. Gostas de brincar com os adultos? Porquê?**

R: Sim gosto.

**B17. Costumas brincar com os adultos na sala? Porquê?**

R: Às vezes, mas eu gosto mais de brincar com os amigos. Tu e a P. ficam a ver.

**B18. Com quem mais gostas de brincar na sala? Porquê?**

R: Com a P. e a Maria João.

**B19. Costumas brincar com os adultos no recreio? Porquê?**

R: Sim! Porque eu digo para tu vires brincar e tu vens.

**B20. Com quem mais gostas de brincar no recreio? Porquê?**

R: Contigo. Porque eu gosto de ti.

## **TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA CRIANÇA D**

**B1. Gostas de brincar na sala? Porquê?**

R: Sim. É divertido

**B2. Gostas de brincar no recreio? Porquê?**

R: Sim.

**B3. Achas que é importante brincare durante o dia na escola? Porquê?**

R: Sim, porque nós gostamos de brincar muitas vezes.

**B4. Quais os locais da sala onde mais gostas de brincar? Porquê?**

R: Na casinha, porque faço bolos.

**B5. Qual o local na sala onde não gostas de brincar?**

R: Nos jogos. Porque gosto mais da casinha.

**B6. Quais os locais no recreio onde mais gostas de brincar? Porquê?**

R: Nos triciclos e nas casinhas. Porque eu gosto de brincar com o E.

**B7. Qual o local no recreio onde não gostas de brincar?**

R: Não sei... Porque gosto de todos.

**B8. Quais são os brinquedos que mais gostas de brincar na sala? Porquê?**

R: Na casinha e nos livros.

**B9. Qual o brinquedo na sala que não gostas de brincar?**

R: os jogos de mesa. Porque é difícil.

**B10. E no recreio, com quais brinquedos mais gostas de brincar? Porquê?**

R: Nas casinhas e nos triciclos. Porque brincamos a muitas coisas.

**B11. Qual o brinquedo no recreio que não gostas de brincar?**

R: Eu gosto de todos.

**B12. Gostas de brincar com os amigos? Porquê?**

R: Sim, com o E. Porque eu gosto dele.

**B13. Com quem mais gostas de brincar na sala? porquê?**

R: Com o E. e o A.F. Porque são os meus amigos.

**B14. Com quem mais gostas de brincar no recreio? porquê?**

R: Com o E.

**B15. Quais são as brincadeiras que mais fazes com os amigos na sala?**

R: Na casinha, damos comida aos bebés.

**B16. Quais são as brincadeiras que mais fazes com os amigos no recreio?**

R: Nos triciclos, aos super-heróis.

**B17. Gostas de brincar com os adultos? Porquê?**

R: Sim. Porque sim...

**B18. Costumas brincar com os adultos na sala? Porquê?**

R: sim, porque eu gosto.

**B19. Com quem mais gostas de brincar na sala? Porquê?**

R: Com a Maria João e com a P.

**B20. Costumas brincar com os adultos no recreio? Porquê?**

R: Sim, porque tu fazes brincadeiras giras.

**B21. Com quem mais gostas de brincar no recreio? Porquê?**

R: Com a Maria João.

## **TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA CRIANÇA E**

**B1. Gostas de brincar na sala? Porquê?**

R: Sim. Porque brinco com os meus amigos.

**B2. Gostas de brincar no recreio? Porquê?**

R: Sim. Porque é divertido brincar e eu gosto de correr e brincar com os amigos.

**B3. Achas que é importante brincareis durante o dia na escola? Porquê?**

R: Sim é importante. Porque as crianças brincam.

**B4. Quais os locais da sala onde mais gostas de brincar? Porquê?**

R: Na casinha, nos jogos de mesa e nas trapalhadas. Eu gosto das trapalhadas para vestir o fato de princesa e o de pirata!

**B5. Qual o local na sala onde não gostas de brincar?**

R: Gosto de brincar em todo os sítios!

**B6. Quais os locais no recreio onde mais gostas de brincar? Porquê?**

R: Nas casas. Porque as casinhas têm janelas e parecem a minha casa e porque têm comidas e podemos brincar a fazer comidas.

**B7. Qual o local no recreio onde não gostas de brincar?**

R: Nenhum! Gosto de todos!

**B8. Quais são os brinquedos que mais gostas de brincar na sala? Porquê?**

R: Gosto daquele cavalo que podemos por nas pernas e brincar com ele nas trapalhadas. Porque faço passeios com ele como uma princesa.

**B9. Qual o brinquedo da sala que não gostas de brincar?**

R: Não gosto... gosto de todos!

**B10. E no recreio, com quais brinquedos mais gostas de brincar? Porquê?**

R: Com as comidas da casinha, porque brincamos aos restaurantes!

**B11. Qual o brinquedo no recreio que não gostas de brincar?**

R: Não gosto da escalada... não é giro, gosto mais das casinhas e dos triciclos

**B12. Gostas de brincar com os amigos? Porquê?**

R: Sim, porque é divertido! Fazemos muitas brincadeiras juntos.

**B13. Com quem mais gostas de brincar na sala? porquê?**

R: Com todos! Todos são meus amigos.

**B14. Com quem mais gostas de brincar no recreio? porquê?**

R: Também com todos os meninos e meninas!

**B15. Quais são as brincadeiras que mais fazes com os amigos na sala?**

R: Na casinha fazemos comidas. Nas trapalhadas pomos os vestidos das princesas e eu também gosto do pirata, mas a M. veste sempre o da princesa, da Elsa.

**B16. Quais são as brincadeiras que mais fazes com os amigos no recreio?**

R: Brinco com os amigos aos restaurantes e também nos triciclos fazemos brincadeiras como se fossem os nossos carros e estamos a levar os filhos à escola.

**B17. Gostas de brincar com os adultos? Porquê?**

R: Sim. Porque eu gosto dos adultos.

**B18. Costumas brincar com os adultos na sala? Porquê?**

R: Não. Porque eu brinco com os meus amigos pequenos.

**B19. Com quem mais gostas de brincar na sala? Porquê?**

R:

**B20. Costumas brincar com os adultos no recreio? Porquê?**

R: Sim, no recreio eu já brinquei contigo.

**B21. Com quem mais gostas de brincar no recreio? Porquê?**

R: Contigo.

## **TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA CRIANÇA F**

**B1. Gostas de brincar na sala? Porquê?**

R: Sim. Porque eu gosto muito. Eu brinco muito na escola. A nossa sala tem muitos brinquedos e coisas giras para brincar.

**B2. Gostas de brincar no recreio? Porquê?**

R: Sim, porque no recreio nós podemos correr e fazer brincadeiras a correr rápido e temos os triciclos, na sala não há triciclos!

**B3. Achas que é importante brincares durante o dia na escola? Porquê?**

R: Sim. Porque eu gosto muito de brincar e porque na escola há os amigos e eu gosto muito de brincar com os amigos na sala e no recreio.

**B4. Quais os locais da sala onde mais gostas de brincar? Porquê?**

R: Na biblioteca, na casinha. Porque são os meus sítios preferidos na sala. Mas às vezes também gosto das trapalhadas.

**B5. Qual o local na sala onde não gostas de brincar?**

R: Na sala eu não gosto de brincar nos dinossauros porque eles são muito feios e eu tenho medo.

**B6. Quais os locais no recreio onde mais gostas de brincar? Porquê?**

R: No escorrega, nos triciclos e nas casinhas. Porque eu gosto muito, podemos ir para dentro das casinhas, podemos descer no escorrega e andar muito rápido nos triciclos.

**B7. Qual o local no recreio onde não gostas de brincar?**

R: No recreio eu não gosto de brincar no telheiro porque não podemos levar os triciclos, é muito pequenino.

**B8. Quais são os brinquedos que mais gostas de brincar na sala? Porquê?**

R: Nos brinquedos da casinha. Porque podemos fazer comidas e brincar com os bebés.

**B9. Qual é o brinquedo na sala que não gostas de brincar?**

R: Os dinossauros.

**B10. E no recreio, com quais brinquedos mais gostas de brincar? Porquê?**

R: Nos triciclos e nas casinhas. Porque é muito divertido e eu gosto de brincar lá fora quando não está a chover.

**B11. Qual é o brinquedo no recreio que não gostas de brincar?**

R: Eu não gosto muito da areia, está suja.

**B12. Gostas de brincar com os amigos? Porquê?**

R: Sim, porque brincamos a muitas coisas e eu gosto deles.

**B13. Com quem mais gostas de brincar na sala? porquê?**

R: A M.S. porque eu gosto muito dela.

**B14. Com quem mais gostas de brincar no recreio? porquê?**

R: Também brinco com a M.S., eu brinco sempre com ela porque é minha amiga.

**B15. Quais são as brincadeiras que mais fazes com os amigos na sala?**

R: Brincamos na casinha, com os bebês, a lavar a loiça, a comer e nas trapalhadas. Eu gosto das trapalhadas porque vestimos os fatos.

**B16. Quais são as brincadeiras que mais fazes com os amigos no recreio?**

R: Brincamos nas casinhas e nos triciclos. Eu sou o pai e a M. é a mãe.

**B17. Gostas de brincar com os adultos? Porquê?**

R: Sim. Porque eu gosto da P. e de ti.

**B18. Costumas brincar com os adultos na sala? Porquê?**

R: Na sala não. Só no recreio. Porque eu gosto mais de brincar no recreio.

**B19. Com quem mais gostas de brincar na sala? Porquê?**

R:

**B20. Costumas brincar com os adultos no recreio? Porquê?**

R: Sim, às vezes brincamos outras vezes não. Porque às vezes os crescidos ficam só a tomar conta de nós e nós brincamos com os amigos.

**B21. Com quem mais gostas de brincar no recreio? Porquê?**

R: Contigo na casinha!

## **TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA CRIANÇA G**

**B1. Gostas de brincar na sala? Porquê?**

R: Sim. Porque eu gosto... As crianças gostam todas de brincar.

**B2. Gostas de brincar no recreio? Porquê?**

R: Sim, porque há muitas coisas giras para brincar no recreio, como as casinhas, os triciclos.

**B3. Achas que é importante brincare durante o dia na escola? Porquê?**

R: Sim. Porque as crianças gostam de brincar, é bom para as crianças.

**B4. Quais os locais da sala onde mais gostas de brincar? Porquê?**

R: Na casinha. Porque também vai o G. e eu gosto de brincar com ele.

**B5. Qual o local na sala onde não gostas de brincar?**

R: Não gosto dos carros. Porque eu não acho divertido e não gosto.

**B6. Quais os locais no recreio onde mais gostas de brincar? Porquê?**

R: Atrás do triciclo do G. é o que eu gosto mais. Porque podemos andar atrás nos triciclos e eu gosto de andar atrás do do G.. Há o triciclo do G. e o meu, ele também às vezes vai atrás no meu triciclo.

**B7. Qual o local no recreio onde não gostas de brincar?**

R: Gosto de todos os brinquedos do recreio.

**B8. Quais são os brinquedos que mais gostas de brincar na sala? Porquê?**

R: Os brinquedos da casinha. Porque brincamos com as comidas, fazemos festas de anos, brincamos ao restaurante e eu também adoro brincar ao metro com as cadeiras, lembraste?

**B9. Qual é o brinquedo na sala que não gostas de brincar?**

R: eu gosto de todos.

**B10. Olha e no recreio, com quais brinquedos mais gostas de brincar?**

R: Com o triciclo do G., nós vamos muito rápido até como se fossemos super-heróis!

**B11. Qual é o brinquedo no recreio que não gostas de brincar?**

R: Há muitos brinquedos que eu gosto de brincar... Não há nenhum que eu não goste no recreio, mas gosto mais de fazer brincadeiras nos triciclos e nas casinhas.

**B12. Gostas de brincar com os amigos? Porquê?**

R: Sim. Porque são meus amigos, assim os amigos ajudam!

**B13. Com quem mais gostas de brincar na sala? porquê?**

R: Com o G. e a M. Porque eles são os meus melhores amigos e são queridos.

**B14. Com quem mais gostas de brincar no recreio? porquê?**

R: No recreio também com o G. e a M. mas no recreio eu brinco com mais amigos, porque podemos correr muito.

**B15. Quais são as brincadeiras que mais fazes com os amigos na sala?**

R: Na casinha a fazer comidas e festas de anos, também já fizemos uma para ti lembra-te?

**B16. Sim lembro! Foi muito gira! E no recreio, quais são as brincadeiras que mais fazes com os amigos?**

R: Bem, às vezes brincamos a pensar que temos um bebé na barriga, a fingir! Como se tivéssemos a barriga cheia e vai nascer um bebé da nossa barriga. Brincamos só depois da sesta! E brincamos aos super-heróis nos triciclos.

**B17. Gostas de brincar com os adultos? Porquê?**

R: Sim, porque os adultos também são nossos amigos... a Maria João a P.

**B18. Costumas brincar com os adultos na sala? Porquê?**

R: Sim, fazemos jogos, tu lês histórias e às vezes vens para a casinha connosco.

**B19. Com quem mais gostas de brincar na sala? Porquê?**

R: Com a Maria João. A P. também está lá, mas fica a ver e a tomar conta de nós.

**B20. Costumas brincar com os adultos no recreio? Porquê?**

R: Sim, na casinha! Eu chamo-te para ires para a casinha.

**B21. Com quem mais gostas de brincar no recreio? Porquê?**

R: Contigo. Porque tu vais para a casinha!

## **TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA CRIANÇA H**

**B1. Gostas de brincar na sala? Porquê?**

R: Sim. Porque eu adoro o cantinho das trapalhadas e da casinha.

**B2. Gostas de brincar no recreio? Porquê?**

R: Gosto, porque gosto das casinhas e do escorrega grande.

**B3. Achas que é importante brincareis durante o dia na escola? Porquê?**

R: Sim! Porque nós gostamos de brincar. As crianças gostam de brincar, não é?

**B4. Quais os locais da sala onde mais gostas de brincar? Porquê?**

R: Gosto das trapalhadas, gosto do galinheiro que nós construímos e também da casinha. Porque a casinha tem bebés e comidas.

**B5. Qual o local na sala onde não gostas de brincar?**

R: Às vezes eu não gosto de brincar nos jogos. Porque depois temos de arrumar tudo e eu não gosto de arrumar.

**B6. Quais os locais no recreio onde mais gostas de brincar? Porquê?**

R: Gosto das casinhas e da mesa para fazer piqueniques e gosto do escorrega grande.

**B7. Qual o local no recreio onde não gostas de brincar?**

R: No recreio? Eu gosto do recreio todo! Tem muitas coisas para brincar.

**B8. Quais são os brinquedos que mais gostas de brincar na sala? Porquê?**

R: Gosto dos brinquedos da casinha, os bebés e as comidas e também da cama dos bebés. E também gosto do vestido da princesa *Elsa*.

**B9. Qual é o brinquedo na sala que não gostas de brincar?**

R: hum, não sei...

**B10. Olha e no recreio, com quais brinquedos mais gostas de brincar?**

R: Gosto de fazer comidas na casinha, gosto dos triciclos, gosto de todos os brinquedos do recreio.

**B11. Qual é o brinquedo no recreio que não gostas de brincar?**

R: Eu gosto de brincar com todos os brinquedos do recreio.

**B12. Gostas de brincar com os amigos? Porquê?**

R: Sim, porque os meus amigos têm muitas ideias para brincar.

**B13. Com quem mais gostas de brincar na sala? porquê?**

R: Com o E. e o G. Porque eles têm muitas ideias e eu gosto deles.

**B14. Com quem mais gostas de brincar no recreio? porquê?**

R: Eu gosto de brincar com o E. e o G., mas também brinco com os outros meninos. Porque eu não gosto de brincar sozinha.

**B15. Quais são as brincadeiras que mais fazes com os amigos na sala?**

R: Na sala brincamos com os bebés e as comidas na casinha. Eu às vezes sou a mãe e às vezes sou a irmã. E também brinco com a C. nas trapalhadas, somos as princesas.

**B16. E no recreio, quais são as brincadeiras que mais fazes com os amigos?**

R: No recreio nós cozinhámos na casinha e fazemos piqueniques e brincamos à apanhada, mas o E. e o G. apanham-me sempre!

**B17. Gostas de brincar com os adultos? Porquê?**

R: Sim, é divertido.

**B18. Costumas brincar com os adultos na sala? Porquê?**

R: Sim, às vezes fazemos jogos.

**B19. Com quem mais gostas de brincar na sala? Porquê?**

R: Com a Maria João e a P.

**B20. Costumas brincar com os adultos no recreio? Porquê?**

R: Sim!

**B21. Com quem mais gostas de brincar no recreio? Porquê?**

R: Com a Maria João. Porque ela está sempre em todo o lado!

## **TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA CRIANÇA I**

**B1. Gostas de brincar na sala? Porquê?**

R: Sim, porque eu gosto de brincar.

**B2. Gostas de brincar no recreio? Porquê?**

R: Sim, porque eu também gosto de brincar no recreio.

**B3. Achas que é importante brincare durante o dia na escola? Porquê?**

R: Sim! Porque eu gosto de brincar muito tempo.

**B4. Quais os locais da sala onde mais gostas de brincar? Porquê?**

R: Gosto da casinha. Porque tem bebés e comidas. E também dos legos e das trapalhadas.

**B5. Qual o local na sala onde não gostas de brincar?**

R: Gosto de todos.

**B6. Quais os locais no recreio onde mais gostas de brincar? Porquê?**

R: Na casinha e nos triciclos.

**B7. Qual o local no recreio onde não gostas de brincar?**

R: Não sei

**B8. Quais são os brinquedos que mais gostas de brincar na sala? Porquê?**

R: Com os bebés e as roupas dos bebés e os legos e o vestido da princesa.

**B9. Qual é o brinquedo na sala que não gostas de brincar?**

R: não gosto dos jogos de mesa.

**B10. Olha e no recreio, com quais brinquedos mais gostas de brincar?**

R: Na casinha e nos triciclos.

**B11. Qual é o brinquedo no recreio que não gostas de brincar?**

R: Eu gosto de todos.

**B12. Gostas de brincar com os amigos? Porquê?**

R: Sim, porque eu gosto dos amigos.

**B13. Com quem mais gostas de brincar na sala? porquê?**

R: Com a A. e o A.

**B14. Com quem mais gostas de brincar no recreio? porquê?**

R: Com a A. e o A.

**B15. Quais são as brincadeiras que mais fazes com os amigos na sala?**

R: na casinha com os bebês, eu sou a mãe! E nas trapalhadas.

**B16. E no recreio, quais são as brincadeiras que mais fazes com os amigos?**

R: Nos triciclos dos médicos e na casinha. Nós fazemos o almoço.

**B17. Gostas de brincar com os adultos? Porquê?**

R: Sim, na casinha.

**B18. Costumas brincar com os adultos na sala? Porquê?**

R: na sala não, no recreio!

**B19. Com quem mais gostas de brincar na sala? Porquê?**

R:

**B20. Costumas brincar com os adultos no recreio? Porquê?**

R: Sim! Tu às vezes és o lobo mau e vens a correr atrás de nós!

**B21. Com quem mais gostas de brincar no recreio? Porquê?**

R: Contigo.

## **TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA CRIANÇA J**

**B1. Gostas de brincar na sala? Porquê?**

R: Sim, eu gosto de brincar muito.

**B2. Gostas de brincar no recreio? Porquê?**

R: Sim, porque eu gosto dos triciclos.

**B3. Achas que é importante brincar durante o dia na escola? Porquê?**

R: Sim! Porque nós gostamos de brincar.

**B4. Quais os locais da sala onde mais gostas de brincar? Porquê?**

R: Na casinha e nas trapalhadas.

**B5. Qual o local na sala onde não gostas de brincar?**

R: Não sei

**B6. Quais os locais no recreio onde mais gostas de brincar? Porquê?**

R: Nos triciclos e nas casinhas.

**B7. Qual o local no recreio onde não gostas de brincar?**

R: No escorrega, porque às vezes está muito cheio e empurram-me.

**B8. Quais são os brinquedos que mais gostas de brincar na sala? Porquê?**

R: Com os bebés. Porque os bebés às vezes choram e nós damos leitinho.

**B9. Qual é o brinquedo na sala que não gostas de brincar?**

R: não gosto daqueles bonecos que parecem monstros. Porque tenho medo.

**B10. Olha e no recreio, com quais brinquedos mais gostas de brincar?**

R: Nos triciclos. Porque eu gosto de brincar com o E. nos triciclos.

**B11. Qual é o brinquedo no recreio que não gostas de brincar?**

R: O escorrega grande.

**B12. Gostas de brincar com os amigos? Porquê?**

R: Sim, com o E.

**B13. Com quem mais gostas de brincar na sala? porquê?**

R: Com o E. Porque eu gosto de brincar com ele.

**B14. Com quem mais gostas de brincar no recreio? porquê?**

R: Com o E. e às vezes o G. brinca também

**B15. Quais são as brincadeiras que mais fazes com os amigos na sala?**

R: Brincamos com os bebés na casinha e fazemos comida.

**B16. E no recreio, quais são as brincadeiras que mais fazes com os amigos?**

R: Nos triciclos. Eu às vezes ando com o E. no mesmo triciclo!

**B17. Gostas de brincar com os adultos? Porquê?**

R: Sim.

**B18. Costumas brincar com os adultos na sala? Porquê?**

R: sim.

**B19. Com quem mais gostas de brincar na sala? Porquê?**

R: não sei.

**B20. Costumas brincar com os adultos no recreio? Porquê?**

R: Sim.

**B21. Com quem mais gostas de brincar no recreio? Porquê?**

R: Não sei.

## **TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA CRIANÇA K**

**B1. Gostas de brincar na sala? Porquê?**

R: Sim, porque eu gosto muito da nossa sala. Tem muito brinquedos.

**B2. Gostas de brincar no recreio? Porquê?**

R: Sim eu gosto do recreio porque tem muitos triciclos e podemos andar rápido.

**B3. Achas que é importante brincare durante o dia na escola? Porquê?**

R: Sim. Porque eu gosto de brincar.

**B4. Quais os locais da sala onde mais gostas de brincar? Porquê?**

R: Na casinha e nos animais e nos carros.

**B5. Qual o local na sala onde não gostas de brincar?**

R: Não sei

**B6. Quais os locais no recreio onde mais gostas de brincar? Porquê?**

R: Nos triciclos e nas casinhas.

**B7. Qual o local no recreio onde não gostas de brincar?**

R: No escorrega, porque às vezes está muito cheio e empurram-me.

**B8. Quais são os brinquedos que mais gostas de brincar na sala? Porquê?**

R: Com os brinquedos da casinha, com os carros e com os animais. Porque o V. brinca comigo e eu gosto.

**B9. Qual é o brinquedo na sala que não gostas de brincar?**

R: não sei...

**B10. Olha e no recreio, com quais brinquedos mais gostas de brincar?**

R: Nos triciclos e na casinha também! Porque eu gosto de fazer brincadeiras lá e comidas.

**B11. Qual é o brinquedo no recreio que não gostas de brincar?**

R: Eu gosto de todos!

**B12. Gostas de brincar com os amigos? Porquê?**

R: Sim gosto! Porque nós brincamos com os amigos, sozinhos não.

**B13. Com quem mais gostas de brincar na sala? porquê?**

R: Com o V. e a M. Porque eles são meus amigos e nós brincamos juntos.

**B14. Com quem mais gostas de brincar no recreio? porquê?**

R: Com o V. e a M. Porque brincamos nos triciclos e na casinha.

**B15. Quais são as brincadeiras que mais fazes com os amigos na sala?**

R: Brincamos n casinha, ou nos carros e com os animais! Às vezes fazemos um parque cheio de animais.

**B16. E no recreio, quais são as brincadeiras que mais fazes com os amigos?**

R: Fazemos corridas nos triciclos e na casinha brincamos ao lobo mau!

**B17. Gostas de brincar com os adultos? Porquê?**

R: Sim, gosto de brincar contigo.

**B18. Costumas brincar com os adultos na sala? Porquê?**

R: na sala eu brinco com os amigos.

**B19. Com quem mais gostas de brincar na sala? Porquê?**

R:

**B20. Costumas brincar com os adultos no recreio? Porquê?**

R: Sim às vezes!

**B21. Com quem mais gostas de brincar no recreio? Porquê?**

R: Com os meus amigos, mas também gosto quando tu nos vais apanhar e nós vamos esconder na casinha.

## **TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA CRIANÇA L**

**B1. Gostas de brincar na sala? Porquê?**

R: Sim, nos carros e na casinha. Porque eu gosto de brincar.

**B2. Gostas de brincar no recreio? Porquê?**

R: Sim, nos triciclos e nas casinhas. Gosto mais de brincar lá fora com sol.

**B3. Achas que é importante brincares durante o dia na escola? Porquê?**

R: Sim. Porque eu gosto de brincar muito. Também brinco em casa e no parque.

**B4. Quais os locais da sala onde mais gostas de brincar? Porquê?**

R: Na casinha e nos carros.

**B5. Qual o local na sala onde não gostas de brincar?**

R: Não gosto dos legos.

**B6. Quais os locais no recreio onde mais gostas de brincar? Porquê?**

R: Nos triciclos e nas casinhas. Porque eu gosto de andar de triciclo e brincar na casinha com os meus amigos.

**B7. Qual o local no recreio onde não gostas de brincar?**

R: Eu gosto de brincar em todo o lado do recreio.

**B8. Quais são os brinquedos que mais gostas de brincar na sala? Porquê?**

R: Com as comidas da casinha e com os carros e também com aqueles bonecos da caixa.

**B9. Qual é o brinquedo na sala que não gostas de brincar?**

R: não gosto dos legos. Porque gosto dos carros.

**B10. Olha e no recreio, com quais brinquedos mais gostas de brincar?**

R: Nos triciclos e na casinha.

**B11. Qual é o brinquedo no recreio que não gostas de brincar?**

R: Eu gosto de todos.

**B12. Gostas de brincar com os amigos? Porquê?**

R: Sim gosto de brincar com o V. e o S.. Porque eles são meus amigos.

**B13. Com quem mais gostas de brincar na sala? porquê?**

R: Com o V. e o S.

**B14. Com quem mais gostas de brincar no recreio? porquê?**

R: Também gosto de brincar... com o E. Brincamos nos triciclos.

**B15. Quais são as brincadeiras que mais fazes com os amigos na sala?**

R: Brincamos com as comidas e com os bebés, eu sou o pai!

**B16. E no recreio, quais são as brincadeiras que mais fazes com os amigos?**

R: Brincamos às ambulâncias com os triciclos, vamos muito rápido para ir salvar as pessoas. E também fazemos o almoço na casinha.

**B17. Gostas de brincar com os adultos? Porquê?**

R: Sim, porque a Maria João brinca comigo.

**B18. Costumas brincar com os adultos na sala? Porquê?**

R: Na sala tu estás lá a ver nós a brincar e a P. também.

**B19. Com quem mais gostas de brincar na sala? Porquê?**

R:

**B20. Costumas brincar com os adultos no recreio? Porquê?**

R: Sim! Porque é divertido!

**B21. Com quem mais gostas de brincar no recreio? Porquê?**

R: No recreio tu também vais para casinha connosco e eu faço-te pizzas.

## **TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA CRIANÇA M**

**B1. Gostas de brincar na sala? Porquê?**

R: Sim. Porque eu gosto.

**B2. Gostas de brincar no recreio? Porquê?**

R: Sim. Porque eu gosto de correr.

**B3. Achas que é importante brincare durante o dia na escola? Porquê?**

R: Sim. Eu gosto de brincar o dia todo!

**B4. Quais os locais da sala onde mais gostas de brincar? Porquê?**

R: Na casinha e nas trapalhadas. Porque eu gosto de brincar com os bebés e vestir o vestido da princesa.

**B5. Qual o local na sala onde não gostas de brincar?**

R: eu gosto de todos.

**B6. Quais os locais no recreio onde mais gostas de brincar? Porquê?**

R: Na casinha e nos triciclos e na mota!

**B7. Qual o local no recreio onde não gostas de brincar?**

R: Eu gosto de todos.

**B8. Quais são os brinquedos que mais gostas de brincar na sala? Porquê?**

R: Com os bebés a mudar a fralda, a dar comida. E também o vestido da *Elsa*.

**B9. Qual é o brinquedo na sala que não gostas de brincar?**

R: eu gosto de brincar com os brinquedos todos!

**B10. Olha e no recreio, com quais brinquedos mais gostas de brincar?**

R: Nos triciclos, na mota e na casinha.

**B11. Qual é o brinquedo no recreio que não gostas de brincar?**

R: Eu gosto de todos.

**B12. Gostas de brincar com os amigos? Porquê?**

R: Sim gosto de brincar com a M.S. e a M.L.. Porque são minhas amigas.

**B13. Com quem mais gostas de brincar na sala? porquê?**

R: Com a M.S. e a M.L.

**B14. Com quem mais gostas de brincar no recreio? porquê?**

R: No recreio também brinco com o E., com o S., com a A. Porque brincamos todos nos triciclos e na casinha.

**B15. Quais são as brincadeiras que mais fazes com os amigos na sala?**

R: Brincamos com os bebés na casinha e vestimos os vestidos das trapalhadas e cantamos.

**B16. E no recreio, quais são as brincadeiras que mais fazes com os amigos?**

R: Brincamos com os triciclos a passear e fazemos comidas na casinha.

**B17. Gostas de brincar com os adultos? Porquê?**

R: Sim. Porque sim.

**B18. Costumas brincar com os adultos na sala? Porquê?**

R: Sim!

**B19. Com quem mais gostas de brincar na sala? Porquê?**

R: Contigo.

**B20. Costumas brincar com os adultos no recreio? Porquê?**

R: Sim! Porque eu digo para tu brincares e tu brincas.

**B21. Com quem mais gostas de brincar no recreio? Porquê?**

R: Contigo.

ANEXO D.  
Carta de Apresentação

| ' ' | | ' ' |

Excelentíssimos Pais e Encarregados de Educação,

O meu nome é Maria João Silva, tenho 28 anos e sou aluna do 2º ano do mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa. No âmbito do estágio do mestrado, estarei desde o dia 18 de outubro até ao dia 18 fevereiro de 2022, a acompanhar as vossas crianças na Sala C1 com a educadora F. e a auxiliar de ação educativa C. Acompanharei os vossos educandos em todas as rotinas do dia-a-dia.

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

Com os melhores cumprimentos,

Maria João Silva

E-MAIL: [mariajoaossilva@live.com](mailto:mariajoaossilva@live.com)



ANEXO E.  
Consentimento informado às  
famílias  
| " " | | " "

## PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

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

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

Eu, Maria João Silva, estagiária na sala C1, venho por este meio pedir a autorização para a participação dos vossos educandos numa investigação sobre o brincar. Esta investigação tem como objetivos:

1. Conhecer as conceções das crianças sobre o papel do brincar, no espaço exterior e interior;
2. Identificar os tipos de brincadeiras em que as crianças se envolvem no espaço interior e exterior;
3. Caracterizar as brincadeiras de faz-de-conta que ocorrem no espaço interior e exterior;
4. Compreender o papel dos brinquedos, materiais e equipamentos disponíveis nas brincadeiras das crianças, tanto no espaço interior como no exterior;
5. Compreender de que modo as brincadeiras do faz-de-conta contribuem para o desenvolvimento de interações e relações entre as crianças.

#### Descrição das Atividades de Participação

As crianças participantes neste estudo serão convidadas a responder a algumas questões sobre o brincar e os tipos de brincadeiras que fazem na organização socioeducativa. Para o efeito será necessário recorrer a uma entrevista semiestruturada acompanhada de gravação de som.

#### **Participação Voluntária**

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

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

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

#### **Riscos**

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

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

### **Confidencialidade**

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

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

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

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

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

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

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

Nome completo:

Nome da criança:

Assinatura:

Data

ANEXO F.

Tabela de análise de conteúdo da  
entrevista à educadora cooperante

| ' ' | ' ' |

TEMA	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE CONTEXTO	OCORRÊNCIAS
Perspetivas sobre o brincar em JI	Importância de brincar	Crescimento pessoal e do grupo	“O brincar na minha visão muito pessoal, é a base para o crescimento individual e do grupo”	1
		Desenvolvimento pessoal e do grupo	“crescendo não só pessoalmente como em grupo”	1
		Forma de expressão	“É fundamental e necessário, que existam espaços e momentos para a criança exteriorizar tudo o que vai no seu mundo interior”	1
		Ferramenta para as crianças se descobrirem, descobrirem o outro e o mundo	“Potenciar o brincar (...) como uma forma das crianças se descobrirem, descobrirem o outro e descobrirem o mundo”	1
		Ferramenta para as crianças aprenderem a ter um olhar mais centrado em si e no outro	“Através do brincar, a criança aprende a ter um olhar mais centrado em si e no outro”	1
		Ferramenta para as crianças aprenderem a respeitar, a fazer cedências, a valorizar	“Através do brincar, a criança aprende (...) a respeitar”	1
			“Através do brincar, a criança aprende (...) a fazer cedências”	1
			“Através do brincar, a criança aprende (...) a valorizar”	1
		Diferentes horas e momentos	“Parece-me extremamente importante, a brincadeira ter horas (...) diferentes”	1

			“Parece-me extremamente importante, a brincadeira ter (...) momentos diferentes”	1
	Importância de brincar no espaço exterior	Diferentes contextos	“Parece-me extremamente importante, a brincadeira ter contextos (...) diferentes”	1
Promoção do brincar em JI	Papel do educador nas brincadeiras no interior	Reflexão permanente	“reflexão permanente acerca da funcionalidade, da adequação do espaço e das potencialidades educativas dos materiais”	1
		Educador como mediador nas brincadeiras das crianças	“o adulto é apenas um mediador no decorrer das brincadeiras”	1
		Educador como interveniente apenas se for solicitado	“entrando em “cena “apenas, se for do interesse da criança, se o procurar para tal” “pode ser solicitado a enriquecer dando o seu contributo”	2
		Educador como observador nas brincadeiras das crianças	“caso contrário apenas estou como observadora.” “Esta evolução deve ser vista de fora pelo adulto, ou seja, ser um observador”	3
		Relação estreita com as crianças	“Os nossos dias, são pautados pela dedicação, respeito e tolerância, num ambiente rico em relação e empatia”  “estretar laços e criar uma união no grupo de forma a que o adulto da sala, quase não tem que intervir”	3
		Valorização as conquistas das crianças	“valorizando em grande grupo todas as pequenas conquistas que cada criança vai fazendo, fortalecendo a autoestima e o gosto por fazer mais e melhor.”	1

	Organização da sala de atividades	Potencializador de aprendizagens, interações e experiências	<p>“O ambiente educativo é fundamental para a realização de aprendizagens”</p> <p>“proporcionando às crianças diferentes experiências”</p> <p>“proporcionando às crianças diferentes interações”</p>	3
		Seguro e pensado para a criança	<p>“devendo ser seguro, (...) e pensado para a criança.”</p> <p>“a organização do espaço deverá transmitir segurança”</p> <p>“Este deve ser dividido em áreas de interesse bem definidas”</p>	4
		Flexível	<p>“vai evoluindo ao longo das etapas de desenvolvimento das crianças a que se dirige”</p> <p>“devendo ser (...) flexível”</p>	2
		Potencializador do desenvolvimento da autonomia	<p>“de forma a favorecer a autonomia”</p> <p>“a organização do espaço deverá (...) desenvolver a autonomia”</p>	3
		Potencializador de capacidade de escolha	<p>“de forma a favorecer a capacidade de escolha”</p> <p>“proporcionando às crianças diferentes escolhas”</p> <p>“A criança tem capacidade para fazer escolhas e tomar decisões relativamente às suas brincadeiras”</p>	4
		Potencializador da iniciativa	<p>“de forma a favorecer a iniciativa”</p>	1

		Potencializador da criatividade	“de forma a favorecer a criatividade.”	1
		Potencializador de regras	“a organização do espaço deverá ajudar a fomentar regras”	2
	Papel do educador nas brincadeiras no exterior	Potencializador de diferentes brincadeiras	“proporcionando às crianças diferentes brincadeiras”	1
		Potencializador da evolução das brincadeiras	“O espaço deverá estar preparado de forma apelativa para que as brincadeiras possam evoluir”	1
		Composto por elementos da natureza	“espaço exterior rico, elementos da natureza”	1
		Composto por materiais não estruturados	“(…) materiais não estruturados, etc”	1

ANEXO G.

Tabela de análise de conteúdo das  
notas de campo da investigação

|' '' '| | ''

TEMA	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE CONTEXTO	OCORRÊNCIAS
Brincar em JI	Momentos de brincadeira na sala de atividades	Momentos de escolha livre	Após comerem a fruta, as crianças vão para as áreas brincar.  Hoje, após a reunião da manhã, as crianças escolheram o que queriam fazer e brincar.  as crianças brincaram nas áreas.	28
	Momentos de brincadeira no espaço exterior	Momentos de escolha livre	Hoje no tempo do recreio da manhã as crianças brincaram livremente no exterior.  No recreio da manhã, as crianças estiveram a brincar livremente no espaço exterior.  Antes de almoço, como estava bom tempo aproveitámos ainda para ir brincar um bocadinho para o recreio.	23
Tipos de brincadeiras em que as crianças se envolvem	Brincadeiras no interior	Área da casinha	Reparei que as crianças brincaram muito na área da casinha, (...) Foram maioritariamente brincadeiras de faz-de-conta, mas não houve grandes brincadeiras em conjunto, mesmo brincando na mesma área, esteve cada um a fazer a sua brincadeira.  A área da casinha, é uma área que é escolhida todos os dias  foram buscar os brinquedos das casinhas e estiveram a brincar ao supermercado  Na área da casinha, a A. vem ter comigo e diz: A: sabes Maria João, a casinha ficou muito desarrumada depois dos meninos pequenos da J. terem estado cá – referindo-se à sala de 2 anos que tinha estado de manhã a brincar na sala com eles. A: Eu e a M. vamos arrumá-la toda! Anda M.! Respondi: A muito bem, quero ver essa equipa em ação, vamos lá! As duas meninas arrumaram a casinha e iam brincando ao mesmo tempo. M: já fiz a cama do bebé, não chores bebé a mãe vai-te por na cama a dormir! – pegando num dos bonecos ao colo.	20

			<p>A: Eu vou fazer o almoço – pegou numa panela, encheu-a de vários alimentos e pousou-a no fogão.  A: a sopa já está pronta, venham comer! – pondo-a na mesa e colocando pratos e colheres.  Sentaram-se as duas na mesa e comeram a sopa.</p> <p>Na área da casinha o S. vem ter comigo e diz:  S.: olha Maria João estou a passear com o bebé no carrinho. –  Respondi-lhe:  - Quem é esse bebé?  S: é o meu filho, chama-se Joaquim como o meu mano. Vamos passear adeus!</p>	
		Minimundo dos animais	<p>Olhem e se fossemos brincar nos animais?” Ao que as duas meninas responderam que sim e foram os três brincar.</p> <p>No minimundo dos animais:  M.: V. estas são as vacas e estes são os bebés delas e o porco e os bebés estão todos na quinta!</p>	3
		Área das trapalhadas	<p>Uau!! vestidos novos! Vou ser uma princesa! (M.S); “eu quero ser a Cinderela! (C.); “eu quero este do pirata! (P.M.).</p> <p>M.S.: nós não somos princesas, somos rainhas! Anda, vai vestir um vestido para seres rainha como nós!  A C. foi então escolher um vestido, vestiu-o e foi buscar uma cadeira para se sentar junto das amigas.  Nesta altura, a M.R. foi buscar um “microfone” e põe-se à frente delas em pé a cantar a canção “era uma vez um cavalo”.</p>	12

		Área dos Jogos de mesa	Enquanto as crianças brincavam nas várias áreas da sala de atividades, o A.M chamou-me muito triste porque não conseguia fazer o jogo que estava a jogar. Era um puzzle novo de encaixe.	1
		Área da garagem	“nos carros”	1
		Área da biblioteca	“na biblioteca”	1
		Área das construções	“olha Maria João a construção que nós fizemos! (...) - É um chocolate gigante! - Ai esse chocolate está com um aspeto maravilhoso, acham que posso provar um bocadinho? - Sim podes, mas é a fingir Maria João, não comas a sério!”	2
	Brincadeiras no exterior	Casinha	A casinha e os triciclos são os brinquedos mais escolhidos pelo grupo para brincar.  Na casinha acontecem muitas brincadeiras de faz-de-conta. Hoje estiveram a brincar aos restaurantes e “aos bebés” como eles dizem. As brincadeiras consistiram em situações do quotidiano: senhor do restaurante e clientes que foram comer; pai, mãe e filhos no dia-a-dia em casa.	17
		Escorrega	o escorrega	3
		Área dos triciclos	Enquanto brincavam no espaço exterior antes de almoço a M.S., o P.A., o P.M., o G. e a M.L. brincavam com os triciclos aos médicos. M.S: socorro, preciso de ajuda, tive um acidente no meu carro! Rapidamente, os médicos (P.M., G.) puseram-se a caminho no seu triciclo fazendo o som da ambulância: “tinoni, tinoni”.	17
	Classificação de Parten para	Atividade não social	A C., que estava a brincar sozinha, foi buscar um jogo de mesa de peças de encaixe e construiu um computador.	2

o tipo de interações sociais nas brincadeiras		<p>C.: Maria João, estou a trabalhar como a mãe faz em casa.</p> <p>Na área das construções a M.L. estava a brincar com os bonecos de encaixe.</p> <p>Colocou os bonecos em roda em cima de uma caixa e, ao ver-me a observar a sua brincadeira, disse:</p> <p>M.L.: sabes o que é isto? É a família toda no museu. Estão todos a ver os quadros. Eu também vou com a minha família ao museu.</p>	
	Brincar paralelo	<p>Apesar de iniciarem a brincadeira em conjunto, foi perceptível que algumas crianças saíam da brincadeira e continuaram na casinha a brincar em brincadeiras paralelas.</p> <p>Na área da casinha aconteciam brincadeiras em paralelo e outras em conjunto (...) No mesmo espaço, estava o V. a brincar no fogão.</p>	7
	Brincar cooperativo	<p>As crianças que estavam nessa área foram buscar cadeiras e sentaram-se todas muito juntinhas cada uma com um livro na mão. À frente delas estavam outras crianças sentadas no chão. As que estavam nas cadeiras estavam a contar a história e as que estavam no chão estavam a assistir. À medida que iam acabando as histórias trocavam de posições.</p> <p>Ainda na área da casinha, o S. e o D. estavam sentados frente a frente nas cadeiras e tinham ido buscar uma panela, pratos talheres e vários alimentos.</p> <p>Nos triciclos, a M.P e o E. estavam a andar no mesmo triciclo. O E. diz: E: nós somos cães Maria João! eu sou o papá cão e ela é a minha filha. Nós vamos ao campo fazer um <i>pic-nic</i>.</p> <p>M.P.: papá, papá, anda!</p>	27

	Classificação de Piaget para o tipo de brincadeiras	Atividade simbólica	<p>E.: nós estamos a brincar ao metro Maria João. Respondo: M.J: A sério? E onde vão? E: vamos para a estação terminal, a amarela.</p> <p>P: vá bebé, faz xixi para poderes comer o chocolate! Enquanto preparam a festa do V. a M.L vai buscar um bebé, pega nele ao colo e dá-lhe umas palmadinhas no rabo abanando-o e dizendo: M.L.: vá bebé, dorme, shiu... está muito barulho, têm de deixar o bebé dormir! Pronto, pronto bebé...</p>	40
	Interação criança-adulto no espaço interior	Adulto como observador	<p>fui observando as crianças e as suas brincadeiras</p> <p>quando as crianças brincavam nas áreas eu sentei-me ao pé de algumas delas para observar as suas brincadeiras. Na área da biblioteca, estava o E., a M.C. e a M.S. Sentei-me ao pé deles a observar.</p> <p>Dirijo-me lá e fico a observar a brincadeira.</p>	8
		Adulto como participante quando solicitado	<p>Estive durante um tempo a brincar com eles</p> <p>Maria João nós gostamos quando brincas connosco!</p> <p>Enquanto brincavam, as crianças, vendo-me a aproximar para observar convidaram-me a entrar na brincadeira: P: Maria João, podes brincar connosco outra vez? A.M.: toma fiz-te um café. P: eu fiz sumo, prova é de laranja.</p>	4
		Adulto participante por iniciativa	<p>À medida que ia observando fui também perguntando ao que estavam a brincar e perguntei se poderia brincar também.</p> <p>Nesse momento, perguntei se podia brincar com elas. Acenaram e deram-me um dos animais.</p>	3
	Interação criança-adulto no espaço exterior	Adulto como observador	<p>Hoje no espaço exterior de manhã, as crianças brincavam a diferentes brincadeiras. Sentei-me a observar as brincadeiras que decorriam.</p> <p>No espaço exterior a M.S viu-me a observar a sua brincadeira e disse: M.S: Estou a brincar aos supermercados Maria João</p>	2

		Adulto como participante quando solicitado	<p>Passado um pouco, perguntaram-me se me queria juntar a eles na brincadeira. Brincámos mais um pouco e depois fomos almoçar.</p> <p>C.: é o almoço para os meninos! Tu também podes comer, senta-te! Sentei-me e perguntei: Então o que vai ser o almoço?</p> <p>M.S.: Maria João, vem brincar connosco, entra! – Aproximei-me da porta e perguntei se podia entrar. M.S.: claro, senhora, sente-se aqui! Vamos preparar um <i>pic-nic</i></p> <p>P.M.: Maria João podes vir à nossa casa? – respondo que sim e aproximo-me da porta. P.M.: vá entra, vou-te abrir a porta. O que queres comer? já sei é uma <i>pizza</i>, não é? – respondo que adoraria comer uma <i>pizza</i>.</p>	8
		Adulto participante por iniciativa	<p>Comecei a brincar com o P.A. com o balão a uma brincadeira em que não podíamos deixar o balão tocar no chão. Rimos muito e foi muito divertido. Algumas crianças observaram a nossa brincadeira e juntaram-se.</p>	4

ANEXO H.  
TABELA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS  
ENTREVISTAS DAS CRIANÇAS

| ' ' | | ' ' |

TEMA	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE CONTEXTO	OCORRÊNCIAS	
Perspetivas sobre o brincar em JI	Importância de brincar no espaço interior	Prazer	“Sim. Porque eu gosto muito de brincar.” “porque eu fico feliz quando estou a brincar” “Sim. Porque eu gosto... As crianças gostam todas de brincar”	13	
		Materiais disponíveis	“A nossa sala tem muitos brinquedos e coisas giras para brincar” “eu adoro brincar com brinquedos e a sala tem muitos brinquedos”	4	
		Socialização	“Sim (...) porque na escola há os amigos e eu gosto muito de brincar com os amigos na sala” “Sim. Porque brinco com os meus amigos”	3	
	Importância de brincar no espaço exterior	Desenvolvimento motor	“porque no recreio nós podemos correr e fazer brincadeiras a correr rápido” “eu gosto de correr e brincar com os amigos” “Sim. Porque eu gosto de correr”	4	
		Ar livre	“No recreio eu gosto de brincar em todo o lado, porque eu adoro estar na rua!” “Eu gosto mais de brincar na rua” “Gosto mais de brincar lá fora com sol”	7	
		Equipamentos/ materiais disponíveis	“e temos os triciclos, na sala não há triciclos!” “porque eu brinco na casinha, faço pizzas e vou ao escorrega” “Sim, porque o recreio é enorme e tem muitos brinquedos também”	7	
		Socialização	“Sim. Porque eu gosto muito de brincar e porque na escola há os amigos e eu gosto muito de brincar com os amigos (...) no recreio” “eu gosto de correr e brincar com os amigos”	2	
	Tipos de brincadeiras em que as crianças se envolvem	Locais onde <b>mais gostam</b> de brincar no interior	Área da casinha	“Na casinha” “Na casinha, porque faço bolos”	13
			Biblioteca	“nos livros” “Na biblioteca”	3
Minimundo dos animais – Galinheiro			“gosto do galinheiro que nós construímos”	1	

	Área das trapalhadas	“Nas trapalhadas. Eu adoro vestir os vestidos de princesas”	7
	Área dos Jogos de mesa	“nos jogos de mesa”	1
	Área da garagem	“nos carros”	1
Locais onde <b>não gostam</b> de brincar no interior	Área da garagem	“nos carros. Porque eu não gosto” “Nos carros. Porque alguns meninos também não brincam”	3
	Área das construções	“Nos legos não gosto muito”	2
	Área dos jogos	“Nos jogos (...) Porque eu não gosto” “Nos jogos. Porque gosto mais da casinha” “Às vezes eu não gosto de brincar nos jogos. Porque depois temos de arrumar tudo e eu não gosto de arrumar”	3
	Minimundo dos animais - dinossauros	“Na sala eu não gosto de brincar nos dinossauros porque eles são muito feios e eu tenho medo”	1
	Preferência por todos os espaços	“Gosto de brincar em todo os sítios!”	4
	Locais onde <b>mais gostam</b> de brincar no exterior	Casinha	“Na casinha (...) porque eu faço comidinhas nas casinhas”  “Nas casas. Porque as casinhas têm janelas e parecem a minha casa e porque têm comidas e podemos brincar a fazer comidas”
Escorrega		“no escorrega. Porque o escorrega tem um escorrega mais pequeno na entrada”	3
Área dos triciclos		“nos triciclos” “Atrás do triciclo do G. é o que eu gosto mais”	10
Preferência por todos os espaços		“Nenhum! Gosto de todos!”	1
Locais onde <b>não gostam</b> de brincar no exterior	Telheiro	“No recreio eu não gosto de brincar no telheiro porque não podemos levar os triciclos, é muito pequenino”	1
	Caixa de areia	“não gosto da areia. Está suja”	1

	Escorrega	“No escorrega, porque às vezes está muito cheio e empurram-me”	2
	Espaço dos triciclos		1
	Preferência por todos os espaços	“Nenhum, gosto de todos os sítios” “Gosto de todos. Porque todos os sítios são divertidos!” “No recreio eu gosto de brincar em todo o lado”	7
Brinquedos que <b>mais gostam</b> no interior	Brinquedos da área da casinha	“Na casinha, com os bebés e as comidas” “Gosto de brincar na cozinha da casinha. Faço lá muitas comidas” “dos bebés das casinhas”	10
	Brinquedos das trapalhadas	“Gosto dos vestidos das trapalhadas”  “Gosto daquele cavalo que podemos por nas pernas e brincar com ele nas trapalhadas. Porque faço passeios com ele como uma princesa”	5
	Livros	“nos livros”	1
	Animais - dinossauros	“Os dinossauros”	1
	Legos	“e os legos”	1
	Brinquedos que <b>não gostam</b> de brincar no interior	Legos	“não gosto dos legos” “não gosto dos legos. Porque gosto dos carros”
Carros		“não gosto de brincar com os carros”	1
Jogos		“alguns jogos também não” “os jogos de mesa. Porque é difícil”	3
Caixas de bonecos		“não gosto daqueles bonecos que parecem monstros. Porque tenho medo”	1
Preferência por todos os brinquedos		“gosto de todos!” “eu gosto de brincar com os brinquedos todos!”	3
Brinquedos que <b>mais gostam</b> no exterior	Brinquedos das casinhas	“as comidas” “Com os brinquedos das casinhas”	10
	Mota	“Com a mota”	2

		Triciclos	“os triciclos!”	9
		Preferência por todos os brinquedos	“gosto de todos os brinquedos do recreio”	1
Brinquedos que <b>não gostam</b> de brincar no exterior		Triciclos	“Às vezes não gosto dos triciclos. Porque há muitos meninos e vão contra o meu triciclo”	1
		Escorrega	“Não gosto muito do escorrega grande. Porque é muito alto e eu às vezes tenho medo”	2
		Escalada	“Não gosto da escalada... não é giro”	1
		Caixas de areia	“Eu não gosto muito da areia, está suja”	1
		Preferência por todos os brinquedos	“Gosto de todos os brinquedos!” “Eu gosto de todos”	7
Interação entre criança-criança		Brincar com os amigos	“Sim gosto! Eu gosto muito de brincar com a M.S. ela é minha amiga” “É muito divertido brincar com os amigos e eu não gosto de brincar sozinha, gosto de ter amigos para brincar” “Sim gosto! Porque são meus amigos e eu gosto deles”	13
		Brincar sozinhos	“Mas sabes, às vezes eu também gosto de brincar sozinha”	1
Interação criança-adulto no espaço interior		Adulto como observador	“tu e a P. ficam a ver nós a brincar” “outras vezes vocês ficam só a ver as crianças a brincar” “Tu e a P. ficam a ver”	7
		Adulto como participante quando solicitado	“Tu já estiveste lá a brincar comigo quando eu pedi!” “eu gosto de brincar na casinha contigo e também quando vais ver os nossos espetáculos nas trapalhadas”	5
		Adulto participante por iniciativa	“Tu vais às vezes brincar connosco quando nós estamos na casinha”	3

			“Sim, fazemos jogos, tu lêes histórias e às vezes vens para a casinha connosco”	
	Interação criança-adulto no espaço exterior	Adulto como observador	“Porque às vezes os crescidos ficam só a tomar conta de nós e nós brincamos com os amigos”	1
		Adulto como participante quando solicitado	“Porque eu digo para tu vires brincar e tu vens” “Porque nós chamamos-te para vires brincar connosco” “Sim, na casinha! Eu chamo-te para ires para a casinha”	7
		Adulto participante por iniciativa	“Mas tu vens às vezes para a casinha connosco” “Contigo e com a P.” “Contigo na casinha!” “Sim! Tu às vezes és o lobo mau e vens a correr atrás de nós!”	5

ANEXO I.  
ROTEIRO ÉTICO

| | " | | " |

<b>PRINCÍPIOS ÉTICOS E DEONTOLÓGICOS (TOMÁS, 2011) E LEGISLAÇÃO EM VIGOR</b>	<b>PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA I</b>	<b>PRINCÍPIOS PARA UMA ÉTICA PROFISSIONAL (APEI, 2012)</b>
1. Objetivos do trabalho	<p>Considerarei fundamental dar a conhecer a todos os envolvidos quais os objetivos que tinha definido para aquele grupo, naquela sala. Logo nas primeiras semanas da PPS II, elaborei uma carta de apresentação, que partilhei com a equipa educativa presencialmente e disponibilizei, com o apoio da educadora, na plataforma de comunicação digital existente, com as famílias. Na carta fiz uma descrição breve sobre mim e sobre os meus objetivos de intervenção durante a permanência na instituição. Disponibilizei-me ainda, para qualquer questão adicional, partilhando o meu contacto eletrónico. Relativamente às crianças, quando fui apresentada às mesmas, disse-lhes que iria ficar um tempo por lá, para brincar com elas.</p>	<p><b>1. No compromisso com as crianças:</b>  “-Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.”  “-Ter expetativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.”</p> <p><b>2. No compromisso com as famílias:</b>  “-Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.”</p> <p><b>3. No compromisso com a equipa de trabalho:</b>  “-Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.”</p>
2. Custos e benefícios	“Os objetivos da investigação deverão ter em conta os possíveis benefícios para as crianças.”	<b>1. No compromisso com as crianças:</b>

	<p>(Tomás, 2011 p.160). A autora refere ainda, que para além dos benefícios devemos ter em conta os possíveis danos ou custos. Neste sentido, durante a minha investigação e durante toda a prática pretendi respeitar cada criança, o seu espaço e o seu tempo. Relativamente à equipa, mais propriamente ao educadora cooperante, durante a minha investigação tive o cuidado de observar com moderação, sem causar danos à sua privacidade, registando apenas o que fosse importante para a investigação.</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 cada uma”</p> <p>“-Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.”</p> <p><b>3. No compromisso com a equipa de trabalho:</b></p> <p>“-Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminação.”</p> <p>“-Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>Sabemos que por questões de ética, todos os dados recolhidos sobre as crianças, a equipa educativa, a instituição e sobre os pais se deverão manter no sigilo, sem nunca partilhar com ninguém. Sendo usados apenas para o</p>	<p><b>1. No compromisso com as crianças:</b></p> <p>“-Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.”</p> <p><b>2. No compromisso com as famílias:</b></p>

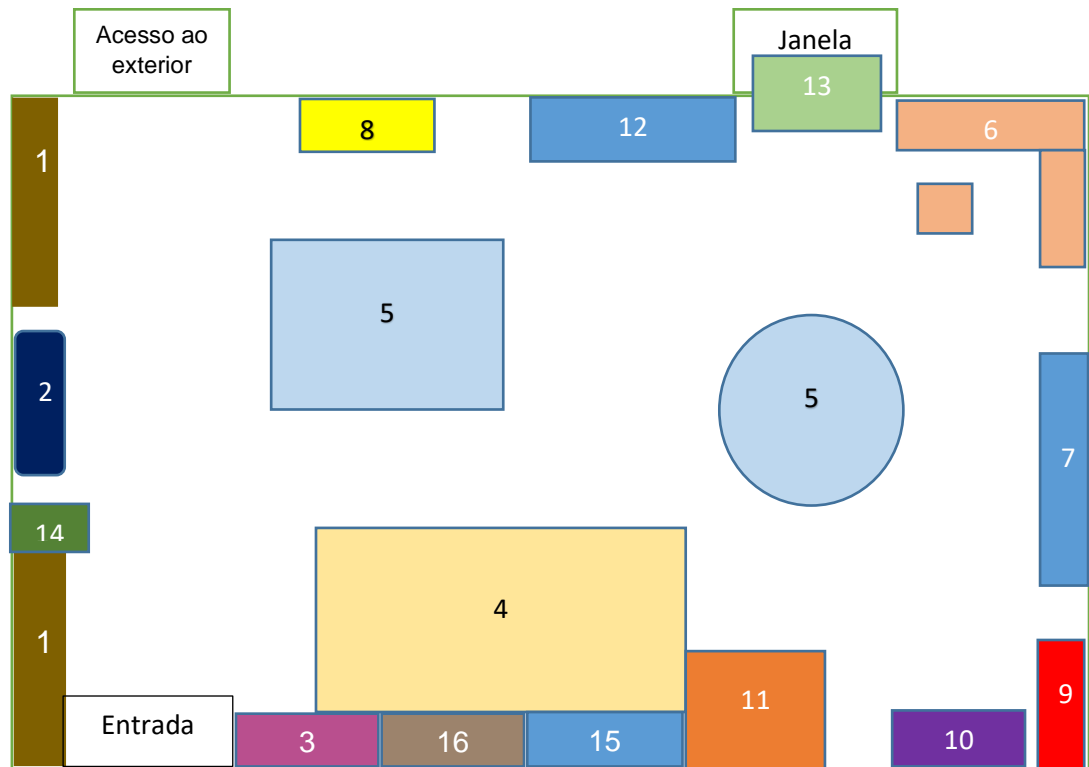
	relatório da PPSII. Durante a minha permanência, para além dos consentimentos informados que distribui às famílias e crianças, tive o cuidado de, em várias conversas informais com o educador e com a auxiliar, explicitar que todos os dados recolhidos iriam ser mantidos em sigilo.	<p>“-Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família”</p> <p><b>3. No compromisso com a equipa de trabalho:</b></p> <p>“-Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”</p>
4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir	Tendo em conta os objetivos da minha investigação, decidi restringir o grupo a 13 escolhidas aleatoriamente, de forma promover uma igualdade de oportunidades.	<p><b>1. No compromisso com as crianças:</b></p> <p>“-Respeitar cada criança, (...) numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança”</p> <p>“-Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”</p>
5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação	Segundo Tomás (2011), as crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objetivos e de todos os processos que foram realizados durante o estudo. Assim, em várias conversas informais com a equipa educativa, discuti e explicito os	<p><b>1. No compromisso com as crianças:</b></p> <p>“-Respeitar cada criança, (...) numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.”</p>

	<p>objetivos e a natureza da investigação, bem como, dos métodos a ser utilizados.</p> <p>Com as crianças, fui explicitando durante a minha observação o que estava a fazer.</p> <p>“Passado um pouco, algumas crianças mostraram-se muito interessadas a ver-me registar as suas brincadeiras. Mostrei-lhes o caderno e expliquei o que estava a fazer e para que servia” (NOTA DE CAMPO, 51).</p>	<p>“-Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.”</p> <p><b>3. No compromisso com a equipa de trabalho:</b></p> <p>“-Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”</p>
<p>6. Consentimento informado</p> <p>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</p>	<p>Como já referi no ponto 3, durante a minha permanência na prática tive o cuidado de informar em várias conversas informais que os dados recolhidos apenas iriam ser utilizados para o relatório.</p> <p>Disponibilizei na plataforma digital de comunicação com as famílias um consentimento informado, onde expliquei em que consistia.</p>	<p><b>1. No compromisso com as crianças:</b></p> <p>“-Respeitar cada criança, (...) numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.”</p> <p>“-Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.”</p> <p><b>2. No compromisso com as famílias:</b></p>

	<p>Entreguei também, posteriormente, ao educador um consentimento pedindo a autorização para participar na investigação.</p> <p>Para informar as crianças, tal como referi no ponto 5., explicitiei-lhes adequando a linguagem o que estava a fazer e o porquê de estar a registar.</p>	<p>“-Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.”</p> <p><b>3. No compromisso com a equipa de trabalho:</b></p> <p>“-Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.”</p>
7. Uso e relato das conclusões	<p>Após o final da investigação é importante que se partilhe com os envolvidos as conclusões chegadas.</p> <p>Em conversa informal com a educadora cooperante disse-lhe que no fim iria partilhar com ela as conclusões do estudo.</p>	<p><b>2. No compromisso com as famílias:</b></p> <p>“-Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.”</p> <p><b>3. No compromisso com a equipa de trabalho:</b></p> <p>“-Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.”</p>
8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa	<p>Sendo fundamental ter em conta o possível impacto que a minha investigação terá tanto para as crianças, como para as famílias e para a equipa, considero que para as crianças, uma vez que o brincar faz parte da sua rotina e que</p>	<p><b>1. No compromisso com as crianças:</b></p> <p>“-Respeitar cada criança, (...) numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos</p>

	<p>a minha presença lhes traz bem-estar, o impacto só poderá ser positivo.</p> <p>Relativamente à equipa, acredito que as conclusões a que chegarei na minha investigação poderão ser importantes para refletirem sobre a prática, assim sendo, considero que o impacto será positivo.</p> <p>No que respeita à família, considero que apesar de não ter nenhum impacto direto, como o impacto para as crianças será positivo, acabará, conseqüentemente por ser positivo para as famílias.</p>	<p>consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança”</p> <p>“-Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”</p>
10. Tratamento dos dados	<p>Tal como referido anteriormente, tanto em consentimentos, como em conversas informais, partilhei várias vezes que os dados recolhidos são confidenciais, respeitando a privacidade de todos os envolvidos. Sendo apenas utilizados para a elaboração do relatório da PPSII.</p>	<p><b>2. No compromisso com as famílias:</b></p> <p>“-Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.”</p> <p><b>3. No compromisso com a equipa de trabalho:</b></p> <p>“-Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.”</p>

ANEXO J.  
Planta da sala  
| " | | " |



Legenda:

- 1- Armários para arrumação (catres, documentos, materiais da educadora).
- 2- Lavatório e bancada.
- 3- Materiais de desenho, pintura, colagem e recorte
- 4- Tapete
- 5- Área de trabalho (mesas e cadeiras)
- 6- Área da Casinha
- 7- Brinquedos e área das trapalhadas
- 8- Caixa de arroz
- 9- Área da Biblioteca
- 10- Mesa de Luz
- 11- Área de jogos de construção / garagem
- 12- Área das peças soltas
- 13- Minimundos
- 14- Área das novas tecnologias
- 15- Área da Matemática
- 16- Área de jogos de mesa