

Julho 2023

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Além da superfície: Um olhar crítico sobre a interação e participação no brincar da criança

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DE

Patrícia Alexandra de Sousa Teixeira

ORIENTAÇÃO

Doutora Brigitte Carvalho da Silva



PAULA
FRASSINETTI

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Além da superfície: Um olhar crítico sobre a interação e participação no brincar da criança

Relatório de Investigação apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Patrícia Alexandra de Sousa Teixeira

Sob orientação da Professora Doutora Brigitte Carvalho da Silva

Porto

2023



AGRADECIMENTOS

Finalmente, o fim deste ciclo da minha vida chegou ao fim.

Cinco anos se passaram...

Cinco anos vividos intensamente!

Se foram fáceis? Não, pelo contrário!

Foram anos de constante batalha, esforço, dedicação, trabalho e empenho, com a meta de conquistar os meus objetivos e sonhos. Mas, também foram anos de crescimento, aprendizagem e felicidade em concretizar este caminho com sucesso.

Aos desafios e obstáculos venci, às oportunidades agradei e, assim, estou pronta para começar um novo ciclo tão importante, mágico e inspirador.

Este caminho só fez sentido com as "minhas pessoas" ao meu lado, que acreditaram em mim e ajudaram nas curvas e contracurvas a nunca desistir quando o caminho estava a ficar sem saída. Com elas, lutei pelo que quis!

Ao meu pai Hélder e à minha mãe Susana, dedico-lhes este "fim do início" de um sonho e desejo. Obrigado pelos sacrifícios que fizeram e continuam a fazer por mim, ao longo destes últimos anos. Sei que não foi fácil, mas o resultado valeu a pena. Obrigado por estarem sempre do meu lado e acreditarem em mim. Obrigado por nunca desistirem de mim e por terem sido a minha âncora. Obrigado por me ajudarem a ser quem sou. Devo-vos tudo o que tenho na minha vida. São tudo para mim!

À minha irmã Matilde, que sempre te desejei ter ao meu lado. Tem sido um orgulho ver-te crescer e, apesar das nossas diferenças, o amor e a amizade que existe entre nós prevalece sobre tudo. Obrigado a ti, por também teres feito parte desta minha caminhada. Obrigado pelas gargalhadas, pelos abraços e pelas confissões.

À minha melhor amiga Rafaela, a minha irmã de coração que sempre foi o meu porto de abrigo. Um abraço, um carinho, uma companheira, um pilar e uma amizade que sempre desejei ter e obrigado por seres tu a dar-me. Obrigado por me ouvires e por acompanhares todas as fases da minha jornada. Desde novas andamos, a velhinhas andaremos. Sempre juntas, lado a lado. "Sempre!"

Ao meu avô Teixeira e à minha avó Dolores, as pessoas que lhes devo todo o meu



amor e agradecimento. Um obrigado especial por tudo o que têm feito por mim. Obrigado por serem meus e continuem com essa alegria contagiante que me fascina cada dia que passa e que faz pensar nas “coisas” boas que temos na vida.

Ao meu tio/padrinho Carlos e à minha tia Joana, por fazerem parte da minha vida. Obrigado pelos momentos que criamos quando estamos juntos, pelos conselhos, pelo apoio, pelas conversas e pelas gargalhadas.

À minha prima Mariana, obrigado por me escolheres quando precisas de desabafar. Obrigado pelas gargalhadas e conversas, que só nós sabemos. Estarei sempre aqui, a acompanhar-te de longe. Tem sido um orgulho imenso ver a pessoa que te estás a tornar, forte e corajosa

Ao meu primo Afonso, que veio dar outro encanto à família Teixeira. Obrigado por me fazeres rir tanto. Obrigado por me deixares fazer parte da tua vida e que privilégio tem sido te ver crescer. O meu reguila que tanto gosto e que fez questão de tornar o meu dia de aniversário ainda mais especial. O teu dia, também.

À minha orientadora Brigitte Silva, agradeço pela sua bondade, humildade, apoio, disponibilidade, amparo, generosidade e reconhecimento das minhas capacidades. Uma escolha que não me arrependo! Dois anos a trabalhar consigo, e que caminho tem sido. Dois anos de crescimento, ensinamentos e partilha. Obrigado, professora!

Aos professores Irene Cortesão e João Gouveia, por terem sido os meus supervisores e por me ajudarem a crescer profissionalmente, durante os períodos de prática de ensino supervisionada.

À educadora cooperante Nelsa Costa, do Pré-Escolar, que acreditou em mim desde o momento em que entrei na sua sala. A que me ensinou a confiar e acreditar em mim, e que "Menos é mais!". A ti Nelsa, obrigado pelas conversas, pela amizade e abraços, pelas lágrimas e sorrisos. À auxiliar Marisa, agradeço por fazer dos nossos dias mais divertidos e alegres. Ao meu primeiro grupo, a sala dos 3 anos, obrigado por fazerem da minha aprendizagem ainda mais enriquecedora e por iluminarem os meus dias com a vossa alegria e amor.

À professora cooperante Paula Arcanjo, do 1º Ciclo do Ensino Básico, que tanto tenho a agradecer, pela cumplicidade, companheirismo, amizade, carinho, partilha e conversas. Deu sentido ao meu percurso enquanto professora. Obrigado pela



experiência, pelo auxílio e amparo, por ter sido a professora a acompanhar-me neste percurso. Ao meu 1º ano, uma turma dócil, unida, curiosa, com personalidades fortes e interessantes de desvendar e trabalhar. Obrigado por me deixarem fazer parte do vosso crescimento e educação.

À Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e aos professores com quem tive a oportunidade de cruzar na minha formação, agradeço pelas aprendizagens e conselhos que me permitiram evoluir profissionalmente.

Acredito que, em tudo na vida, não conseguimos nada sozinhos. E, é verdade! Foi com a minha família que consegui concluir este ciclo e, com eles, alcançarei o próximo. Obrigado a vocês, que tanto preservo e que devo tudo. Sem vocês, isto não faria sentido. Amo-vos!



RESUMO

O presente relatório de investigação integra-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, e o seu principal enfoque incide num olhar crítico e reflexivo sobre o papel e a importância do brincar no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, e a sua relação com os processos de interação e participação no ambiente educativo. Os objetivos de estudo focalizaram-se em: problematizar os conceitos de brincar, de interação e de participação e a sua relação; identificar estilos de interação do adulto-criança e o seu impacto na participação e no brincar/atividade lúdica da criança; e, por fim, identificar estratégias de interação positiva adulto-criança com impacto na participação e no brincar/atividade lúdica da criança. É pretendido evidenciar um trabalho de investigação e intervenção desenvolvido no decorrer das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, apresentam-se resultados preliminares de uma abordagem qualitativa, através da recolha de registos de observação de momentos de brincadeiras das crianças e de entrevistas realizadas às crianças, às educadoras e professoras cooperantes, tendo em conta três indicadores referenciais: (a) tempo e momentos de brincadeira das crianças; (b) atitudes dos adultos face ao brincar e, (c) participação das crianças. Tais dados recolhidos, foram analisados de modo a compreender as perspetivas dos diferentes intervenientes quanto ao brincar e se este é valorizado em contexto educativo.

Palavras-Chave: Criança; Brincar; Interação; Participação; Ambiente Educativo



ABSTRACT

This research report is part of the master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, and its focus is on a critical and reflective look at the role and importance of playing in the process of development and child's learning, and its relationship with the processes of interaction and participation in the educational environment. The study objectives focused on: problematizing the concepts of playing, interaction and participation and their relationship; identify adult-child interaction styles and their impact on child participation and play/ludic activity; and, finally, to identify positive adult-child interaction strategies with an impact on the child's participation and play/ludic activity. It is intended to highlight a research and intervention work developed during the course units of Supervised Teaching Practice in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. In this way, preliminary results of a qualitative approach are presented, through the collection of observation records of moments of children's play and interviews carried out with children, educators and cooperating teachers, considering three reference indicators: (a) time and moments of children's play; (b) adults' attitudes towards playing and, (c) children's participation. Such collected data were analyzed to understand the perspectives of the different actors regarding playing and whether it is valued in an educational context.

Key words: Child; Play; Interaction; Participation; Educational Environment



ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	I
RESUMO	IV
ABSTRACT	V
LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS	VIII
ÍNDICE DE TABELAS	IX
ÍNDICE DE IMAGENS	X
ÍNDICE DE ANEXOS	XI
INTRODUÇÃO.....	13
PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	15
1. O brincar, a interação e a participação: uma relação significativa na aprendizagem da criança.....	15
1.1. Definição de brincar	15
1.2. Definição de interação	17
1.3. Definição de participação	20
2. Perspetivas sobre o brincar	21
3. Perspetivas sobre a interação	26
4. Perspetivas e práticas sobre a participação	33
4.1. Olhares sobre a participação da criança	33
4.2. Práticas e estratégias de promoção da participação	42
5. O brincar, a interação e a participação: uma relação a promover no ambiente educativo	45
PARTE II: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	50
6. Tipo de estudo	50
7. Objetivos de estudo	52
8. Sujeitos de investigação.....	52



9. Caracterização dos contextos de investigação	53
10. Procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados	54
10.1. Registos de observação.....	54
10.2. Entrevistas.....	55
11. Apresentação, análise e discussão sobre os processos e resultados	57
11.1. Contexto de Educação Pré-Escolar	57
11.2. Contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
ANEXOS	97

LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

MEM – Movimento da Escola Moderna

RO – Registos de Observação

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Registos de Observação	63
---	----

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1 – Exemplos de registos gráficos das brincadeiras dos alunos.....	74
---	----



ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Consentimento e Autorização aos Encarregados de Educação do Pré-Escolar	97
Anexo II – Consentimento e Autorização aos Encarregados de Educação do 1º CEB ...	98
Anexo III – Tabelas de apoio aos Registos de Observação	99
Anexo IV – Guião das Entrevistas às crianças, alunos, educadoras de infância e professoras cooperantes	102
Anexo V – Transcrição da Entrevista à educadora N., da sala dos 3 anos	104
Anexo VI – Transcrição das Entrevistas às crianças.....	107
Anexo VII – Registo Fotográfico do RO nº1	111
Anexo VIII – Registo Fotográfico do RO nº2	112
Anexo IX – Registo Fotográfico do RO nº3	112
Anexo X – Registo Fotográfico do RO nº4	113
Anexo XI – Registo Fotográfico do RO nº5	113
Anexo XII – Registo Fotográfico do RO nº6	114
Anexo XIII – Registo Fotográfico do RO nº7	114
Anexo XIV – Registo Fotográfico do RO nº8.....	115
Anexo XV – Registo Fotográfico do RO nº9.....	115
Anexo XVI – Registo Fotográfico do RO nº10.....	116
Anexo XVII – Registo Fotográfico do RO nº11.....	116
Anexo XVIII – Registo Fotográfico do RO nº12.....	117
Anexo XIX – Registo Fotográfico do RO nº13	117
Anexo XX – Registo Fotográfico do RO nº14	118
Anexo XXI – Registo Fotográfico do RO nº15	118
Anexo XXII – Registo Fotográfico do RO nº16	119
Anexo XXIII – Registo Fotográfico do RO nº17	119
Anexo XXIV – Registo Fotográfico do RO nº18.....	120
Anexo XXV – Registo Fotográfico do RO nº19.....	120
Anexo XXVI – Registo Fotográfico do RO nº20.....	121
Anexo XXVII – Transcrição da Entrevista à educadora MAC., da sala dos 3 anos.....	121



Anexo XXVIII – Transcrição da Entrevista à educadora MAR., da sala dos 5 anos.....	127
Anexo XXIX – Transcrição da Entrevista à educadora C., da sala dos 3 anos.....	138
Anexo XXX – Transcrição da Entrevista à educadora D., da sala dos 4 anos	144
Anexo XXXI – Transcrição das Entrevistas aos alunos	153
Anexo XXXII – Transcrição da Entrevista à professora A., da turma do 3º ano	165
Anexo XXXIII – Transcrição da Entrevista à professora S., da turma do 2º ano.....	167
Anexo XXXIV – Transcrição da Entrevista à professora K., da turma do 2º ano	169
Anexo XXXV – Transcrição da Entrevista à professora P., da turma do 1º ano	171
Anexo XXXVI – Registo de Observação nº1	174
Anexo XXXVII – Registo de Observação nº2	175
Anexo XXXVIII – Registo de Observação nº3	176
Anexo XXXIX – Registo de Observação nº4	177
Anexo XL – Registo de Observação nº5.....	178
Anexo XLI – Registo de Observação nº6.....	179
Anexo XLII – Registo de Observação nº7.....	180
Anexo XLIII – Registo de Observação nº8.....	181
Anexo XLIV – Registo de Observação nº9	182
Anexo XLV – Registo de Observação nº10	183



INTRODUÇÃO

“A criança ri, feliz, simplesmente por existir, sentir com um corpo próximo da terra, umas mãos sujas de experimentar o mundo, um coração repleto de sensações positivas, novas, diferentes a cada passo, um espírito curioso que se admira com tudo, uns olhos cheios de espanto quando descobrem as patas minúsculas da formiga, a teia suspensa e bordada de orvalho da aranha: a criança ri, porque lhe agrada este poder de se deslocar ao sabor do seu desejo, sem medo de errar, nem consciência dos perigos, e pelo simples prazer de ouvir as suas gargalhadas bem sonoras” (Rigolet, 2006, p. 21).

Com a finalidade de obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, foi elaborado o presente relatório de investigação cuja temática incide no papel e na importância do brincar no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, e a sua relação com os processos de interação e participação no ambiente educativo, orientado pela Doutora Brigitte Carvalho da Silva.

Trata-se de um caminho investigativo e interventivo sustentado pela prática educativa, com o pressuposto de estudar as perspetivas das crianças e dos adultos sobre o brincar, a interação e a participação numa relação significativa no ambiente educativo.

No Enquadramento Teórico realizou-se uma revisão bibliográfica sobre as temáticas que enaltecem o presente trabalho, auxiliadas por variados autores que suportam toda a lógica investigativa. Num primeiro momento, deliberou-se a abordagem ao conceito de brincar, interação e participação, para se prosseguir com a reflexão das perspetivas de cada um e o impacto no seu desenvolvimento. Pretendeu-se refletir sobre a importância do brincar no Pré-Escolar e como este é encarado e valorizado no 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta o tempo e os momentos que lhes são disponibilizados; perceber o tipo de interação que são estabelecidas no ato da brincadeira, nomeadamente o modo como o adulto se envolve no brincar, ao observar e demonstrar interesse e curiosidade pelo que a criança se propõe a desenvolver; e, por último, compreender o modo como a criança se manifesta ativamente nas escolhas e decisões que implicam o seu ambiente educativo.

A criança é um mundo de infinitas surpresas! Ela trespassa-nos com a sua



tamanha sinceridade, sendo verdadeira, incisiva nas perguntas e direta ao essencial da questão; ela é esperança, determinada, exploradora, vezes sem conta até alcançar os seus objetivos; ela é impulsiva, com vontade para descobrir, conhecer e amar o que a rodeia; ela é questionadora e afirmadora do que experimenta e do que as pessoas e as situações a despertam nela; ela é argumentativa, quando sabe que tem algo de interessante para revelar; ela educa quem estiver disposto a escutá-la (Rigolet, 2006).

No Enquadramento Metodológico será delineado e explicitado o âmbito e a natureza deste estudo, bem com as técnicas usadas no acontecer de toda a investigação. A par disso, serão também mencionados os métodos de recolha de dados de investigação que darão a oportunidade de levar a cabo todo o processo investigativo. É de enfatizar que, no percorrer do capítulo, irão ser expostos os resultados das entrevistas efetuadas aos intervenientes do ambiente educativo, e sua respetiva análise e discussão, uma vez que se apresentou como fundamental conhecer as perspetivas das crianças, educadoras e professoras acerca do brincar, interação e participação e como estes são valorizados e oferecidos. Acompanhado desse instrumento de recolha de dados, procedeu-se também a uma análise aos registos de observação organizados tendo em consideração três indicadores estruturados, tal como nas entrevistas: o tempo e momentos de brincadeira das crianças; as atitudes dos adultos face ao brincar; e a participação das crianças.

Para término do presente trabalho, apresenta-se as considerações finais que irão remeter para uma reflexão de todo o percurso de aprendizagem e crescimento profissional e pessoal e dos temas tratados ao longo do relatório.



PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O brincar, a interação e a participação: uma relação significativa na aprendizagem da criança

Por natureza, a criança é um ser curioso, questionador, inquieto e motivado a agir consoante os seus interesses, necessidades e pensamentos. Baseando-se nas suas escolhas e preferências, cria momentos que a envolvem e levam a se interessar e aprender sobre si, os outros e o que a rodeia. A sua capacidade de fazer escolhas e tomar decisões outorga a obter confiança em si e ver-se como capaz, como ainda compreender que o aprender e descobrir são tarefas que estão ao seu alcance.

Assim, através das brincadeiras, das interações e da sua participação no contexto educativo, a criança vivencia experiências, constrói conhecimentos, envolve-se com o meio social e com os que participam nele.

O presente capítulo focaliza-se em três aspetos que se interrelacionam: o brincar, as interações e a participação. Assim, pretende-se apresentar várias perspetivas sobre estes conceitos evidenciando a influência que têm entre si e o impacto que têm sobre as crianças.

1.1. Definição de brincar

Quando falamos sobre brincar, muitas das vezes, recuamos à nossa infância, recordando os momentos que nos fizeram felizes e as brincadeiras que criamos.

O brincar é alvo de investigação por parte de autores que o sugerem como algo significativo para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Todavia, é um conceito polissémico que pode ser interpretado e perspetivado a partir de diferentes pontos de vista o que leva à necessidade de refletir e debruçar sobre essas diferentes perspetivas.

Assim, o brincar pode ser definida como uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança, surgindo a qualquer momento. É uma ação que lhe dá prazer, relaxa, envolve, ensina regras, desenvolve linguagens e habilidades e atrai o mundo imaginário, não



exigindo um produto final (Kishimoto, 2010). A esta perspetiva de definição, são confrontadas outras que vão ao encontro do que o autor anterior quis referir. Isto é, o brincar é um mundo onde a imaginação e a criação persistem, um “lugar das fantasias”, na qual a criança “utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade”. Ademais, também é a forma pelo qual expressa os seus sentimentos, sendo a brincadeira a sua linguagem primária, “aquela que lhe facilita soltar o seu mundo interior, as suas emoções e sentimentos”. Faz-se ainda questão de realçar que o “brincar é sentir prazer”, sensação que se encontra associada a determinadas características próprias da brincadeira, como é o caso a novidade e o desafio (Ferland, 2006, citado por Silva & Sarmento, 2017, p. 41).

Uma outra perspetiva é marcada pela afirmação de que o brincar é uma atividade especial que permite à criança descobrir as pessoas e tudo aquilo que a rodeia, como ainda descobrir-se a si própria, facilitando a sua “integração no mundo das relações sociais” (Solé, 1980, citado por Silva & Sarmento, 2017, p. 41).

Em complemento, Costa (2013, p. 4, citado por Nogaro et al., 2015, p. 281) explicita que tem a função vital de estimular o desenvolvimento pleno da criança, a nível social e cognitivo, e promover aprendizagens por meio das experiências que cria. Por outro lado, o brincar assume-se como um meio privilegiado para as crianças aprenderem a lidar com os desafios, desenvolverem capacidades e conhecimentos úteis para o seu futuro enquanto cidadãos autónomos e autodeterminados (Pelligrini & Smith, 1998).

De modo a complementar estas duas perspetivas, o brincar “*is enjoyable, intrinsically motivated behaviour that is non-rule-governed, non-goal-oriented, and «just pretend»*” (Duabert et al., 2018, p. 20). Ora, é encarado como sendo algo universal e crítico para um desenvolvimento social saudável da criança, tendo como características: “*play is intrinsically motivated*”; “*play is its own «means» and «ends»*”; “*play is non-rule-governed*”; “*during play, children impose their own meanings on objects*”, levando a questionar-se “*«What can I do with these objects?»*”; “*play involves some element of nonliterality*” (Duabert et al., 2018, p. 20).

Neste sentido, as crianças decidem que aprendem a brincar quando experimentam uma atividade alegre e significativa, que implica estar ativamente



envolvido, ter um pensamento iterativo e também estabelecer interações sociais. Deste modo, está explícito que estas características estão na base de uma brincadeira significativa e prazerosa e, por esse motivo, a Lego Foundation (2019) especifica cada uma, afirmando que a brincadeira é:

- alegre, porque motiva a criança a continuar a aprender, se sentir gosto pela brincadeira que criou.
- iterativa, uma vez que, fortalece o pensamento crítico e o raciocínio, obtendo um sentido profundo do que funciona e porquê.
- socialmente interativo, pois possibilita construir soluções com os outros e serve para desenvolver habilidades importantes para o futuro, como o trabalho em equipa.
- significativo, visto que consegue relacionar novas experiências com as que já conhece.
- ativo, sendo que exige estar envolvido ativamente quando se aprende a brincar.

Com base nesta reflexão, surgem questões que compelem ao aprofundar deste assunto e que podem trazer como consequência um melhor entendimento, respeito pelo brincar no quotidiano dos contextos educativos. Algumas destas questões, e que serão desenvolvidas ao longo do trabalho, são: porque é que o brincar é tão importante para o desenvolvimento das crianças?; quais são os seus contributos para a aprendizagem das crianças?; porque é que os professores devem favorecer a brincadeira na rotina das crianças?.

1.2. Definição de interação

“A interação social é um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórica e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente. Nessa perspectiva, a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce” (Brasil, 2006, p. 14, citado por Silva & Arce, 2010, p. 122).

Na perspetiva de Vygotsky, a criança, apoiando-se na interação estabelecida com



o adulto, manifesta outras capacidades para além das que apresenta, conseguindo desenvolver as atividades autonomamente e que, conseqüentemente, domina com facilidade os problemas cognitivos com que se depara (Granovsky, 2018). De facto, é com ele que se reconhece a aprendizagem da criança através das interações estabelecidas com o meio social. Portanto, sendo a brincadeira um espaço privilegiado, é no seu decorrer que as interações e confrontos de diferentes crianças com diferentes pontos de vista acontecem (Wajskop, 1995).

Considera, ainda, que a educação e a brincadeira são um contexto de desenvolvimento e aprendizagem da criança que, por sua vez, é uma atividade que gera a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), *“a zone in which the child operates at the edge of her emerging abilities and approaches the expert cultural knowledge of the adult”* (Veraksa et al., 2022, p. 1). Por outras palavras, definiu a ZDP como

“a distância entre o nível de desenvolvimento atual como determinado pela solução de problemas independente e o nível de desenvolvimento potencial como determinado através da solução de problemas com o auxílio de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes” (Vygotsky, 1978, p. 86, citado por Olusoga, 2011, p. 63).

Para o autor, é uma ferramenta importante que o educador/professor recorre para influenciar a aprendizagem e a formação da consciência das crianças (Veraksa et al., 2022). É considerado como um espaço fundamental onde a aprendizagem e o desenvolvimento realmente acontecem, sendo que é através de um processo de interação que existe o potencial para que a compreensão existente da criança e o uso de habilidades e conhecimento sejam transformados em outros níveis (Olusoga, 2011).

Como suporte a esta perspetiva, sugere-se que a relação criada entre criança e educador/professor pode ser o elemento mais importante para um bom desenvolvimento e sucesso académico. Logo, *“a positive and warm relationship with a teacher can help the child feel emotionally secure and accepted (e.g. Baker, 2006; Pianta, 1999), and promotes a positive attitude toward exploring the school environment and engaging in classroom’s life more actively (Hamre, Hatfield, Pianta & Jamil, 2014)”*, como também *“a supportive relationship can promote their socio-emotional adjustment in the preschool center (e.g. Glüer & Gregoriadis, 2017; Pianta & Stuhlman, 2004) and*



their learning (Drugli & Hjemdal, 2013)” (Gregoriadis et al., 2020, p. 322). Por outro lado, *“a negative or less positive teacher-child relationship can affect both children’s academic performance and their behavior”* (Solheim, Berg-Nielsen, & Wichstrøm, 2012, citado por Gregoriadis et al., 2020, p. 322).

Assim, as experiências diretas das crianças com o ambiente educativo, nomeadamente as interações entre educador/professor e criança, são os melhores indicadores para definir a qualidade da educação, tendo um maior impacto na obtenção de resultados de aprendizagem e no desenvolvimento da criança (Cadima et al., 2019; Cortázar, 2015; Pianta, Downer, & Hamre, 2016, citado por Morales-Murilo et al., 2020, p. 4). Uma maior qualidade das interações entre os intervenientes promove o envolvimento e exploração nas atividades e níveis mais complexos de comportamento (Barandiaran et al., 2015; Sjöman, Granlund, & Almqvist, 2016, citado por Morales-Murilo et al., 2020, p. 4).

Adicionalmente, Pianta, La Paro e Hamre (2021, citado por Morales-Murilo et al., 2020, p. 4) propõe três dimensões para avaliar a qualidade da interação entre professor e aluno:

- Suporte emocional: corresponde ao nível de entusiasmos e reação dos alunos às iniciativas e necessidades afetivas e emocionais num ambiente positivo.
- Apoio instrucional: promove o pensamento crítico e o raciocínio, oferecendo *feedback* às crianças sobre o seu comportamento e contribuindo, de certa forma, para a aquisição de vocabulário por meio de conversas.
- Organização da sala de aula: o meio como os professores abordam o comportamento e promovem a participação das crianças para fomentar a aprendizagem durante as atividades.

Através desta reflexão, surgem perguntas que nos levam a refletir sobre o tema: como futuros profissionais da educação, que tipo de relação desejamos estabelecer com as crianças? Uma relação onde a afetividade, a proximidade e o bem-estar persistem, ou uma relação onde o mero trabalho do educador/professor consiste em concretizar o que estruturou, sem dar a oportunidade para observar, escutar e apoiar a criança na sua aprendizagem? Como queremos ser para as crianças?



1.3. Definição de participação

O direito a participar é considerado a base de todos os outros supramencionados, pois, quando a voz da criança é reconhecida e ouvida, conseguimos descobrir “quem são, o que precisam, o que gostam” e qual o seu lugar no mundo e na infância (Ribeiro & Cabral, 2015, pp. 243-244).

Por isto mesmo, o direito a uma educação que promova a participação na sociedade está integrada na Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 2019). Nos artigos 12.º e 13.º está constatado o direito das crianças em terem uma voz ativa e um papel a desempenhar no contexto educativo e no meio que a envolve:

“Artigo 12.º: Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade”.

“Artigo 13.º: A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem consideração de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança” (UNICEF, 2019, p. 13).

Neste sentido, é fundamental o desenvolvimento da agência da criança, tendo esta a capacidade para agir e intervir na sociedade. No entanto, esta agência deve ser acompanhada de liberdade para, com ela, participar e escolher agir, sendo necessários momentos de “envolvimento e comunicação”, seja com adultos, seja com outras crianças (Craveiro, 2007, p. 49).

Por conseguinte, a agência da criança é mediada pelo adulto, na medida em que pode ou não criar tais condições de liberdade para a criança participar, pois este ambiente depende, sobretudo, do tipo de interação que é estabelecido entre ambos. Ou seja, os contextos de interação onde persistem atitudes de respeito, apoio, amizade, cuidado e envolvimento com o meio social entre os dois intervenientes são favorecedores de um clima que promovem a agência da criança (Oliveira-Formosinho, 2004, p. 13, citado por Craveiro, 2007, p. 49).

Desta forma, o educador/professor deverá ter a sensibilidade de oferecer o



espaço que a criança precisa para participar, sendo este o modo de investir no seu desenvolvimento e de ser um elemento essencial na criação de ambientes e práticas mais democráticos.

Assim, participar traduz-se em

“influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação e a concertação entre adultos e crianças são fundamentais, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido” (Tomás & Grama, 2011, p. 3).

Portanto, o processo de participação permite exercer os seus direitos e as suas competências, contribuindo, de certa forma, para formar sujeitos observadores, críticos e reflexivos, sendo a observação, a negociação e a escuta os fatores para promover a participação.

Com esta reflexão sobre o significado do conceito, surgem perguntas que nos levam a refletir: como futuros profissionais da educação desejamos que as crianças sejam seres passivos na sua aprendizagem? Ou desejamos que se tornem seres críticos, reflexivos, autónomos e capazes de serem autores e protagonistas da sua aprendizagem e do seu percurso de vida? Afinal, que ser queremos ajudar a formar?

2. Perspetivas sobre o brincar

“Brincar é estimular o sentido de humor e de justiça, a positividade do cérebro e do pensamento, a capacidade de resolver problemas e de aprender a lidar com o incerto e a imprevisibilidade e, principalmente, é partilhar o sentido da vida em empatia com os outros” (Neto, 2020, p. 45).

O brincar é uma atividade livre que todo o ser humano tem direito a experimentar e vivenciar, como também é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da criança, considerando ser a sua primeira atividade social. Mais, tem a principal característica de construir e reconstruir relações sociais, culturais, artísticas e históricas (Lopes et al., 2017). Ademais, o brincar é uma escola de aprendizagens repleta de situações que tomam a sua complexidade consoante o desenvolvimento de estruturas ao nível motor, sensorial, cognitiva, emocional e social (Neto, 2020).



Portanto, é uma manifestação da evolução do mundo da criança, sendo que é através desta que se consegue expor e interiorizar o que sente, o que pensa, os seus conflitos e o seu íntimo (Nogaro et al., 2015).

A Lego Foundation (2019) acredita que, ao promovermos a motivação às crianças para aprender, estas terão uma maior capacidade para gerar ideias e procurar alternativas, como também conectar com os outros e com o mundo, sendo uma perspetiva que é precisa na realidade do século XXI. Com isto, as crianças estarão preparadas para enfrentar os próximos desafios, sendo a aprendizagem através da brincadeira fulcral para um desenvolvimento positivo.

A brincadeira, de facto, é o meio onde a criança toma decisões, expressa sentimentos e valores e se conhece, aos outros e ao mundo que a envolve, enquanto algo que acontece espontaneamente. E como sente prazer, partilha, expressa a sua individualidade e identidade por meio de linguagens e gestos, usa o seu corpo e cria e soluciona problemas. É também com ela que a criança experimenta e explora “o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens” (Kishimoto, 2010, p. 1). Isto é visto como ponto positivo, já que constitui um caminho para o prazer estético, a descoberta da individualidade e a meditação individual, além de ser uma necessidade inerente do ser humano (Oliveira-Formosinho, 2004, p. 119, citado por Silva & Pinheiro, 2021, pp. 44-45).

Neste sentido, o brincar é uma ação que a criança venera e que necessita para o seu desenvolvimento porque é através dela que descobre o mundo, comunica e se insere num contexto social. Por outras palavras, explora o mundo e as possibilidades que oferece, inserindo-se nele de forma espontânea e divertida, desenvolvendo assim capacidades cognitivas, afetivas e motoras, como também tem a capacidade de mediar a sua relação com o mundo, capaz de alterar a sua perceção e compreensão (Navarro, 2009).

Com efeito, Mostachio (2017) reflete que, no ato de brincar, a criança confronta-se com a cultura e apropria-se dela, transformando-a e modificando-a, uma vez que “compartilha conhecimentos, dialoga, aprende a respeitar regras, a respeitar a si mesmo e ao outro, estabelece parceria, amplia seu relacionamento social e representa papéis



do mundo concreto social ou do simbólico cultural” (p. 16257), da mesma forma que pode criar novos significados aos acontecimentos, procurar soluções para a resolução de problemas, testar as suas habilidades físicas e motoras, desenvolver a sua autonomia, linguagem e convivência com base na partilha de situações de vida, vivenciadas na diversidade da escola.

Através do brincar criam-se oportunidades para desenvolver e promover habilidades emocionais, cognitivas, físicas, sociais e criativas visto que

“possibilitam às crianças a construção do seu próprio conhecimento, pois oferecem condições de vivenciar situações-problemas, a partir do desenvolvimento de jogos planejados e livres que permitam à criança uma vivência no tocante às experiências com a lógica e o raciocínio e permitindo atividades físicas e mentais que favoreçam a sociabilidade e estimulem as reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas” (Cotonhoto et al., 2019, p. 41).

Assim, tal como a Lego Foundation (2017) menciona, espera-se que a criança, a nível da:

- habilidade emocional, desenvolva confiança, autocontrole e reflexão, estabeleça metas e limites e pratique, erra e tenha sucesso.
- habilidade cognitiva, concentre e resolva problemas, desenvolva flexibilidade de pensamento, resolva tarefas e crie estratégias.
- habilidade física, entenda o movimento e o espaço, estando fisicamente ativo e pratique com os sentidos para ter um corpo ativo e saudável.
- habilidade social, entenda, colabore e comunique com os outros, compartilhe ideias e desenvolva empatia.
- habilidade criativa, desenvolva e expresse ideias e simbolize, represente ideias e crie as suas próprias.

Diz-se ainda que, através do brincar, a criança encontra estímulos, felicidade e bem-estar, como ajuda promover competências de concentração, atenção e curiosidade, estimulando a vontade de saber, conhecer e descobrir, completando a ideia de que *“The outdoor environment is very well suited to meeting children’s needs for all types of play, building upon first-hand experiences”* (Thomas & Harding, 2011, p. 12).



Com os jogos e brincadeiras, as crianças criam relações e representações que desencadeiam o desenvolvimento de competências sociais, afetivas e cognitivas e, ainda, “planejam, criam hipóteses, desenvolvem a imaginação, constroem relações, tomam decisões e elaboram regras de convivência” (Cotonhoto et al., 2019, p. 39).

Enquanto atividade espontânea, a brincadeira traduz-se na constante procura de prazer, facultando condições saudáveis para o seu desenvolvimento, permitindo que seja autónoma para experimentar novas ideias e comportamentos. Desta forma, quando brinca, necessita de elementos que incorporam a sua realidade para lhes dar outros significados, uma vez que esta atividade é entendida como uma atividade que favorece o “desenvolvimento global” e estimula a “interação entre pares” (Nogaro, 2015, p. 281).

Ora, o brincar, para além de ser um direito da criança, é também uma necessidade, uma descoberta e uma vivência, uma forma de se tornar segura e autónoma. Logo, é uma atividade que não se ensina, mas sim que se vive, experimenta e descobre (Neto, 2020). Daí, ser importante libertar as crianças no mundo do brincar, onde predominam experiências espontâneas, participativas, lúdicas e prazerosas num confronto constante com as situações reais e quotidianas (Neto, 2020). Por outras palavras, brincar significa “adaptar-se a situações incertas, é treinar para o inesperado e imprevisível, é a vivência do instante, através de ações diversas na utilização do corpo em espaços físicos” (Neto, 2020, p. 37).

Em complemento, enfatiza-se a ideia de que o lúdico providencia inúmeros conhecimentos pois, com as brincadeiras, a criança sente interesse e, sem perceber, passa por um processo de troca de aprendizagens e, portanto, pode ser considerado como uma possibilidade pedagógica, onde irá adquirir valores que a ajudarão a refletir no seu modo de pensar e agir, através da participação em momentos prazerosos (Arantes & Barbosa, 2017).

Com base nesta conceção, perspetiva-se que seja desenvolvida uma visão mais autêntica do mundo que a rodeia, dado que é com base nas descobertas e na criatividade que a criança se comunica com o mundo, analisando, criticando, expressando-se e, por isso, transformando a sua realidade. Ainda, se for bem aplicada, poderá mesmo contribuir para um melhor ensino, para a formação da sua análise crítica



e até dos seus valores e da sua relação com diferentes indivíduos do mundo que a rodeiam (Mendes, 2004, p. 2, citado por Arantes e Barbosa, 2017, p. 104).

Mais do que estes contributos do brincar na infância, o contexto social da criança também representa um papel importante neste cenário, pelo que não pode estar separado das influências do mundo, mas sendo dotado de um significado social onde a criança se insere, sendo que, para Brougère (2002, citado por Navarro, 2009, p. 2126), a “criança é um ser social e aprende a brincar”, porque a “brincadeira pressupõe uma aprendizagem social”.

Em conformidade, faz-se destacar a necessidade de ser planeado, com significado e intencionalidade, o brincar e o contexto da criança, trespassando a importância de que deve ser um espaço digno e adequado, e composto por elementos que estimulem a criança, a sua criatividade e a sua socialização com outras. Logo, a mediação do adulto, de outras crianças e até mesmo dos próprios objetos faz a diferença nesse processo. Daí ser necessário, por parte do adulto, uma visão específica a cada criança, para perceber as suas necessidades e assim influenciar positivamente as suas brincadeiras (Lopes et al., 2017).

Por conseguinte, torna-se fundamental que o educador/professor conheça o seu papel no processo lúdico entre o brinquedo e a brincadeira, assumindo-o, já que está a contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

No entanto, deve ter o cuidado de respeitar a brincadeira e o seu ritmo, de forma a não a destruir e, por isso, vê-se como essenciais aspetos de sensibilidade e delicadeza, juntamente com intervenção positiva. A chave dessa interação é observar as crianças, sempre com respeito, conhecê-las e conhecer as suas culturas, com quem escolhe brincar e como o faz, para perceber qual a forma mais interessante de incluir a sua participação (Queiroz et al., 2006).

No mesmo sentido, Nogaro et al. (2015) afirmam que o educador pode participar na brincadeira desde que respeite “o ritmo e as particularidades da criança, procurando não interferir em demasia, aspecto que exige muita sensibilidade e perícia para estar sempre alerta ao momento certo em que deve agir” (p. 287). Ou seja, concordam que o adulto deve conhecer a criança, perceber como pensa e como aprende o seu cérebro, com vista a melhorar a sua posição de mediador e as suas intervenções, que se querem



o mais enriquecedoras possíveis (p. 280).

Sabendo-se então da importância do educador/professor no processo de brincar, cabe-lhe criar as melhores condições para que a brincadeira flua, independentemente das diferenças entre crianças, assim como fazê-lo num ambiente de “confiança, respeito e afetividade” (Nogaro et al., 2015, p. 2809). Além de que deve compreender a importância da brincadeira na vida da criança:

“Os educadores precisam compreender o valor de brincar e colocá-lo em prática com as crianças, oferecendo-lhes ambientes ricos que promovam todos os tipos de brincadeiras - espontâneas, estruturadas, imaginativas e criativas - e que lhes permitam realizar seu potencial de desenvolvimento, de educação e bem-estar”.

É fulcral que o adulto incentive as brincadeiras, lhes dê tempo, organize o espaço, tendo em conta as peculiaridades de cada uma e que facilite a disposição de brinquedos, jogos e materiais. Estes brinquedos devem estar dispostos de forma convidativa a estes momentos, de forma acessível e bem visível (Fortuna, 2011, p. 9, citado por Nogaro et al., 2015, p. 286).

Assim, mais do que esta preocupação com o papel do educador/professor em estimular a brincadeira no ambiente educativo e de todo o trabalho que tem por detrás disso, a escola será a primeira a proporcionar e a valorizar as atividades lúdicas, com vista a ajudar a criança a “formar um bom conceito de mundo, em que a afetividade é acolhida, a sociabilidade vivenciada, a criatividade estimulada e os direitos da criança respeitados”, pois o brincar é “a apropriação ativa da realidade por meio da representação” e, portanto, “brincar é análogo a aprender” (Dallabona & Mendes, 2004, p. 111).

3. Perspetivas sobre a interação

Visto que é desde o nascimento que a criança desenvolve interações sociais, são também de grande relevo as relações que constrói no ambiente educativo, como local que favorece e promove as interações com as pessoas que a rodeiam. Desta forma, torna-se relevante que o educador/professor, enquanto elemento facilitador das relações e cooperação entre as crianças, estabeleça uma relação com cada criança que



constitui o seu grupo (Lopes da Silva et al., 2016). Ou seja, é desde cedo que são desenvolvidas atitudes e ganhas competências que favoreçam o interagir com outras crianças e com adultos. Tem o educador, então, o papel de apoiar e orientar a criança no processo de desenvolvimento de uma interação positiva. Logo, a interação assume-se como fundamental na vida da criança, pois, através dela, expressa, experimenta e regula as suas emoções e os seus comportamentos, como ainda aprende a interagir com sucesso no seu ambiente (Silva et al., 2019).

É com as interações interpessoais e com o meio envolvente que a criança constrói o seu conhecimento, considerando ser um ser ativo e competente no seu processo de desenvolvimento (Paiva et al., 2019). Isto é, a criança precisa de se sentir acolhida nos espaços destinados, espaços esses que oferecem oportunidades para vivenciar situações desafiadoras, na ideia de que constrói socialmente o conhecimento e as experiências. Isto despoleta a reflexão sobre como a construção do conhecimento ocorre a partir das relações e das interações que as crianças estabelecem entre si, com os adultos e com o meio social (Rezende, 2015).

Efetivamente, são as interações estabelecidas entre a criança e o adulto que providenciam o suporte emocional necessário para descobrir e compreender a sua individualidade, pois as relações de confiança são a base para que não tenha receio, não se torne passiva e incapaz de solicitar ajuda. Estando ela envolvida em ambientes afetivos e seguros, onde o encorajamento e as relações positivas são fomentadas, são criadas condições propícias à aprendizagem e compreensão sobre si e sobre o mundo. É de enfatizar ainda a importância de criar ambientes ricos e que transmitam apoio e segurança, para facilitar a construção das aprendizagens da criança (Hohmann & Weikart, 2011).

Neste seguimento, os ambientes que asseguram o bem-estar e favorecem as interações positivas da criança são espaços em que esta se sente feliz, segura e competente, em que os seus interesses e necessidades são respeitadas e respondidas, se vê como aprendiz de sucesso e gera sentimentos de pertença com o lugar e com as outras crianças e adultos. Assim, torna-se fulcral que o educador/professor adote um olhar atento à criança que o rodeia, na medida em que é ele que deve observá-la, com vista a compreender as suas ações; escutar os seus pensamentos e comentários;



perceber as suas necessidades, desejos, interesses, competências e dificuldades; perceber a forma como se integra no grupo e entender a capacidade de lidar com os outros e os comportamentos que adota. Deste modo, poderá preparar um ambiente educativo e planificar experiências de aprendizagem adaptadas e adequadas a cada criança, tendo por base a observação realizada. Logo, “os educadores têm um papel muito importante na criação de situações e experiências que levam ao desenvolvimento e à disposição das crianças para interagir positivamente com os outros” (Silva et al., 2019, p. 51).

Isto significa que o papel do educador/professor se apoia em dar o suporte necessário, através da sua interação com ela, acrescentando ainda o papel de lhe colocar desafios, com vista a esclarecê-la, orientá-la e apoiá-la a trabalhar o limite das suas capacidades.

Mais ainda, a importância de organizar o espaço e o tempo deve ser refletida em função de promover a interação e a segurança à criança. Nos ambientes educativos, as salas são constituídas e divididas por áreas que favorecem essa interação. São locais onde conversa, brinca, troca ideias, resolve conflitos, trabalha em equipa, aprende a conviver e a lidar com os comportamentos dos outros, tendo consciência das consequências dos seus atos. Com isto,

“as crianças precisam de tempo e ocasião para experimentar, transgredir, decidir, aceitar, negociar, reflectir, avaliar e, no fundo, aprender como interagir com o outro, desenvolvendo as competências sociais e emocionais, através das relações que desenvolvem com os outros nesses espaços e tempos” (Silva et al., 2019, p. 52).

Sendo o adulto um modelo de aprendizagem da criança, deve ser capaz de criar estratégias para estabelecer interações positivas para que, desse modo, possa criar relações de afetividade e proximidade com elas, brincar e ajudar no conflito social, como também apoiar nas atividades, criando uma maior relação de segurança, motivando-a a tornar-se mais confiante e capaz de enfrentar insucessos, sendo com base neste relacionamento com o adulto que a criança se desenvolve. Aliada a esta ideia, surge também a importância de refletir na forma como o adulto interage com ela e no reconhecimento positivo que lhe oferece, do mesmo modo que é essencial estimular a



criança a cooperar com as outras para, posteriormente, conseguir resolver os seus conflitos (Curry & Johnson, 1990, citado por Hohmann & Weikart, 2011, p. 85).

Em conformidade, Pianta & Hamre (2001) apresentam uma estratégia que promove interações positivas, o *Banking Time*: um conjunto de técnicas designadas a construir relações positivas e de apoio entre o adulto e a criança, quando esta manifesta dificuldades em gerir o seu comportamento. As suas sessões permitem que ambos passem tempo juntos, o que favorece a construção da sua relação, sendo que o adulto deve ter como principal foco atender e responder aos interesses e comportamentos das crianças durante as atividades que escolher.

As sessões do *Banking Time* “are designed to enhance the quality of your relationship by giving you and the child regular opportunities to interact closely and positively with one another” (Pianta & Hamre, 2001, p. 4). Neste sentido, cada sessão tem a duração de dez a quinze minutos e ocorrem duas a três vezes por semana, na qual ambos participam numa atividade escolhida pela criança, sendo esta a dirigir as sessões, enquanto o adulto desempenha o papel de observar, ouvir e transmitir sensibilidade, aceitação e compreensão. Portanto, o papel que cada um desempenha é diferente: a criança é quem escolhe a atividade, conduz a interação e orienta a discussão, já o adulto observa as suas ações, narra o que vê, desenvolve temas relacionadas com a sessão e identifica os seus sentimentos e emoções (Pianta & Hamre, 2001).

Ou seja, o processo de observar implica que o adulto observe cuidadosamente e anote mentalmente o comportamento, as palavras e os sentimentos da criança, e ainda os seus próprios, ao passo que o processo de narrar as ações da criança se subdivide em três ferramentas: a técnica *Sportscaster*, em que o adulto descreve em voz alta as ações da criança, por exemplo, se a criança estiver a desenhar, o adulto pode dizer “Escolheste um crayon azul e um papel vermelho para o teu desenho. Olha os círculos que desenhaste!”; a reflexão, que consiste em ouvir as palavras da criança e repeti-las, fazendo ligeiras alterações, por exemplo, se a criança disser “Eu fiz uma cara feliz!”, o adulto poderá responder “Sim, fizeste uma enorme cara feliz” e, por fim, a imitação, no sentido de imitar silenciosamente as ações da criança, como por exemplo, se a criança estiver a vestir uma boneca, o adulto fará o mesmo. Quanto ao processo de rotular as emoções positivas e negativas, remete para o adulto comunicar, em voz alta, o estado



emocional da criança. Isto significa que, se as ações da criança indicarem frustração, deverá rotular a emoção como frustração, podendo dizer “Pareces frustrado com esse brinquedo”. O processo de desenvolver temas relacionais corresponde em transmitir mensagens à criança sobre a importância da sua relação com o adulto (Pianta & Hamre, 2001, pp. 13-14).

Para além desta estratégia, o referencial Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP), ocorre como um projeto delineado com vista a “apoiar a auto-avaliação e a melhoria dos contextos educativos para as crianças mais novas”, tendo como grande objetivo promover uma melhor qualidade de ensino e aprendizagem através de parcerias e de um envolvimento colaborativo entre os intervenientes educativos (Pascal & Bertram, 2009, p. 35). As suas finalidades passam por “desenvolver uma estratégia eficiente para avaliar e melhorar as oportunidades e qualidade da aprendizagem das crianças numa grande variedade de contextos de educação pré-escolar” e “implementar um processo colaborativo, sistemático e rigoroso de auto-avaliação que é apoiado e validado externamente” (Pascal & Bertram, 2009, p. 35).

A qualidade é, então, definida a partir de um Quadro Teórico criado através de reflexões partilhadas por educadores/professores, crianças e pais. Com este quadro é dada relevância ao contexto social da aprendizagem, sobretudo a forma como os educadores/professores organizam esse contexto. Esta perspetiva obriga a refletir na posição de que “as crianças só aprendem quando conseguem estabelecer boas relações com as pessoas com quem interagem no âmbito de um contexto educativo estimulante” (Pascal & Bertram, 2009, p. 36).

Sendo as relações e interações o motivo de análise, os mesmos autores (2009, p. 38) clarificam que esta dimensão diz respeito às formas como as crianças e os adultos interagem e onde são incluídas “as oportunidades de iniciativa dadas às crianças e o estilo de intervenção dos adultos”. Para além disso, é uma dimensão que dá relevância ao “grau de envolvimento das crianças e às suas interações durante as actividades como meios de reflexão sobre a qualidade da experiência educativa proporcionada” (p. 38) e, para isso, fazem uso de escalas focalizadas no envolvimento da criança e no empenhamento do adulto, que providenciam dados sobre a qualidade das interações estabelecidas no meio educativo.



Deste modo, a Escala de Envolvimento da Criança, criada por Ferre Laevers, em 1994, implica um envolvimento, que é uma qualidade na atividade humana. Pascal & Bertram (2009) refletem na forma como a criança se envolve nas atividades, sendo reconhecida pela concentração e persistência e caracterizada pela motivação, fascínio, reação aos estímulos e intensidade das experiências, que se manifestam a nível físico e cognitivo.

A motivação surge como uma das características predominantes no envolvimento da criança. Quando esta está envolvida numa atividade fica fascinada e absorvida pelo que está a fazer, como também fica atenta e sensível aos estímulos mais relevantes para ela, vindo esta satisfação da necessidade de melhor compreensão da realidade (Pascal & Bertram, 2009).

Esta escala é constituída por nove indicadores que comprovam o nível de envolvimento através de uma escala de cinco pontos, desde o nível um (sem atividade) até ao nível cinco (atividade intensa prolongada). Os indicadores são os seguintes: concentração; energia; complexidade e criatividade; expressão facial e postura; persistência; precisão; tempo de reação; linguagem e satisfação.

No que respeita a Escala de Empenhamento do Adulto, esta foi elaborada a fim de avaliar eficazmente o processo de ensino-aprendizagem em jardim de infância, a partir das observações aos estilos de interação entre o adulto e a criança, considerando a qualidade de intervenção do adulto um fator relevante na qualidade de aprendizagem da criança. Daí a qualidade destas interações ser componente determinante para a construção de “sentimentos de segurança, autoestima, curiosidade e desejo de aprender, vontade e capacidade de comunicar com os outros” (Portugal & Luís, 2016, p. 69).

Portanto, a criança tende a comportar-se e a aprender melhor quando conhece “elevados níveis de autenticidade, experienciam reforço positivo, aceitação, confiança e empatia por parte do adulto”. Neste âmbito, percebeu-se que, nos educadores/professores que apresentam estas qualidades, a criança tende a participar mais ativamente, a melhor resolver problemas, a colocar mais questões e, portanto, envolver-se mais na aprendizagem (Rogers, 1961, citado por Portugal & Luís, 2016, p. 69). Tais características influenciam “a competência do adulto para motivar, alargar,



promover e envolver a criança no processo de aprendizagem” (Pascal & Bertram, 2009, p. 136).

Laevers, em 1994, identificou três dimensões do comportamento do educador/professor que configuram estas características que podem ser facilitadoras no processo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança (Portugal & Luís, 2009):

- **Sensibilidade:** refere-se aos comportamentos que o educador/professor demonstra em reconhecer e respeitar os sentimentos e o bem-estar emocional da criança. Engloba comportamentos que “respondem às necessidades de afeto da criança”, que “reconhecem a sua necessidade de atenção, através de comportamentos de escuta” e, ainda, “de encorajamento, elogio e apoio em resposta à necessidade de valorização e segurança da criança” (Portugal & Luís, 2009, p. 69).
- **Estimulação:** corresponde à forma como o adulto introduz, apresenta ou oferece uma atividade à criança. Ou seja, “o modo como o adulto concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem e o conteúdo dessa intervenção” (Pascal & Bertram, 2009, p. 136).
- **Autonomia:** engloba comportamentos que o educador/professor adota em relação à liberdade que oferece à criança na escolha das atividades e nas oportunidades para experimentar, bem como a forma como “o adulto lida com os conflitos, as regras e os problemas de comportamento” (Pascal & Bertram, 2009, p. 136; Portugal & Luís, 2016).

Tal como a Escala de Envolvimento da Criança, esta também é avaliada numa escala de um a cinco valores, consoante o estilo ou as atitudes que se observa, em que o nível um representa um estilo ausente de empenhamento; o nível dois, um estilo predominante de não “empenhamento mas onde se notam algumas atitudes de empenhamento”; o nível três retrata “um estilo onde não predominam nem as atitudes de empenhamento nem as de falta de empenhamento”; o nível quatro reflete “um estilo predominante de empenhamento mas com algumas atitudes de falta de empenhamento” e o nível cinco configura “um estilo de empenhamento total” (Pascal & Bertram, 2009, p. 140).

Assim, faz-se salientar o papel que o educador desempenha neste processo de



interação com a criança. Para Dewey (2002, citado por Paiva et al., 2019, p. 26), o educador/professor tem o papel de orientar e apoiar a criança a transformar os seus impulsos em ações, de modo que as atividades em que se envolve permitam estimular a curiosidade, conduzi-la à formação de outros saberes e cooperar com elas, descobrindo as suas motivações, os seus interesses, as suas pluralidades e individualidades.

Concluindo, a criança é um ser ativo, competente, curioso, crítico e apto para construir o seu conhecimento por meio das interações que cria todos os dias.

4. Perspetivas e práticas sobre a participação

4.1. Olhares sobre a participação da criança

A pedagogia da infância estrutura-se em torno dos saberes construídos na ação situada, articulados com a teoria, saberes e crenças, numa triangulação interativa entre as ações, as teorias e as crenças. Neste sentido, a pedagogia transmissiva e a pedagogia participativa são duas formas de desenvolver pedagogia: a primeira foca-se no conhecimento a ser transmitido, ao contrário da pedagogia participativa que opta por centralizar a sua atenção nos protagonistas que constroem o seu conhecimento através da participação ativa no seu processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Na pedagogia transmissiva, a motivação surge do educador/professor e a atividade da criança consiste em analisar e resolver o que ele propõe, ao contrário do que acontece na pedagogia participativa, em que o interesse é intrínseco à criança, na qual “questiona, planeja, testa e confirma hipóteses, investiga e coopera na solução das questões” (Souza et al., 2015, p. 39356).

O que distingue estas duas formas de pedagogia são, sobretudo, os objetivos propostos; a imagem da criança e do educador; o processo de ensino-aprendizagem adotado; o espaço e o tempo de aprendizagem; “as atividades e os projetos desenvolvidos”; “as aprendizagens realizadas e documentadas”; “a cultura do envolvimento das famílias” e “a preocupação com a diversidade e a inclusão” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 8).



Na pedagogia transmissiva, o educador/professor é visto como um mero transmissor de conhecimentos. Este desempenha um papel ativo, relativamente à criança que, por sua vez, é recetor desses mesmos conhecimentos, portanto, é encarada como um sujeito passivo no seu processo de aprendizagem. O adulto tende a recorrer a materiais estruturados e propostas estandardizadas para o ambiente educativo, de forma a haver transmissão de conhecimentos, já a criança tem a obrigação de memorizar conteúdos e reproduzi-los com rigor (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Ainda, consideram que a pobreza desta pedagogia, que centra no adulto a iniciativa e o poder, “reduz a riqueza das interações e relações adulto-criança e propicia a seleção precoce das crianças”, cuja sua função é apreciada quando executam com destreza “as tarefas reprodutivas que lhe são atribuídas” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 9). Assim, esta perspetiva é reforçada traduzindo a imagem da criança, do educador/professor e da educação numa orientação “mais para a obediência do que para a liberdade, mais para a submissão que para a participação” (Formosinho & Machado de Araújo, 2007, p. 314).

Por outro lado, a pedagogia participativa surge para romper com a pedagogia tradicional, oferecendo uma nova visão e abordagem educativa, no que respeita ao processo de ensino-aprendizagem e o papel da criança e do educador/professor no espaço educativo. Deste modo, clarifica-se esta abordagem, dizendo que o seu foco educacional é “viver a vida, envolver-se no processo de aprendizagem experiencial, dar significado à experiência, criar a aprendizagem, incitar o desenvolvimento” (Souza et al., 2015, p. 39354).

Ao contrário do que era defendido na pedagogia transmissiva, a criança passou a ser vista e entendida como um ser ativo, competente e detentor de saber, capaz de se envolver no processo de aprendizagem e ser criador dos seus conhecimentos, através da vivência de experiências proporcionadas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Tendo por base uma metodologia construtivista, interativa e colaborativa, o seu método de ensino centraliza-se na aprendizagem onde a criança desempenha o papel principal. Portanto, o seu método preocupa-se em dar ênfase à descoberta, à observação, à exploração e experiência, à cooperação, à investigação, à pesquisa e à resolução de problemas (Souza et al., 2015). Ou seja, focaliza-se no desenvolvimento de



situações de aprendizagem que sejam impulsionadoras para a criação de significados.

Assim, tal como a criança, a imagem do educador/professor passa por desempenhar um papel ativo no processo de aprendizagem, com o propósito de garantir o apoio que a criança precisa e de organizar as suas experiências, de modo a obter significado e sentido para ela. Mais ainda, deve-se preocupar em apoiar a criança na construção de significados, respondendo aos seus interesses, necessidades e motivações, bem como organizar um ambiente educativo e escutá-la para, conseqüentemente, conseguir compreendê-la e responder-lhe, pois, como Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013) apresentam, o processo de aprendizagem é encarado como um espaço de partilha entre a criança e o educador/professor.

Ou seja, este tem a função de organizar o ambiente, tendo em consideração as especificidades e particularidades da criança, o que implica estar atento a ela para planear, documentar, refletir, formular perguntas cujas respostas originam novas descobertas à criança e perceber os seus interesses e conhecimentos (Souza et al., 2015).

Em complementaridade, a finalidade da pedagogia participativa é, então,

“apoiar o envolvimento da criança no *continuum experiencial* e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua, reconhecendo-se à criança tanto o direito à participação como o direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte da educadora” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, pp. 12-13).

Esta abordagem pedagógica é sustentada na noção de democracia, que assume um papel nuclear quanto às crenças, valores e princípios. Para Dewey (1939, citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 10), “a democracia é mais do que uma forma de governo, é uma forma de viver em comunidade, de experiência comunicativa e partilhada. É um modo de viver sustentado por uma crença profunda nas possibilidades da natureza humana”. Inspirada neste ponto de vista, a democracia tem como missão promover a igualdade e a inclusão de diversidades, sendo este conjunto de princípios um desafio árduo para garantir as condições necessárias para a criança e o adulto poderem exercer as competências que dispõem, afirmando-se como seres livres e colaborativos, com a capacidade para pensar e refletir (Oliveira-Formosinho &



Formosinho, 2013).

Na perspetiva de Graham & Fitzgerald (2010, citado por Filipe et al., 2021, p. 59), uma abordagem participativa deve ir para além de escutar as crianças. Deve ser capaz de se envolver num processo dialógico, onde as interações e os relacionamentos são encaminhados para o reconhecimento e agência individual da criança e dos adultos envolvidos. Através desse diálogo, a criança está habilitada a “descobrir, negociar e transformar entendimentos sobre quem são e sobre o seu lugar no mundo”, ao contrário do que acontece em ambientes onde a criança é inibida de exprimir opiniões e pensamentos, e partilhar experiências, vontades, medos e dúvidas.

Neste contexto, é pertinente ter em conta a existência de uma perspetiva individual, centrada na exigência de oferecer à criança a oportunidade de se pronunciar, como uma perspetiva sociocolaborativa em que a ideia de grupo é defendida como uma comunidade de aprendizagem onde as interações assumem preponderância (Oliveira-Formosinho e Gâmbua, 2011; Sousa et al., 2019, citados por Filipe et al., 2021, p. 60). Neste sentido, “promover a participação das crianças requer apoiar as iniciativas independentes de cada uma, mas também ajudar a aprimorar as suas competências em situações de grupo, desenvolvendo aptidões sociais, emocionais e de cidadania” (Filipe et al., 2021, p. 60). Por isso, cada criança confere vários sentidos às atividades, aos espaços e aos tempos propostos, tendo em conta a sua realidade social, o seu universo e os seus sentimentos, desejos, ideias e expectativas. Mas tudo isso só acontece se tiver um lugar para participar, contribuindo com a sua voz e ação no seu processo educativo (Ribeiro & Cabral, 2015).

Nesta linha de pensamento, o modelo Movimento da Escola Moderna (MEM) é um modelo que não se foca na criança nem no adulto, mas sim na dinâmica do grupo (Clérigo et al., 2021). Todavia, o adulto e a criança são vistos como “atores sociais que contribuem para a aprendizagem um do outro”, sendo que a interação estabelecida entre eles favorece a construção da aprendizagem através de processos cooperativos, onde “todos ensinam e todos aprendem” (Niza, 1996, citado por Folque, 1999, p. 6).

Com efeito, o papel do educador/professor passa por providenciar uma organização democrática, participativa e cooperativa que se operacionaliza no decorrer da rotina. Para além disto, na organização do espaço é dada à criança a oportunidade



de concretizar atividades escolhidas por si, como o incentivo de comunicar com as outras crianças as aprendizagens que construiu. Portanto, esta forma de organizar favorece autonomia, responsabilidade, iniciativa e liberdade de expressão (Clérigo et al., 2021).

Ora, a criança tem a capacidade de expressar opiniões e ideias, mas essa capacidade pode ser influenciada pelo meio e, principalmente, pela forma como o adulto facilita essa expressão e apoia a sua participação. Desta forma, a criança aprende a ser participante e protagonista ativa na sua vida, se for encorajada a “conviver diariamente com a possibilidade de colaborar com as escolhas que ali são feitas e de interagir nas decisões de planeamento, organização e vivência do seu quotidiano, dentro e fora da sala de aula” (Moraes et al., 2017, p. 1). O mesmo é declarado por Craveiro (2007), que exalta a criança como um sujeito apto para intervir e mudar o sentido dos acontecimentos, visto ser capaz de expressar as suas opiniões, debater ideias, solucionar problemas e intervir na organização do ambiente a que está exposta.

A conceção da criança como sujeito cultural exige, assim, repensar nos ambientes que frequenta e nas representações do adulto sobre ela. Isto significa que é essencial criar ambientes desafiantes onde a criança seja encarada como sujeito da sua aprendizagem e não como objeto respondente (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Assim, na pedagogia participativa, pensar no ambiente educativo é um processo progressivo e exigente, sendo que a sua criação é uma constante experiência em democracia, com a intenção de ser um espaço onde a “inclusão de todas as vozes e a resposta a todas e a cada uma delas” aconteça. Esta perspetiva conduz-nos a refletir na necessidade de um espaço social e educacional que apoie, facilite e promova a participação, presumindo a ideia de que “aprender é crescer em participação” para que, desta forma, ofereça à criança a oportunidade de contruir as suas aprendizagens (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 24).

De modo a desenvolver esta abordagem, como um processo de escuta, é preciso pensar nas dimensões que a abarcam, como os espaços, materiais e tempos pedagógicos; a qualidade das relações e interações; a observação, planificação e avaliação de aprendizagem; a documentação pedagógica e outras, sendo estas as que



se sobressaem nesta pedagogia.

Neste âmbito, o espaço deve ser encarado como um lugar de prazer, bem-estar e alegria, como também um refúgio seguro, aberto às experiências plurais, aos interesses da criança, à brincadeira e à aprendizagem, respeitando cada identidade que nele engloba (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Nestes espaços incorporam-se áreas diferenciadas, cada uma com materiais próprios para a sua utilização, consideradas territórios de experiência e que favorecem a construção de aprendizagens significativas. No entanto, a sua organização deve ser adaptada conforme o progresso das atividades e dos projetos elaborados. Em complemento, os materiais também desempenham um papel fulcral neste processo, sendo eles essenciais para incentivar o brincar e o aprender com bem-estar e vistos como um segundo educador (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). A isto, junta-se ainda a importância da organização de um quotidiano “com ritmo, uma rotina diária respeitadora das preferências e das motivações das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 27).

De uma forma mais simplificada, a organização dos espaços e dos materiais deve partir da observação e da escuta da criança, de modo a responder às suas necessidades e interesses através de espaços que fomentam interações e aprendizagens diversificadas. De igual modo, a rotina da criança deve disponibilizar tempo para expressar as suas ideias, ouvir, colaborar e colocar em prática os seus planos (Filipe et al., 2021).

O modelo *High-Scope* vem, precisamente, a corroborar estas conceções, afirmando que a organização da sala proporciona à criança “uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade”, isto é, permite-lhe “experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem ativa (ela escolhe, ela usa, ela manipula)” (Oliveira-Formosinho, 2013, pp. 83-85). Oliveira-Formosinho (2013) reitera que, se a preparação do espaço e dos materiais é importante, a organização do tempo também o é, pois oferecem ambos a experimentação à criança. Assim, o educador/professor deverá organizá-lo de forma a facilitar os diferentes tipos de interação, pressupondo criar uma rotina diária, fazendo do tempo um tempo de experiências ricas e de interações positivas. Portanto, esta



preocupação para com a organização dos espaços, materiais e tempos objetiva propiciar à criança a participação ativa através das suas brincadeiras.

Logo, é uma pedagogia que trata, sobretudo, a importância de estruturar os ambientes pedagógicos, onde as interações e as relações estabelecidas sustentam as atividades e projetos, permitindo à criança ser construtora do seu processo de aprendizagem, sendo a participação democrática valorizada e respeitada (Oliveira-Formosinho, 2007, citado por Souza et al., 2015). Esta ideia remete-nos para as interações entre o adulto e a criança como dimensão pedagógica importante.

Esta dimensão permite-nos: identificar se estamos perante uma pedagogia transmissiva ou uma pedagogia participativa; e representa o meio facilitador para promover uma pedagogia participativa, contribuindo, conseqüentemente, para desenvolver uma aprendizagem ativa.

Este modelo curricular e os outros, que sustentam a pedagogia participativa, são exemplos que se constituíram com a intenção de colocar a criança numa posição central da ação pedagógica, procurando proporcionar situações que facilitam a aprendizagem e estimulam o desenvolvimento da criança e romper com as abordagens tradicionais.

Desta forma, a interação e a relação entre o educador/professor e a criança suporta as aprendizagens significativas e, por esse motivo, é pertinente aproveitar essas situações para motivar a criança a agir, a assumir novos caminhos, a relacionar-se com o meio e com os que a rodeiam, a colocar dúvidas e a procurar soluções para a resolução dos seus problemas.

Em contrapartida, para a criança, as interações com o educador/professor e as relações com as outras crianças são fulcrais, pois permitem atribuir sentido ao mundo adulto, passando a reproduzir coletivamente os seus mundos e, por isso, estão a criar culturas entre pares, através do compartilhamento de atividades, rotinas e valores nas suas interações (Corsaro, 2011, p. 36, citado por Veiga & Ferreira, 2017, p. 6).

De igual modo, o modelo de Reggio Emília, apresentado por Loris Malaguzzi, é um modelo que procura promover as relações, a comunicação e as interações entre os três intervenientes educativos – as crianças, os professores e a família. Aqui, a criança é caracterizada como sendo “ativa, competente, construindo o seu conhecimento no âmbito de uma rede de interações e relações que estabelece com o outro – as crianças



e os adultos – com quem interage na escola, na família, na comunidade” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 118) e, por isso, exerce um papel ativo e contínuo na sua aprendizagem, intervindo diretamente na construção do seu desenvolvimento.

Nesta pedagogia, a escola surge como um espaço de partilha e de relações, na qual a sua organização curricular se rege com base na interação, colaboração e comunicação. Neste sentido, o espaço é considerado como um terceiro educador e, portanto, o modelo pedagógico procura organizá-lo e aos materiais com minuciosidade, de forma pensada e delineada pelos intervenientes educativos que, através de um trabalho colaborativo, procuram criar um ambiente deleitoso e que reflita as suas ideias, valores e atitudes, como o património cultural de todos (Oliveira-Formosinho, 2013).

Assim, a “organização do ambiente educativo deve considerar os interesses das crianças, proporcionar ordem, flexibilidade e ação, estando aberto às mudanças inerentes às novas ideias das crianças” (Lemos et al., 2015, p. 314) e ser encarado como um contexto com mensagens educativas e carregado de estímulos, com vista a favorecer a experiência interativa e a aprendizagem construtivista (Edwards et al., 1999, citado por Lemos et al., 2015, p. 314). Mais do que essa preocupação, a rotina diária incentiva a criança a participar em tarefas diárias e é estruturada de modo que seja confrontada com múltiplas oportunidades de fazer escolhas e, através delas, estabelecer diferentes tipos de interação e trabalhar em diferentes espaços, com materiais diversificados (Oliveira-Formosinho, 2013).

Aliada a estas ideias, acrescenta-se ainda a importância da brincadeira neste processo de participação, no sentido de, ao brincar, a criança está a comunicar e a demonstrar os seus saberes, a expressar os seus interesses, opiniões, sugestões e críticas acerca do mundo, pontos que vão levar a que se reconheça como ser pertencente a um contexto social e cultural, aprendendo a descobrir-se, os outros e as realidades sociais de que faz parte (Veiga & Ferreira, 2017).

Estas perspetivas enquadram-se com a que é defendida pela Metodologia de Projeto, que se centra na criança, com o objetivo de promover o seu envolvimento, para assim atribuir um maior significado aos espaços de aprendizagem, enfatizando a ideia de que ela é exploradora, investigadora e criadora ativa de saberes e não um cientista solitário, que atua como um ser passivo, recetor de conhecimentos (Vasconcelos, 2011).



Daí que o processo de ensino-aprendizagem construtivista seja coletivo, baseado em e orientado para valores de partilha e de interajuda. A isto, acrescenta-se ainda a ideia de que o trabalho de projeto preconiza a participação ativa da criança, como sendo um ser responsável pelas experiências que desenvolve, pela sua curiosidade e pela ânsia em continuar a descobrir o que a envolve.

Isto é, Behrens (2014) acredita que o ensino, se for centrado em situações de aprendizagem e problemas, desafia “os alunos a investigar e pesquisar superando os desafios e propiciando espaços para que individualmente e coletivamente seja construído o conhecimento”. Logo, a pedagogia de projeto é um meio e caminho para promover a autonomia e participação da criança, visto que, é dela que o interesse intrínseco, a motivação e a curiosidade emergem.

A isto, alia-se a perspectiva de uma pedagogia aberta, onde a criança é o autor da sua própria formação, com base em aprendizagens concretas e significativas. Face a isto, o educador/professor tem como responsabilidade e dever orientar e apoiar a criança a identificar problemas, a refletir sobre eles e a procurar soluções para transformar em ações. Ou seja, a sua função passa por organizar as aprendizagens e orientar a criança para a aquisição de saberes.

Ou seja, a pedagogia de projeto implica um processo onde a criança aprende pela ação a pensar e a resolver problemas, assim como a viver em sociedade e a colaborar com os outros, tendo o educador/professor como acompanhante das aprendizagens que constrói. Assim, facilita que a criança tenha experiências que suscitem aprendizagens ativas e significativas e que vivencie situações estimulantes e desafiantes que a guiem para uma descoberta contínua de saberes. No entanto, é de ressaltar a ideia de que a aprendizagem só se torna enriquecedora se o que se está a aprender for significativo e mudar a experiência de quem está a aprender (Kilpatrick, 2006).

Complementando as perspectivas apresentadas, a necessidade de compreender a qualidade educativa pressupõe entendermos a imagem do educador e a sua ação educativa, no sentido de perceber a forma como se dispõe no contexto, lugar em que contacta diariamente com identidades e características sócio-histórico-culturais próprias (Oliveira-Formosinho, 2007, citado por Luís et al., 2015, p. 523). Assim, desenvolver a qualidade na educação de infância requer pensar numa intervenção



educativa inclusiva, com vista a valorizar e garantir a “participação ativa de cada criança no quotidiano educativo” (Luís et al., 2015, p. 524).

Neste seguimento, a qualidade educativa é sustentada por instrumentos que devem apoiar e serem considerados na intervenção do educador, pois facilitam a consciencialização das oportunidades de participação oferecidas à criança. Isto é, são instrumentos que contribuem para uma intervenção flexível, consistente e reflexiva e que assistem o educador/professor no conhecimento do grupo, de cada criança e das famílias, apoiam nas decisões e escolhas pedagógicas e encorajam a delinear caminhos próximos dos valores e princípios democráticos da participação coletiva. Portanto, a apropriação desses instrumentos assegura à criança um lugar de participação, expressão e agência, e impulsiona a mudança educativa, planificando intervenções adequadas às suas necessidades e interesses manifestados (Luís et al., 2015).

4.2. Práticas e estratégias de promoção da participação

Desta forma, os processos de observar, escutar, compreender, questionar, documentar, planear e avaliar são ferramentas que devem constar na prática educativa do educador.

Numa primeira fase, observar a criança é um meio de conhecer os seus interesses, necessidades e dificuldades e, cada vez mais, é essencial conhecê-la, partindo do que já sabe, considerar os seus contextos e pessoas de referência e ser um suporte para o desenvolvimento das suas competências (Luís et al., 2015). O mesmo é referenciado nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), em que o processo de observar implica observar os passos da criança, quanto ao que faz, diz, interage e aprende, fatores que constituem uma estratégia de recolha de informação. Porém, este processo não se limita a olhar para a criança; envolve uma escuta ativa, que procura uma mente aberta às diferentes possibilidades e entender o modo como ela interpreta, narra e descreve o mundo que a rodeia. Ou seja, compreender a criança no seu contexto exige ao educador/professor selecionar e utilizar diferentes formas de observação, de modo a possibilitar ver a criança noutras perspetivas e situar esse olhar no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016).



Neste seguimento, acredita-se que a escuta é o modo como a criança participa no contexto, da mesma forma que se entende por ser um ato e um processo de compreender a criança (Luís et al., 2015). Quando a criança é escutada, o educador/professor consegue compreender os significados que ela atribui ao meio que a envolve e conhecer e interpretar o processo de construção de conhecimentos que a própria experiência. De igual modo, é-lhe dada voz como indivíduo participante e apto e, com efeito, o educador conhece-a melhor quando a escuta, tendo maior facilidade em adaptar a sua ação a esse conhecimento (Luís et al., 2015).

Numa segunda fase, o processo de questionar é algo que o educador/professor necessita de praticar, pois o questionar a criança é uma maneira de interpretar o que ela pensa e os significados que confere àquilo que executa. Já o processo de documentar é uma estratégia de registar o saber da criança, sendo uma forma de certificar a participação de todos no processo educativo, exercendo assim a democracia, como “valorizar o saber construído em grupo ou individualmente, assim como um meio de incentivar novos desafios que conduzam a novas construções de conhecimento” (Luís et al., 2015, p. 527). Por outras palavras, é uma forma de assegurar a participação da criança, sendo um meio de demonstrar como é que o educador/professor a escuta e garante os seus direitos, possibilitando uma maior consciencialização da função e do lugar que ocupa no ambiente educativo. Tal processo pode-se evidenciar no portefólio da criança, sendo este instrumento também subjacente ao processo de avaliação, entendido como “um arquivo de registos que evidencia as experiências, realizações únicas e progressos de uma criança ao longo do tempo” (Shores & Grace, 2001; Parente, 2004, citados por Silva & Craveiro, 2014, p. 38). Também se pode afirmar que é um instrumento que permite recordar as experiências vividas e promove uma discussão sobre as aprendizagens, pois é um documento que capta a evolução da criança nas diferentes áreas de conteúdo, evidenciando a qualidade do seu trabalho (Helm, Beneke & Steinheimer, 2007, citado por Silva & Craveiro, 2014, p. 37). Tal conceção é abordada por Oliveira-Formosinho & Formosinho (2017), referenciando que:

“A documentação pedagógica sistemática disponibilizada nos portefólios individuais da criança, nas paredes, no portefólio profissional da educadora é um meio privilegiado para a mediação pedagógica que descobre a criança e que reflete sobre as oportunidades



pedagógicas que o ambiente educativo cria no cotidiano para a aprendizagem das crianças” (p. 125).

Ademais, as narrativas da criança são uma oportunidade de construir uma versão de si no mundo e, nesta lógica, o ato de compreender requer interpretar ou atribuir um significado a algo, no sentido de não conseguirmos compreender um acontecimento sem primeiro fazermos interpretações dessa realidade. Daí, afirmar-se que o educador/professor deve ser “um guia para a compreensão, alguém que ajuda outrem a fazer descobertas sobre o que lhe é próprio”. Ou seja, deve ser ele a ajudar a criança a construir significados, dado que a sua procura deve ser interpretada de forma mais significativa possível (Bruner, 1996, p. 12, citado por Luís et al., 2015, p. 528).

Em sequência, o processo de planejar implica que o educador/professor considere as suas intenções educativas, refletindo no modo como as vai adaptar à criança, para, assim, conseguir prever situações e experiências de aprendizagem. Logo, permite antecipar o que é necessário desenvolver com a criança, com vista a alargar as suas aprendizagens, e agir de acordo com o planeado. Além disso, planejar é aceitar as ideias da criança e incluir ocorrências imprevistas que possam fazer sentido para a sua aprendizagem. Deste modo, considera-se a criança como a base do planeamento e de todo o trabalho que orienta a prática, uma vez que, a sua voz, ideias, ação e necessidades devem ser incluídas no processo de aprendizagem (Ribeiro & Cabral, 2015).

Esta ação planeada alia-se à necessidade de o educador/professor avaliar o que foi realizado, questionando-se sobre o que a criança experimentou e aprendeu, se o que foi planeado combinou com o pretendido e o que é preciso ser melhorado. Portanto, avaliar traduz-se em recolher a informação precisa para o educador tomar decisões sobre a sua prática (Silva et al., 2016). Isto significa que a “avaliação serve para verificar se a ação educativa que está a ser oferecida é a mais adequada e como são realizadas as aprendizagens para reajustar o processo de ensino-aprendizagem” (Barreira, 2001, citado por Silva & Craveiro, 2014, p. 35).

Este processo de avaliação tem como intenção analisar as capacidades da criança em momentos concretos, incidindo no seu desenvolvimento e aprendizagem. Portanto,



deve ser uma avaliação direta, no que respeita à relação e observação que o educador/professor adota para com a criança; processual, no sentido em que é feita no decorrer do processo de ensino-aprendizagem; interativa, pela cooperação existente entre os dois intervenientes; partilhada, porque existe a participação dos vários elementos incluídos no processo; e contextual, tendo em consideração o ambiente educativo.

Logo, a avaliação é um método integrante na rotina e apoia-se na criança e no currículo, “constituindo um processo onde se observa, documenta e interpreta os comportamentos das crianças e se reflete sobre como as práticas educativas auxiliam ou limitam a sua aprendizagem” (Silva & Craveiro, 2014, p. 35). Como previamente mencionado, o portefólio da criança é um instrumento de avaliação das suas aprendizagens, a quem é dada voz e liberdade para participar na avaliação do seu desempenho. Assim, enquadra-se numa perspetiva globalizante, com o enfoque numa perspetiva construtivista no processo de ensino-aprendizagem.

Posto isto, a criança é reconhecida como uma identidade com agência, apta para participar no quotidiano educativo. Assim, requer vê-la como pessoa com saberes, autónoma, participativa e com direito à construção da sua jornada. Portanto,

“A Pedagogia-em-Participação vê a criança como portadora de impulsos, interesses e motivações que criam intencionalidade e propósitos, com os quais ela se orienta para o mundo e para ser no mundo com os outros, sentindo e pensando, explorando e comunicando, expressando e narrando” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017, p. 122).

5. O brincar, a interação e a participação: uma relação a promover no ambiente educativo

“Play is what children and young people do when they follow their own ideas and their own interests in their own way for their own reasons” (Smidt, 2011, p. 2).

O brincar é reconhecido por ser espontâneo, imprevisível e voluntário, acompanhado por manifestações de prazer e divertimento em que a criança sabe, intuitivamente, que “«isto é brincar»” (Lester & Russel, 2010, p. 7, citado por Silva et al., 2021, p. 43). Ora, é um caminho privilegiado onde as crianças interagem e participam

no mundo social.

No mesmo sentido, é visto, ainda, como uma ação promotora de autonomia e liberdade, tendo fortemente o potencial para desenvolver habilidades da criança, que a incentiva a confiar nas suas tomadas de decisão e que requer um ambiente onde possa expressar livre e abertamente as suas necessidades e interesses. Ao mesmo tempo, permite que, por iniciativa própria, “realize atividades que contribuem para o seu desenvolvimento integral” (Chaúque et al., 2021, p. 50). Portanto, conclui-se que estas interpretações sobre o brincar encontram-se correlacionadas, pois, para a criança desenvolver a autonomia, necessita de ter liberdade. Ainda assim, é considerado como sendo uma construção social que coloca a criança no centro da sua aprendizagem (Chaúque et al., 2021).

Quando a questão do brincar e o seu papel representativo na sua aprendizagem é abordado, implicitamente exaltam-se questões sobre o tipo de interação que estabelece com os pares, os objetos, o ambiente, os adultos e a participação que exerce no processo da brincadeira. Portanto, trata-se de vertentes pedagógicas importantes que se encontram interrelacionadas, uma vez que o brincar desencadeia a necessidade de interagir e ter uma voz preponderante e decisiva nas tomadas de decisão.

Assim, é possível afirmar que os contextos educativos devem se constituir como espaços privilegiados onde o brincar, as interações e a participação das crianças são enaltecidas e valorizadas. Por isso, espera-se que sejam espaços alegres, desafiantes e estimulantes, promotores de brincadeiras livres e interações positivas e onde as crianças possam exercer uma voz ativa e participativa no seu ambiente. Logo, o educador/professor precisa de oferecer um ambiente propício para uma aprendizagem rica, que promova todos os tipos de brincadeira, como forma de capacitar a criança a preencher o seu potencial de aprendizagem (Brock, 2011).

O brincar surge, deste modo, como um meio de a criança interagir consigo própria, com o meio e com os outros, sendo a brincadeira e as interações formas de manifestar e explorar a realidade social e cultural. Porém, não aprende a brincar só através do estabelecimento de interações positivas, mas também aprende perante conflitos e limitações, que a obrigam a procurar soluções para os resolver.

De facto, a brincadeira é o melhor educador/professor da criança, sendo uma



atividade que a ensina o significado das “coisas do mundo”, ajuda a descobrir “o toque e o sabor das coisas”, ensina a ter autocontrolo e iniciativa, e incentiva para a criatividade, imaginação e empatia (Sandahl, 2021, p. 35).

Depois de consideradas teorias e perspetivas sobre o brincar, torna-se plausível afirmar que existem diferentes formas de categorizar as brincadeiras, porque cada uma manifesta distintos significados e sentidos para as crianças. Desta forma, urge a importância de estabelecer os diferentes tipos de brincadeira nas quais as crianças se envolvem:

- brincadeira exploratória: oferece à criança a oportunidade de usar as suas habilidades físicas e os seus sentidos para explorar materiais e objetos, descobrindo o que eles sentem e o que são capazes de fazer, movida “pela curiosidade e com progressiva complexidade” (Fisher, 2008; Neto, 2020, p. 38).
- brincadeira simbólica: a criança recorre a objetos e materiais para representar determinados papéis, como por exemplo, usar um pau de madeira poderá representar uma varinha mágica. Ou seja, a criança tende a fingir que uma determinada ação ou objeto tem um diferente significado do seu significado real (Fisher, 2008; Neto, 2020; Moyles, 2006).
- brincadeira dramática: é uma brincadeira onde a criança assume ações ou atividades de pessoas importantes que frequentam a sua vida diária, como por exemplo a criança assumir o papel de motorista de um autocarro (Fisher, 2008, Moyles, 2006).
- brincadeira sociodramática: a criança reencena experiências reais e de significado pessoal, tornando-se outra personagem com o fim de lançar sobre ela medos e ansiedades expressados pelos cenários de brincadeira (Fisher, 2008).
- brincar ao faz-de-conta: uma brincadeira em que a criança cria personagens e situações fictícias, através do mundo imaginário e da fantasia, estando numa relação entre o real e a fantasia (Fisher, 2008; Neto, 2020).
- brincadeira locomotora: é o tipo de brincadeira que envolve o movimento físico e o prazer pela experiência, isto é, é onde a criança despende energia



através da atividade motora (Fisher, 2008; Neto, 2020).

- brincadeira violenta: é uma atividade física lúdica que envolve contacto direto entre as crianças, como o toque, fazer cócegas, e outras e, portanto, não é uma brincadeira que implica violência (Fisher, 2008).
- brincadeira com regras: normalmente, a criança participa em brincadeiras com regras impostas e definidas por adultos ou por elas próprias. São brincadeiras que demonstram criatividade, pois se desenvolvem a partir de ideias e experiências de cada interveniente (Fisher, 2008). Clarificando, é a criança que cria as regras, sendo elas simples ou complexas, dependendo da brincadeira que desenvolve, como ainda define critérios de interação social (Neto, 2020).
- brincadeira de fluxo livre: é uma brincadeira que reúne tudo o que a criança aprende, sabe, sente e compreende, e é onde desenvolve ideias, cria relações e gere sentimentos (Fisher, 2008).

Cada brincadeira tem características, significados e propósitos diferentes, mas ambas se relacionam pelo conceito da aprendizagem lúdica, onde a experiência da criança se torna *“active, willing, pleasurable, flexible and meaningful”* (Baker et al., 2021, p. 3).

Não existe apenas os diferentes tipos de brincadeira em que a criança se envolve, também é possível assistir, através do processo de observação, a brincadeira em distintas situações sociais:

- brincar solitário: a criança envolve-se nas suas próprias brincadeiras, sem necessitar da envolvimento ou dependência de outras pessoas (Fisher, 2008, p. 121).
- brincar espectador: a criança tende a adotar uma postura observadora das brincadeiras de outras crianças, aceitando o papel de espectador, absorvendo o que os outros estão a fazer (Fisher, 2008, p. 121).
- brincadeira paralela: as crianças brincam lado a lado, normalmente com recursos/objetos semelhantes ou no mesmo espaço, mas com o mínimo de interação possível (Fisher, 2008, p. 121).
- Brincar cooperativo: as crianças partilham o mesmo espaço de brincadeira,



recursos e experiências, conversam e brincam juntas, frequentemente com papéis complementares (Fisher, 2008, p. 122).

Posto isto, chega-se à conclusão que o brincar abre espaço para que a criança se envolva na sua aprendizagem através do questionamento, da exploração, da curiosidade, da persistência, do envolvimento em discussões e da partilha de interesses e ideias. Por outro lado, oferece-lhe a possibilidade de ser agente e participante da sua aprendizagem, com a oportunidade de escolha, decisão e controlo (Baker et al., 2021, p. 3).



PARTE II: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 31).

Apresentado o enquadramento teórico, que serve de apoio e fundamentação de todo o processo de investigação, é necessário clarificar o tipo de estudo a que se pretende proceder e os seus objetivos. O desenho metodológico desta investigação é caracterizado por determinar o que será feito para responder aos objetivos da pesquisa.

Assim, nesta parte, para além do tipo e objetivos de estudo, serão caracterizados os sujeitos e os contextos de investigação, os procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de dados e, por fim, a análise e tratamento dos respetivos dados.

Perante a constatação de que cada educador/professor possui uma visão diferente de brincadeira, interação e participação, cada um aborda e dinamiza esses momentos de forma distinta e, por isso, optou-se por conhecer e compreender quais as conceções dos educadores/professores relativamente a esses temas.

Neste sentido, o presente estudo apoiou-se na observação direta da brincadeira livre e da brincadeira orientada, tendo em conta a forma como os adultos das instituições cooperantes interagem e participavam nas brincadeiras das crianças. Tais observações foram realizadas durante a Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar I e II, decorridas no 1º ano do mestrado, bem como a Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico I e II, realizadas no 2º ano de mestrado.

6. Tipo de estudo

Falar de experiência na educação significa questionar e seguir outros caminhos e modos de educar, abrindo a janela ao desconhecido.

Deste modo, *abrir a janela* constitui-se como uma metáfora para abrir novos horizontes, novos conhecimentos, ou seja, a educação é um campo em constante investigação, para assim possibilitar a aquisição de novas visões quanto ao ensino e



transformá-lo numa melhor educação para as nossas crianças.

Neste sentido, a investigação é uma componente essencial e integrante da ação educativa dos profissionais de educação, pois é com ela que conseguem encontrar as soluções para os problemas e agir em conformidade.

Dos vários tipos de investigação, a investigação de cariz qualitativo é a mais adequada ao estudo a realizar, uma vez que, possui um foco multimetodológico, envolvendo quer abordagens interpretativas quer abordagens naturalísticas dos temas (Pinto et al., 2018). Esta “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenómenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2002, pp. 21-22).

O mesmo é clarificado por Freitas & Prodanov (2013), que dizem que a abordagem qualitativa se diferencia da abordagem quantitativa por não usar dados estatísticos como centro do processo de análise do problema, da mesma forma que os dados recolhidos são de carácter descritivos e não quantitativos e tem consideração pelo processo e não pelo produto.

Este tipo de investigação apresenta quatro características que o faz distinguir dos outros e que são ilustrados por Pinto et al. (2018, p. 31): a) “a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente da sua colheita”; b) os dados recolhidos são de carácter descritivo; c) o investigador interessa-se por compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências; d) a análise dos dados é realizada de forma indutiva.

Esclarecida esta noção, é determinante delinear as técnicas e os instrumentos que serão precisos para a recolha de dados informativos, uma vez que “a selecção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objectivos do trabalho de campo” (Aires, 2015, p. 24). Logo, recorreu-se aos registos de observação e às entrevistas, incluídas na abordagem multimetodológica supramencionada.



7. Objetivos de estudo

Face à metodologia escolhida, e com o intuito de conhecer as concepções dos educadores de infância, dos professores de 1º Ciclo e das crianças/alunos sobre o brincar, a interação e a participação no ambiente educativo, pretende-se, em termos específicos:

- Problematizar os conceitos de brincar, de interação e de participação e a sua relação.
- Identificar estilos de interação do adulto e criança e o seu impacto na participação e no brincar/atividade lúdica da criança.
- Identificar estratégias de interação positiva adulto-criança (autonomia, relação interpessoal, aprendizagem, comportamento) com impacto na participação e no brincar/atividade lúdica da criança.

8. Sujeitos de investigação

De acordo com Silva et al. (2016, p. 24), existem vários fatores que influenciam o modo de funcionamento de um grupo, tais como “as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades ou a dimensão do grupo”. Com a existência de crianças com diferentes idades “acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças”.

Em concordância, o grupo do contexto de Educação Pré-Escolar é constituído por 22 crianças, sendo 10 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos. Portanto, está-se perante um grupo heterogéneo e exigente a nível de competências e atitudes. A sala é orientada por uma equipa pedagógica dinâmica constituída pela Educadora e a Auxiliar de Educação, sendo essencial que cada sala de Educação Pré-Escolar seja organizada por uma equipa competente para que o funcionamento seja calmo e harmonioso, com o propósito de potenciar aprendizagens significativas para um crescimento saudável de todo o grupo.

O estudo contou com a participação de 15 crianças do grupo cooperante, da sala



dos 3 anos, e 5 educadoras: 3 das salas dos 3 anos; 1 de uma sala dos 4 anos e 1 de uma sala dos 5 anos. Das crianças que participaram, 7 são do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Tal informação foi obtida com o envio de um Consentimento e Autorização aos Encarregados de Educação, de forma que fosse legítimo prosseguir com o estudo, garantindo o anonimato de cada criança (c.f. Anexo I).

Relativamente à turma do 1º CEB, é constituída por 19 alunos, havendo 10 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade. O estudo contou com a participação de 17 alunos da turma. Para a recolha de dados foi enviado um Consentimento e Autorização aos Encarregados de Educação (c.f. Anexo II).

9. Caracterização dos contextos de investigação

No âmbito desta investigação, torna-se fundamental conhecer os contextos onde a realização deste estudo foi possível de acontecer.

Neste sentido, no Pré-Escolar, a instituição de ensino privado localiza-se no concelho de Matosinhos. Iniciou a sua prática no ano letivo de 2008/2009 e conta com um projeto educativo orientado para a qualidade e excelência das aprendizagens. Nesse documento consta a intenção da instituição em “formar pessoas íntegras, socialmente responsáveis, com espírito crítico e com o sentido do outro, capazes de liderar processos de transformação que contribuam para um mundo mais sustentável e mais justo” (Projeto Educativo, s.d., p. 1). É constituído por dois polos: o polo I, que abrange o Berçário, a Creche, o Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico e o polo II, é constituído pelo 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e o Ensino Secundário.

No 1º Ciclo do Ensino Básico, a instituição é de ensino particular e cooperativo, de carácter religioso, com autonomia pedagógica que abrange os níveis de ensino Educação Pré-Escolar e 1º CEB, localizado no Porto. A sua finalidade educativa é promover uma “formação integral que inclui o desenvolvimento de todas as faculdades humanas do educando”, com base nos valores “fé, alegria, amor, verdade, paz, simplicidade, fraternidade, respeito pelo outro e pela natureza, diálogo e trabalho” (Projeto Educativo, 2022, p. 6). Ainda assim, tem como intento procurar um equilíbrio



entre “a promoção de atitudes e valores e o domínio de aptidões, capacidades, conhecimentos e comportamentos com sentido para a vida em “pleno desabrochamento da personalidade humana”, respeitando e valorizando o artigo nº6 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Projeto Educativo, 2022, p. 7).

10. Procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Neste processo de investigação, a escolha de instrumentos para a recolha de dados partiu do tipo de metodologia e da reflexão em torno das investigações lidas, recorrendo-se a observações diretas e indiretas.

A observação direta é um tipo de observação em que o investigador “procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados”, tendo como suporte um guião de observação construído com base nos indicadores da investigação e que “designa os comportamentos a observar”, ao contrário da observação indireta, em que o investigador se dirige ao público-alvo destinado, com vista a obter a informação que procura relativamente ao tema a ser estudado. É uma observação constituída por dois intermediários entre a informação que se procura e a informação que se obtém: “o sujeito, a quem o investigador pede que responda, e o instrumento, constituído pelas perguntas a pôr” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 164).

Portanto, os instrumentos selecionados foram, então, os registos de observação e as entrevistas.

10.1. Registos de observação

Tendo sido escolhidos os registos de observação como instrumentos de recolha de dados, estes integram-se numa observação não sistemática/direta, onde o observador é caracterizado como participante que, por sua vez, tem a intenção de compreender os significados, os processos e as relações sociais que os sujeitos observados desenvolvem. Geralmente, os resultados obtidos dessas observações são apresentados “sob a forma de registos narrativos e notas de campo dos episódios ou acontecimentos considerados relevantes” (Parente, 2002, pp. 175-176).



Assim, a mesma autora reitera (2002) que:

“A observação direta de crianças envolvidas em atividades desenvolvimentalmente apropriadas é um procedimento útil para obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planejar e adequar materiais e atividades aos interesses e necessidades das crianças [...] a informação obtida por meio da observação direta pode ser exata, precisa e significativa para os educadores, porque é realizada no contexto natural e autêntico dos acontecimentos” (p. 180).

Esta observação assume-se em diferentes formatos e os mais usados em educação de infância, as descrições diárias, os registos de incidente crítico, o registo contínuo, a amostragem temporal, a amostragem de acontecimentos, a lista de verificação ou de controlo e as escalas de estimação, sendo de interesse experimentar todos estes tipos de registos de observação.

Os registos de observação permitem avaliar os comportamentos da criança, nomeadamente, o modo como esta encara a brincadeira, como interage com o que a rodeia e como participa nesse processo. Mais que esse comportamento, também se observa a atitude do educador face ao brincar, sendo fundamental perceber como se integra nesse ato que a criança tanto privilegia. Também, proporciona a oportunidade de analisar a forma como a criança se relaciona com as outras, os adultos e com o espaço, e como age sozinha.

Assim, e de forma a realizar uma observação concreta e sólida, foi necessário recorrer a tabelas que auxiliassem na análise dos momentos das brincadeiras, à atitude dos adultos face ao brincar e à participação das crianças nesta dimensão (c.f. Anexo III).

10.2. Entrevistas

Como o brincar, a participação e a interação são um direito da criança. Procurou-se, portanto, dar-lhe voz, tendo-se nela a principal protagonista do estudo. Por isso, utilizar-se-á como instrumento a entrevista, um processo de troca de informações, onde o interlocutor exprime as suas opiniões, perceções, interpretações e experiências sobre a situação apresentada, e onde, através das suas reações, o investigador facilita essa expressão, evita que se afaste dos objetivos e acede à informação com mais

profundidade e autenticidade (Quivy & Campenhoudt, 2005).

O investigador, ao utilizar a entrevista como instrumento, tem a finalidade de procurar:

“compreender a subjetividade do indivíduo por meio de seus depoimentos, pois se trata do modo como aquele sujeito observa, vivencia e analisa seu tempo histórico, seu momento, seu meio social etc. [...] É extrair daquilo que é subjetivo e pessoal do sujeito e pensarmos numa dimensão coletiva, nos permite compreender a lógica das relações que se estabelecem ou se estabeleceram no interior dos grupos sociais dos quais o entrevistado participa ou participou, em um determinado tempo e lugar” (Duarte, 2004, citado por Batista et al., 2017, pp. 26-27).

Assim, um bom entrevistador é aquele que sabe ouvir atentamente e de forma ativa, demonstra interesse nas perspetivas do entrevistado, faz novas questões e tenta entender as suas palavras sem, de algum modo, influenciar o seu discurso (Batista et al., 2017).

Neste âmbito, realizar-se-ão entrevistas às crianças, onde se pretende compreender o modo como encaram a brincadeira, como estabelecem relações e como participam na gestão do ambiente educativo e na brincadeira. O mesmo instrumento irá ser também aplicado às educadoras, obtendo a perspetiva do adulto quanto ao tema a ser estudado. Para tal, foi necessário delinear um guião de perguntas para cada entrevista com base em três indicadores definidos: a) tempo e momentos de brincadeira das crianças; b) participação das crianças; e c) atitude do adulto face ao brincar (c.f. Anexo IV).

Com as entrevistas, os dados obtidos vieram complementar os registos de observação efetuados às brincadeiras das crianças, sendo possível tornar a informação mais completa para o estudo desta investigação. Estas tiveram como objetivo obter a perceção das educadoras da instituição cooperante quanto à importância do brincar no desenvolvimento da criança e qual a sua postura face a isso e, da mesma forma, dar voz à criança quanto ao que pensa sobre o assunto.



11. Apresentação, análise e discussão sobre os processos e resultados

Tendo presente os objetivos de investigação definidos acima, apresenta-se, neste capítulo, os dados obtidos através das técnicas e instrumentos de recolha de dados descritos anteriormente. Em conjunto, analisam-se e discutem-se esses dados à luz das bases teóricas defendidas na primeira parte desta investigação.

A respetiva análise e interpretação dos dados será organizada da seguinte forma: (i) os registos de observação das brincadeiras das crianças e (ii) as entrevistas às crianças, educadoras e professoras.

11.1. Contexto de Educação Pré-Escolar

11.1.1. Registos de Observação

Quando é dada a oportunidade à criança de brincar livremente, ao mesmo tempo dá ao educador a possibilidade de a observar em cada momento para, assim, presenciar a forma como brinca, com quem e como interage e qual o seu papel na brincadeira. Também, permite-lhe descobrir os seus interesses e as suas brincadeiras preferidas.

No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar II, observaram-se vários momentos dedicados ao brincar e, com a sua análise, foi possível constatar que grande parte utiliza, neste ato, diversos objetos e materiais constituintes dos espaços de que usufruem, sendo que, em algumas delas, preferem recorrer ao imaginário e à criatividade, sem ser preciso incluir objetos. Momentaneamente, as crianças viajam pelo mundo imaginário, onde as leva a mundos de dinossauros, animais, profissões, espaço e outros.

Oliveira (2010, p. 6, citado por Rocha & Fôlha, 2021, p. 163) faz questão de salientar que

“Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz”.



Como tal, deve-se favorecer à criança a exploração livre dos espaços, sendo ela a explorar através das suas descobertas e criação de situações. Os legos, as fantasias, a terra, os paus, as folhas, os utensílios da cozinha, os instrumentos de jardinagem, os animais dos diferentes habitats, são alguns exemplos que lhe proporcionam diferentes formas de brincar, como está constatado.

Para além desta importância que se dá em torno do brincar na vida da criança, no que toca aos benefícios que este traz ao seu desenvolvimento, reforça-se a ideia de que o educador desempenha um papel fulcral na aprendizagem da criança, sendo ele o primeiro a promover os espaços e o tempo de brincadeira. Neste sentido, deve procurar adotar uma atitude, onde ele observa, se interessa pelo que a criança faz, estabelece relações com ela, participa e dialoga sobre a brincadeira da criança.

Com esta perspetiva, nos vinte registos de observação efetuados, observou-se que as educadoras, durante uma grande parte dos momentos das brincadeiras das crianças, adotavam uma postura de observadoras. Segundo uma delas, entrevista realizada, afirmou que observava as brincadeiras das crianças porque *“os comportamentos são diferentes em sala e na brincadeira. E, para mim, isso é muito mais importante de observar”* (c.f. Anexo V).

No entanto, demonstra interesse em saber o que brincam e como brincam, sendo a forma de o fazer *“Aproximando-me e perguntando qual é a brincadeira que estão a fazer e o que é que estão a fazer, interagindo com elas”* (c.f. Anexo V). É sempre importante que o adulto mostre interesse pelas brincadeiras das crianças, participe nelas, alargando o leque de possibilidades que o brincar pode seguir. A criança, ao sentir que o adulto participa e demonstra interesse pelo que faz, sente-se mais encorajada em continuar. Relata ainda que, tanto se pode incluir na brincadeira como pode estar a observar. Trata-se da questão de *“tentar perceber aquela brincadeira”* (c.f. Anexo V).

Ainda assim, é uma educadora que incentiva a criança a falar sobre a sua brincadeira, apesar de o grupo não se encontrar numa fase em que consiga rever o que fez. Afirma que, para além de promover essa iniciativa, também promove momentos de grande grupo *“em que a criança tem de se levantar, tem de se mostrar, tem de projetar a voz, falar para o seu público, que é falar para os seus amigos, numa forma de sentir-se muito mais... à vontade”*, pois *“há crianças que são mais retraídas, mas nas*

brincadeiras são bastante agitadas” (c.f. Anexo V).

Com as entrevistas às crianças, à pergunta “*Os adultos do colégio, principalmente, a educadora e a auxiliar, brincam contigo?*”, obteve-se consistentemente a resposta “*Sim*”, o que permite concluir que, de facto, os adultos tendem a mostrar-se interessados e envolvidos nas diversas brincadeiras (c.f. Anexo VI).

Na tabela seguinte apresentamos os vinte registos de observação, que versam os diferentes espaços em que as crianças brincam, as datas, o período temporal e o registo fotográfico da brincadeira como anexo, acompanhado dos seus comentários e os do investigador.

Nº RO	Local	Data/ Hora	Registo de Observação/Comentário do investigador
RO 1	<i>MudKitchen</i>	19 de abril de 2022 (14h30 às 15h20)	“Estamos a fazer umas tostas mistas e uns sumos de laranja para o lanche da tarde.” Sendo um espaço apreciado pelo grupo, o mundo da imaginação e do Faz-de-Conta transporta-os para outra dimensão. Nesta situação, observou-se o quão envolvidas estavam com o espaço e com os materiais que, a partir deles, criaram a sua brincadeira preparando um delicioso lanche da tarde para todos (c.f. Anexo VII).
RO 2	<i>MudKitchen</i>	19 de abril de 2022 (14h30 às 15h20)	“Estamos a construir uma casa.” Nesta situação, observou-se uma brincadeira dramática, onde as crianças ao brincar com a terra e os materiais de jardinagem, imaginavam ser construtores e que estavam a construir uma casa (c.f. Anexo VIII).
RO 3	Recreio Grande	6 de maio de 2022 (10h às 11h)	“R. – Eu sou a médica, o G. é o doente e o G.L. é o pai do G. Estou a cuidar dele, porque magoou-se no braço.” Com este registo, observei que, ao brincarem no recreio grande, as crianças envolvidas estavam a dramatizar uma realidade próxima imaginando estarem num hospital, sendo que a médica tratava do paciente com um pau, a fazer de conta que era uma agulha, enquanto o pai esperava. Logo, observou-se também uma brincadeira simbólica, onde se atribuiu ao pau um significado diferente do seu real (c.f. Anexo IX).



RO 4	Recreio dos sapinhos	12 de maio de 2022 (9h30 às 10h)	<p>“Estamos a fazer bolas de sabão. É tão divertido!”</p> <p>Num brincar mais livre, a educadora distribuiu três frascos de bolas de sabão, para as crianças brincarem e se divertirem com elas (c.f. Anexo X).</p>
RO 5	Recreio dos sapinhos	12 de maio de 2022 (9h40 às 10h15)	<p>“Estamos a fazer gelados de vários sabores. Vão ser deliciosos.”</p> <p>Neste registo, observou-se a satisfação das crianças em brincarem com a terra, imaginando que estavam a fazer gelados de vários sabores. Portanto, através do imaginário conseguiram transformar a terra em gelados (c.f. Anexo XI). Portanto, presenciou-se uma brincadeira simbólica, em que a terra foi usada para fazer gelados.</p>
RO 6	Áreas da sala	17 de maio de 2022 (9h30 às 10h30)	<p>“Estamos a fazer bolos”</p> <p>A plasticina é uma área muito escolhida pelo grupo e, neste caso, presenciou-se um momento em que ambos faziam de conta que eram pasteleiros, que estavam a fazer bolos. Claramente, observou-se um momento de brincadeira simbólico e dramático, na qual a plasticina foi o material usado para fazer bolos, e a realidade da profissão foi representada pelas crianças (c.f. Anexo XII).</p>
RO 7	Áreas da sala	17 de maio de 2022 (9h30 às 10h30)	<p>“Olha para o nosso piquenique!”</p> <p>Depois de terem ido fazer piqueniques em momentos de passeios, as crianças, na área da casinha, recriarem um utilizando lenços para fazer de toalhas e todos os alimentos, para fazer de almoço (c.f. Anexo XIII).</p>
RO 8	Recreio Pequeno	17 de maio de 2022 (14h30 às 15h30)	<p>“Sou um leão e vou apanhar-te”</p> <p>Neste momento, observou-se uma brincadeira locomotora e com regras, onde as crianças, através da atividade motora, tiveram de respeitar as regras definidas pelo adulto, para cumprir com o objetivo do jogo (c.f. Anexo XIV).</p> <p>Nesta brincadeira, a estagiária era a presa e a N. era um leão que dormia na sua toca. Sempre que a presa se aproximava, o leão acordava e rugia. A presa tinha de correr até à sua casa para não ser apanhada pelo leão.</p>
RO 9	Recreio Pequeno	17 de maio de 2022 (14h30 às 15h30)	<p>“Anda apanhar-me”</p> <p>Depois de um dia cansativo, foi altura de aproveitar para brincar um pouco. Por isso, observou-se a brincadeira das “Apanhadinhas”, na qual expressavam felicidade e adrenalina. Mais uma vez,</p>



			perante uma brincadeira estruturada por regras, que devem ser seguidas e respeitados, quando a intenção é correr atrás dos jogadores participantes e apanhá-los (c.f. Anexo XV).
RO 10	Sala	17 de maio de 2022 (15h45 às 16h15)	<p>“Bem-vinda à nossa livraria. O que deseja comprar?”</p> <p>Estando na hora de sair, a estagiária observou-se uma brincadeira entre um grupo, na área da biblioteca, área que era pouco escolhida. Estavam a fazer de conta que era uma livraria e que estavam a vender livros. Como a atividade estava tão interessante, decidi integrar ao comprar um livro (c.f. Anexo XVI).</p>
RO 11	Acolhimento	20 de maio de 2022 (8h às 9h)	<p>“Olha a minha aranha! É muito grande”</p> <p>Com este registo, entendi que a C11 é capaz de atribuir múltiplos significados a vários objetos, recriando situações imaginárias. Nesse caso, utilizou essas peças e recriou uma aranha. Que aranha assustadora! (c.f. Anexo XVII).</p>
RO 12	Sala	23 de maio de 2022 (16h às 16h45)	<p>“Estamos a construir o nosso navio.”</p> <p>Já no final do dia, à espera dos pais, as crianças brincavam na sala, nas diferentes áreas. Sendo os legos um material muito apreciado, observei duas crianças a construírem um navio. Sentei-me ao pé deles e comecei a ajudá-los a construir. Afinal de contas, tenho jeito para os legos! (c.f. Anexo XVIII).</p>
RO 13	Sala	27 de maio de 2022 (9h30 às 9h45)	<p>“Qual é o animal que falta na savana?”</p> <p>Após a dinamização da atividade “Caça aos Animais”, a estagiária afixou o recurso utilizado na área da biblioteca, a pedido do grupo. Desde então, tem sido alvo de verdadeiras brincadeiras. Nesta situação, as crianças brincavam ao esconde-esconde, em que, dos animais, escondiam um e os outros colegas tinham de descobrir qual era o que faltava naquele habitat (c.f. Anexo XIX).</p>
RO 14	Recreio Grande	27 de maio de 2022 (10h15 às 11h)	<p>“Vamos desenhar-te uma borboleta Patrícia. Vais ficar muito gira.”</p> <p>Após ter observado uma criança a pintar a cara à outra com um pau, mostrei interesse em integrar-se, sendo alvo de uma pintura facial lindíssima. De repente, tornei-me numa borboleta (c.f. Anexo XX).</p>
RO 15	Recreio Pequeno	27 de maio de 2022 (14h45 às 15h45)	<p>“Patrícia estás cheia de cáries. Temos já de tratar desses dentes.”</p>



			<p>Com esta situação, entendi que estas meninas têm a tendência a criar brincadeiras onde todos sejam participantes e utilizam os materiais do espaço. Tal como em todas as situações em que o brincar é proporcionado, demonstro interesse em incluir nelas de modo a perceber a dimensão da brincadeira e o que pode surgir de novo a partir da original. Nesta brincadeira, a estagiária observou o que estavam a fazer e teve curiosidade em descobrir. Por isso, integrou-se fazendo passar por um paciente que precisava de cuidar da sua higiene oral, nas mãos de excelentes dentistas (c.f. Anexo XXI).</p>
RO 16	Recreio Pequeno	27 de maio de 2022 (14h45 às 15h45)	<p>“Somos astronautas e vamos numa missão espacial, na nossa nave.”</p> <p>Sendo um recreio que apresenta materiais desafiantes e propulsores de brincadeiras fantásticas, observou-se um sobe e desce a fazer de nave espacial, que ia ao espaço fazer uma missão espacial, com as astronautas C16 e C3 (c.f. Anexo XXII).</p>
RO 17	Recreio Pequeno	27 de maio de 2022 (14h45 às 15h45)	<p>“Somos bombeiros e vamos ajudar pessoas.”</p> <p>Com esta situação, entendi que estas crianças criaram uma brincadeira onde o interesse de todos os envolvidos estivesse presente e têm a tendência a utilizar os materiais do espaço. Em conjunto, criaram uma brincadeira onde desempenharam uma profissão e, aqui, está claramente explícito que conseguem recriar situações a partir do real (c.f. Anexo XXIII).</p>
RO 18	Áreas da Sala	31 de maio de 2022 (14h45 às 15h25)	<p>“Olha o nosso barco e avião!”</p> <p>Na área de Construções, a C8 tem por hábito construir aviões com os legos, imaginando-se a pilotar como o pai (c.f. Anexo XXIV).</p>
RO 19	Recreio Grande	6 de junho de 2022 (15h às 16h)	<p>“Somos os dinossauros e não podemos ser apanhados pelo caçador”</p> <p>Os dinossauros são um interesse comum nos meninos. No recreio grande, eles imaginam ser dinossauros que devem fugir do caçador. O escorrega é a sua casa e o caçador vive a rondá-los, na tentativa de os apanhar (c.f. Anexo XXV).</p>
RO 20	Recreio Pequeno	8 de junho de 2022 (10h35 às 11h15)	<p>“Um, dois, três, Macaquinho Chinês”</p> <p>Tendo sido um jogo que aprenderam em Expressão Motora, o grupo criou interesse sobre ele. Agora, por iniciativa, brincam ao Macaquinho Chinês,</p>



			sabendo as regras. A educadora envolveu-se na brincadeira, na qual o grupo delirou (c.f. Anexo XXVI).
--	--	--	---

Tabela 1 – Registos de Observação

11.1.2. Entrevistas às crianças e educadoras de infância

De modo a conseguir analisar cuidadosamente as entrevistas realizadas às crianças e educadoras, as respostas obtidas serão agrupados pelos três indicadores definidos: (a) tempo e momento de brincadeira das crianças; (b) atitudes dos adultos face ao brincar e, (c) participação das crianças.

Antes disso, é importante analisar as respostas das crianças às perguntas: “Gostas de brincar no colégio?”; “O que significar “brincar” para ti?”; “Como te sentes quando brincas?” e “Qual é a tua brincadeira preferida?”.

Em grande parte das questões, as respostas foram consentâneas no que toca ao facto de gostarem de brincar no jardim de infância, tendo respondido “Sim” e “Gosto” e o que sentem quando estão a brincar: “Feliz!” (C1); “Sinto-me muito feliz!” (C3); “Sinto-me bem e contente” (C9) e “Sinto-me feliz ao brincar com os amigos.” (C15). De facto, as crianças são espelho da felicidade quando brincam, não demonstrando sinais de frustração ou de medo (c.f. Anexo VI).

Também é de salientar que as respostas quanto ao significado do brincar variaram muito, obtendo respostas do tipo: “É brincar nas áreas, no recreio, no acolhimento, na sala e brincar no xadrez.” (C3); “É brincar com os amigos.” (C6) e “É brincar com brinquedos.” (C12), havendo apenas uma criança que não soube explicar o que era para ela o brincar: “Não sei.” (C11). Para muitas, o brincar significa a sua brincadeira preferida, ou brincar com materiais, ou imitar profissões, ou fazer culinária (c.f. Anexo VI).

Outra pergunta colocada teve a ver com a brincadeira preferida da criança e, na realidade os gostos variam muito, desde as apanhadinhas, as corridas de carros, ser polícia, dançar, até às construções. Para algumas, os legos e os dinossauros prevalecem como interesse comum. Apenas houve uma criança que respondeu “Não sei...”, talvez por não conseguir generalizar as brincadeiras que mais gosta, sendo para ela todas



importantes (c.f. Anexo VI).

As crianças apreciam replicar nas suas brincadeiras situações que observam no seu dia a dia, daí gostarem de imitar situações reais. Por outro lado, sentem prazer e satisfação em brincar com situações imaginárias, recorrendo a personagens fictícias ou a animais já extintos, como é o caso dos dinossauros.

a) Tempo e momentos de brincadeira das crianças

Neste indicador, o objetivo era perceber se as crianças tinham tempo suficiente para brincar nos espaços, na qual obteve-se a resposta *“Muito tempo”*, apenas um que considerou ter pouco tempo para o fazer (c.f. Anexo VI).

Segundo as educadoras participantes, as respostas dadas encontram-se divididas entre o *“Sim”* e o *“Não”*, sendo que umas consideram que é preciso disponibilizar mais tempo para o brincar, mas que devido ao currículo exigente da instituição, torna-se complicado de o fazer, como é o caso da Educadora N. Esta afirma que, *“mediante o currículo que estes meninos têm, eu diria que não. Mas também, em paralelo, sei que o momento em que eles estão com os professores, eles também estão de uma forma, dependente também da área, estão de uma forma mais lúdica (...) em relação ao brincar mais livre se precisavam de mais tempo, eu diria que sim”* (c.f. Anexo V). De acordo com a mesma, consegue disponibilizar 30 minutos de brincadeira da parte da manhã e 45 minutos à tarde, e se tiverem tardes livre, será para as crianças brincarem, seja uma brincadeira livre ou orientada.

A Educadora Mac. também indica o mesmo, que as crianças deviam ter mais tempo para brincar sem ter a presença de qualquer indicador que influencie a brincadeira: *“as crianças deviam ter mais tempo de brincadeira completamente livre sem nenhum indicador. Deviam ter mais tempo de exploração livre, sem indicadores dos equipamentos que lá estão, apenas só do espaço em si.”* (c.f. Anexo XXVII). Dependendo para que espaço vão brincar, o seu grupo tem a oportunidade de brincar durante 45 minutos por dia nas áreas da sala, como 1 hora nos recreios exteriores, obviamente, dependendo da meteorologia e das atividades curriculares.

O mesmo desagrado mostra a Educadora Mar., da sala dos 5 anos, que gostaria



de disponibilizar mais do que aquilo que disponibiliza, mas sempre que possível deixá-los brincar: *“gostava de poder disponibilizar muito mais que aquilo que disponibilizo. claro. Nós estamos num colégio com um programa curricular bastante preenchido e bastante completo. E muitas vezes o tempo que nós temos, temos de dividir entre o brincar livre deles e as atividades orientadas e alguns temas que nós queremos trabalhar. Mas sempre que possível, é deixá-los brincar, sim.”* (c.f. Anexo XXVIII).

As restantes educadoras consideram que o tempo que disponibilizam às crianças é o suficiente para brincarem, como refere a Educadora C., em que oferece *“2 momentos de 30 minutos, de manhã e à tarde.”* (c.f. Anexo XXIX), e a Educadora D., em que o tempo de brincadeira foi alargando-se, devido a uma necessidade do grupo, considerando que *“o ato de brincar deve ser algo flexível, ou seja, não tanto por um tempo imposto por nós, mas também por uma necessidade do grupo. (...) no meu grupo, eles têm tempo de brincadeira livre, ou seja, das áreas todos os dias, e na maioria dos dias, de manhã e de tarde.”* (c.f. Anexo XXX). Tendo um grupo com uma faixa etária de 4 anos, o tempo que oferece para brincarem é de, pelo menos, 1 hora.

Obviamente que, estando perante um currículo que exige da criança, torna-se difícil promover momentos de qualidade onde seja oferecido o tempo que precisa para responder às suas necessidades e interesses.

Quando se fala de uma rotina diária, fala-se da importância que exerce na promoção do bem-estar da criança, pois a sua sequência de momentos oferece-lhe a possibilidade de prever atividades, propondo domínio, segurança e autonomia. Por outro lado, deve ser flexível e apoiar a iniciativa e as propostas da criança, uma vez que ao ser consistente promove-lhe o tempo que precisa para *“realizar aprendizagens significativas, perseguir os seus interesses, fazer escolhas e concretizar actividades”* (Silva et al., 2019, p. 39).

Para corroborar esta ideia, os modelos curriculares abordados acima exaltam essa mesma importância, afirmando que o tempo é também um aspeto estruturante e crucial na organização do ambiente educativo, sendo que, no modelo MEM, a rotina diária deve respeitar as preferências e motivações das crianças; o mesmo acontece em Reggio Emília, que organizar e planear uma rotina incentiva a criança a participar em tarefas diárias, sendo confrontada com múltiplas oportunidades; em *High-Scope*,



modelo pelo qual a instituição se rege, pressupõe-se um rotina onde o tempo seja um tempo rico de experiências e interações positivas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Oliveira-Formosinho, 2013).

Das respostas dadas, foi possível compreender que os espaços utilizados pelas crianças são os recreios exteriores e interiores e a sala, e, de um modo geral, as grandes preocupações para com espaços são, sobretudo que tudo seja autónomo e acessível, para que as crianças dependam menos do adulto, não tenham nada de prejudicial e que correspondam a áreas do interesse deles; lhes crie desafios e possam experienciar as suas vivências e ir mais além; respeitem o espaço da brincadeira e as regras, para que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem, e sejam diversificados.

De facto, “as crianças necessitam de ambientes que sejam de bem-estar, seguros, responsivos às suas necessidades e interesses, instigadores de curiosidade, descoberta, experimentação, do aprender a aprender, que promovam a co-construção ativa da aprendizagem pela interação com os outros” (Silva et al., 2019, p. 32). Assim, tais preocupações das educadoras são reveladas pelos mesmos autores (2019), quanto à importância em promover espaços que ofereçam bem-estar às crianças para que tenham condições para aprenderem; que proporcionem um contexto seguro; que ofereçam áreas em detrimento dos interesses e idade das crianças, com o intento de favorecer o desenvolvimento em diversos âmbitos de aprendizagem; cuja sua organização tenha como objetivo desafiar a curiosidade das crianças e a responder às suas interrogações, encorajar a vontade para aprender e promover e estimular a iniciativa e a autonomia das crianças; que permita o estabelecimento de diferentes tipos de interação, nomeadamente, crianças reunidas em grande grupo, a “brincar com os outros negociando, cooperando e resolvendo conflitos” ou a brincar sozinhas (p. 36). Isto é, deve haver uma preocupação constante em oportunizar espaços, quer interiores, quer exteriores, que sejam estimulantes, permitindo às crianças irem mais além nas suas descobertas, investigações e brincadeiras.

Por outro lado, as crianças afirmaram que, apesar de terem muito tempo para brincarem, gostariam de ter mais para o fazer, principalmente, no acolhimento, no recreio grande, na sala e nas áreas, sendo a C7 a única que afirma o contrário (c.f. Anexo VI). Quanto à pergunta “Em que momentos do dia é que brincas?”, sete crianças



responderam que brincam mais de manhã e as restantes insinuaram brincar mais de tarde. Portanto, é observável as perspetivas diferentes de cada criança. Do espaço que mais gostam de brincar, grande parte recaiu sobre o “recreio grande”, um espaço exterior de maiores dimensões, o que, de facto, se observava durante a prática de ensino supervisionada que, quando era perguntado para qual recreio queriam ir brincar, todos respondiam ao mesmo tempo “Recreio Grande”.

b) Atitudes dos adultos face ao brincar

As crianças e as educadoras também foram questionadas quanto à forma como os adultos interagem e participam nas suas brincadeiras. Reiteraram que os adultos, nomeadamente, a educadora e a auxiliar de educação, brincam com frequência com elas nas suas brincadeiras, mas que gostavam que brincassem mais.

Para além disso, as respostas variaram muito quanto ao quê que gostariam que os adultos brincassem com eles, abrangendo desde às apanhadinhas, aos dinossauros, no escorrega do recreio grande, às princesas, com legos e outros. Algumas dessas brincadeiras repetem-se na pergunta “Em que brincadeiras mais gostas que os adultos brinquem contigo?”. No que toca ao momento do dia que gostam que brinquem com elas, afirmaram “*Gosto que brinquem comigo o dia inteiro!*” (c.f. Anexo VI).

Já com as entrevistas das educadoras, aferiu-se que as cinco observam as brincadeiras e a forma como brincam, pois, de acordo com a Educadora Mac., “*é extremamente importante para perceber como é que as crianças resolvem o seu problema, como é que interagem, como é que brincam,... todas as dimensões do saber estar e ser estão no brincar e, portanto, é um momento privilegiado.*” (c.f. Anexo XXVII). O mesmo justifica a Educadora D., que observa a forma como elas brincam, como com quem brincam.

No que respeita à Educadora C., possui de um caderno onde regista todos os momentos importantes que, por sua vez, têm sido fundamentais para perceber “*A questão dos amigos e a brincadeira que adequam ao amigo com quem estão a brincar.*” (c.f. Anexo XXIX). No caso da Educadora Mar., ela envolve-se por iniciativa nas brincadeiras das suas crianças, afirmando que “*para o adulto é um grande esforço*



aprender a brincar e é com eles que volto a aprender a brincar. Porque acho que complicamos um bocadinho as coisas que esquecemos a essência do brincar. Deixamos de ter a capacidade de imaginar as coisas e muitas vezes, são eles que me ensinam e eu também não quero perder isso em mim e por isso é que eu gosto tanto de brincar com eles.” (c.f. Anexo XXVIII).

Em conjunto, também referiram que demonstram interesse pelas brincadeiras, mas mostram cuidados em interferir nas brincadeiras. Sendo grupos diferentes, nem todas as crianças reagem da mesma forma às diversas situações. Por isso, a Educadora Mac., evita intervir nas brincadeiras, tendo primeiramente preferência em observar e perceber o que eles estão a brincar, sendo que existe momentos em que brinca com eles.

Para a Educadora D., ao observar as brincadeiras, consegue *“percecionar muitos dos seus comportamentos e das suas atitudes. E não só porque na brincadeira livre, nós conseguimos ver muita coisa, conversas entre eles, momentos em que partilham experiências e vivências familiares”*, como consegue *“chegar perto da criança e até ter uma conversa, se calhar, que eu tenho de ter de uma forma séria. Mas com a brincadeira, consigo tornar aquilo de forma muito mais lúdica e muito mais fácil para a criança.”* (c.f. Anexo XXX). Com a Educadora C., tenta não intervir muitas vezes, porque tem crianças que ficam inibidas de continuar se aperceberem da presença do adulto, como também gosta de lhes dar espaço para usufruírem da brincadeira. No entanto, intervém *“dizendo alguma coisa que os faz entender que estou ali a ver ou que estou a ouvir, etc. e vou correspondendo às vezes na brincadeira, àquilo que estão a fazer.”* (c.f. Anexo XXIX). Pelo contrário, a forma como a Educadora Mar. demonstra interesse é dando o exemplo, pois os adultos devem ser o modelo de referência das crianças.

Relativamente à pergunta *“Incentiva a criança a falar sobre a sua brincadeira?”*, as cinco afirmaram que sim, sendo que a Educadora Mac. faz através do reforço positivo, em qualquer momento de brincadeira, ou então *“se for pedido deles ou sempre que observo que há um momento que é importante a criança ter um reforço positivo.”* (c.f. Anexo XXVII). Conforme a Educadora D., incentiva no ciclo Planear-Fazer-Rever, no qual ainda verifica que algumas crianças do seu grupo apresentam dificuldades em exteriorizar o que brincou, sendo necessário recorrer a um instrumento, objeto ou o



próprio brinquedo para conseguirem explicarem aos restantes o que fizeram, pois, segundo ela, *“É um processo que se vai construindo. Brincar é brincar. Para eles é uma definição muito difícil.”* (c.f. Anexo XXX). Na perspetiva da Educadora C., tem dificuldades com o seu grupo no que toca ao que vão brincar na área que escolheram, uma vez que ainda não se apresentam na fase em que deviam de falar sobre a intencionalidade da sua brincadeira. Já com a Educadora Mar., o grupo é incentivado a falar da sua brincadeira vários momentos ao dia, fazendo no final de cada uma reflexão sobre o que fizeram e com quem brincaste. Além dos momentos predestinados a essas reflexões, previstas no horário, o grupo tomou a iniciativa de estipular dois dias destinados a apresentações. Portanto, às terças e quintas *“Eles sabem que é dia de apresentações. E apresentam ou construções que fizeram, ou brinquedos deles...”*. Portanto, *“nós temos dois momentos da semana que são destinados mesmo para isso. E eles vão gerindo também e depois vão escrevendo no calendário que dia é que cada um apresenta, eles próprios é que por iniciativa dizem...”* (c.f. Anexo XXVIII).

O mesmo se pode dizer quanto à participação das educadoras nas brincadeiras das crianças, em que todas afirmaram que *“Sim”* a essa questão.

Quanto aos cuidados que têm quando brincam com as crianças, a Educadora N. respondeu que se observar *“temas que são bastante peculiares para a idade, deixa ali um alerta, tenho de tentar perceber o porquê daquela brincadeira e tentar depois conversar ou com a criança ou em grupo, se sentir que é um tema que está a ser...”* (c.f. Anexo V). A Educadora Mac. frisou que não apresenta nenhuma preocupação ou cuidado, pois considera que a brincadeira *“deve ser livre e espontâneo”* (c.f. Anexo XXVII). O mesmo não tem a Educadora D., tendo a mesma perspetiva da anterior, em que a brincadeira deve ser *“livre e devemos deixá-los fluir, ser crianças, usar as expressões de bebé, usar as expressões de adulto, claro dentro de todos os limites que existem dentro desta faixa etária.”* (c.f. Anexo XXX).

Para terminar a reflexão deste indicador, foi questionado às educadoras se privilegiavam a estimulação ou a autonomia nas crianças, e da Educadora N. obtivemos a resposta de que privilegia as duas coisas, tendo a mesma opinião das restantes. Da Educadora Mac., *“Uma está condicionada à outra. A autonomia dá estímulo e o estímulo dá autonomia. Quanto mais autónoma for, mais estímulo terá para fazer coisas*



diferentes e para ir avante. Quanto mais motivação, mais autonomia tem. São vertentes que estão interligadas, é difícil estarem desassociadas.” (c.f. Anexo XXVII). Pelo mesmo caminho verificou-se a Educadora D., que afirmou serem ambas essenciais, pois para ser autónoma deve *“estar segura no espaço, segura com os adultos, segura com os seus pares para se dar a esse momento e aí sim, executar todas as brincadeiras com autonomia que consegue.”* e para ter estímulo deve-se preparar um *“espaço para brincar, quer seja ele mais amplo, mais pequeno, com mais ou menos áreas, nós já estamos a estimular por si só.”* (c.f. Anexo XXX). A Educadora Mar. também apresenta a mesma perspetiva de que ambas devem ser valorizadas, já a Educadora C. afirma que, neste momento, privilegia apenas a autonomia.

Tais perspetivas levam a pressupor que os “educadores devem desenvolver com as crianças uma interacção baseada na sensibilidade, estimulação e autonomia” (Silva et al., 2019, p. 52). Neste caso, e apoiando a ideia de que a estimulação e a autonomia estão interrelacionadas, o educador deve atuar focando a sua atenção na estimulação da criança, promovendo “ambientes ricos, diversificados, motivadores e que respondem às necessidades e interesses das crianças” (Silva et al., 2019, p. 52). Desta forma, propõe experiências que invocam a curiosidade, o desejo pelo aprender, explorar e desenvolver competências. Outra sua finalidade deverá ser estimular a autonomia da criança, ao oferecer-lhe um ambiente seguro que irradie confiança e ao criar espaços onde a liberdade seja a expressão que permita a criança ser autónoma e, conseqüentemente, responsável. O mesmo foi ressaltado anteriormente, quando foi realizada a abordagem da importância e dos benefícios em criar interações positivas, sendo essas dimensões constituintes da Escala de Empenhamento do Adulto, que permite ao adulto avaliar o tipo de interação que cria com a criança.

c) Participação das crianças

De forma a terminar esta análise profunda às entrevistas de ambos os intervenientes, as crianças foram propostas a responder a quatro questões que abordavam aspetos do tipo: se são elas que escolhem a sua brincadeira, o espaço, com quem brincar e os materiais. A todas elas, obteve-se a resposta *“Sim”*, quer por parte



das crianças, quer pelas educadoras.

Através da Educadora N., foi possível compreender que oferece essa oportunidade às crianças de escolher a sua brincadeira e gere isso através do ciclo Planear-Fazer-Rever, que enfatiza a ideia de que o grupo ainda não se encontra na fase de rever a brincadeira e com quem brincaram. Porém, se *“observar que a criança escolhe sempre a mesma área, eu tento dar a volta. Sugiro que ele escolha outra área, por diversas razões, para não estar sempre na mesma. Mas eles são livres de escolher a área que querem.”*. Assim como, dá-lhes a oportunidade de escolher o local da brincadeira, fazendo registos *“fotográfico ou de memória, para depois quando faço a avaliação”* (c.f. Anexo V).

Na prática da Educadora Mac., eles têm liberdade em escolher livremente as suas brincadeiras, condicionando apenas na escolha das áreas, no sentido de observar que uma determinada criança brinca sempre na mesma área ou com o mesmo amigo. O que faz é promover a escolha de outra área, para que assim seja lhe dada a oportunidade de *“experienciar outros tipos de interações”* (c.f. Anexo XXVII), da mesma forma que faz registos somente das áreas que escolhem.

Na sala da Educadora D., o que acontece é que as crianças fazem um registo individualizado da área que querem brincar, de forma a não permitir que muitos brinquem nas mesmas áreas ou com os mesmos amigos. Ou seja, através dessa folha e desses registos, eles poderão controlar as vezes que vão para cada área, de forma a ganharem consciência de que há áreas que vão menos que outras e, como tal, isso deve de mudar para terem outro leque de brincadeiras diversificadas em espaços diversificados.

Na intervenção da Educadora C., o que acontece é que, a escolha da brincadeira é condicionada para que não brinquem sempre nas mesmas áreas, ao contrário do que se passa no exterior, que a brincadeira é livre, e não faz qualquer tipo de registo das brincadeiras.

Por último, a Educadora Mar., esta questão funciona respeitando mudarem uma vez de área. Para isso acontecer *“têm de negociar com alguém ou então a área está livre e vai.”* (c.f. Anexo XXVIII). Em relação aos registos, percebeu que, a determinado momento, o grupo foi diversificando a escolha das áreas e, como tal, já não fazia sentido

continuar a registar, visto que eles já eram autónomos e refletiam sobre as suas escolhas.

11.2. Contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico

A respetiva análise terá em consideração as diferentes categorias já apresentadas previamente: (a) tempo e momentos de brincadeira das crianças; (b) atitudes dos adultos face ao brincar e, (c) participação das crianças.

11.2.1. Registos de Observação

É preciso continuar a frisar a importância que o brincar se revela na aprendizagem da criança, em conjunto com as interações que cria com os restantes elementos interventivos e a participação que manifesta no seu ambiente educativo. O brincar é um essencial meio de aprendizagem, é através dele que a criança harmoniza a sua vida interior com a realidade e desenvolve gradualmente conceitos de relações, discriminar, fazer julgamentos, analisar e sintetizar, imaginar e formular (Moyle, 2006).

De facto, o brincar permite que a criança tenha controlo da atividade em que está envolvida, pois é por meio desse processo que aprende a fazer escolhas, a desenvolver autoconfiança, a tentar atingir um objetivo, a decidir o momento de solicitar ajuda, de desistir ou modificar intenções, sem que sinta que as tentativas não foram bem sucedidas (Moyle, 2006).

Deste modo, quando é dada a oportunidade ao aluno de brincar livremente, é oferecido ao adulto a oportunidade de observar comportamentos genuínos da criança, uma vez que permite-lhe assistir ao modo como brinca, com quem interage e como, e qual o seu papel preponderante na brincadeira, para assim descobrir as suas brincadeiras preferidas e os seus interesses.

No acontecer da Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico, foram vários os momentos observados dedicados ao brincar, nomeadamente no intervalo do almoço que, por ter uma duração longa, permitiu vivenciar e acompanhar diversas brincadeiras. Com a sua análise prévia, constatou-se que a maioria manipula diversos objetos e materiais pessoais e dos espaços constituintes, sendo que há quem



prefira recorrer ao imaginário sem incluir qualquer objeto de conduta. Por momentos, os alunos sobrevoam pelo mundo da imaginação, onde os leva a mundos de professores, crocodilos, futebol, *Star Wars*, escondidinhas, e outros.

Com esta perspetiva, nos dez registos de observação efetuados, observou-se que, de facto, grande parte destas brincadeiras são preferenciais e repetitivas, mas com a integração de novos elementos, que, por sua vez, foram registadas graficamente num caderno, com a finalidade de os alunos desenharem os tipos de brincadeiras que desenvolvem e, sobre elas, refletirem nas suas potencialidades e constrangimentos.

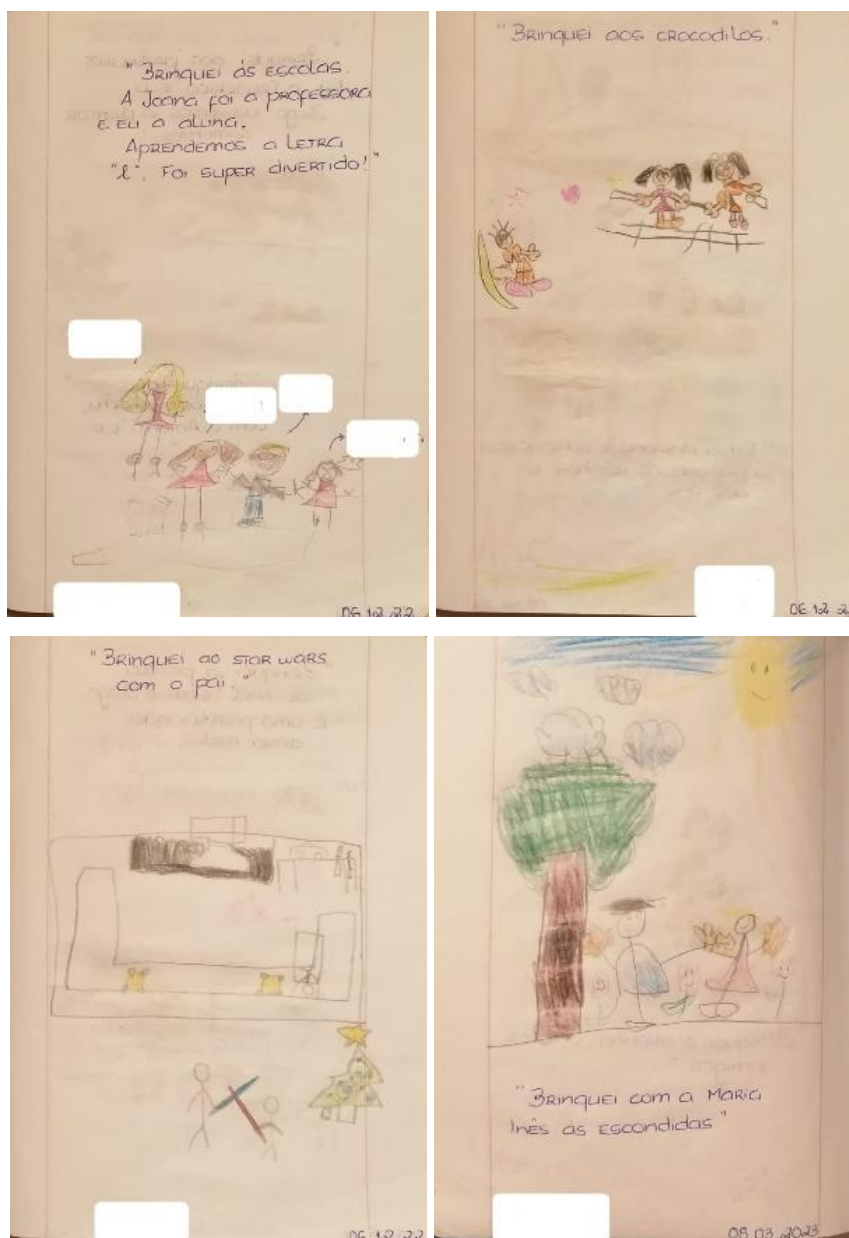


Imagem 1 – Exemplos de registos gráficos das brincadeiras dos alunos

De facto, foram vários os tipos de brincadeiras que os alunos desenvolveram e, através do interesse demonstrado e da interação entre adulto-criança, permitiu compreender o tema e o conteúdo da brincadeira, como brincavam, com quem e com o quê. A título de exemplo, no dia 19 de outubro de 2022, após o intervalo do almoço, a turma dirigiu-se para a sala de aula com as professoras e, antes de dar início às tarefas previstas para a aula da tarde, o H. chamou a atenção da professora estagiária com o caracol desenhado por ele. Eis a interação:

Professora Estagiária – Uau H., que caracol tão bonito. Foste tu que desenhaste?

H. – Sim.

Professora Estagiária – Desenhas muito bem!

H. – Obrigada, Patrícia. Sabes o que também tenho aqui?

Professora Estagiária – Não. O que tens?

H. – Tenho outro caracol, mas este é mais pequenino e verdadeiro. Está a dormir.

Professora Estagiária – Pois é, quase nem se vê. Onde encontraste?

H. – No jardim. Vou cuidar dele, por um bocadinho, e depois vou devolvê-lo à Natureza.

Professora Estagiária – Acho uma excelente ideia, explorador. (c.f. Anexo XXXVI).

Outro registo decorreu a 19 de abril de 2023, quando se observou uma brincadeira representativa do papel do professor e da escola, tendo sido interessante presenciar a dinâmica e o modo como brincavam entre as três alunas:

Professora Estagiária – Olá, meninas! O que estão a fazer? Ah, já sei... São umas agentes secretas.

F. – Ahah, não. Estamos a brincar aos professores.

Professora Estagiária – Oh, que ideia a minha. E como está a correr?

J. – Está a correr bem. Eu e a M.J. somos as alunas e a F. é a professora.

Professora Estagiária – E o que vão aprender hoje?

M.J. – Vamos fazer exercícios de revisão.

Professora Estagiária – Parece-me ser uma boa ideia.

F. – E a seguir, vou dar a aula de educação física.

J. – Sim, vamos.

Professora Estagiária – Também quero ver esses exercícios de ginástica. (c.f. Anexo XL).



11.2.2. Entrevistas aos alunos e professoras

Antes de prosseguir com a análise de cada indicador trabalhado, importa analisar as respostas dos alunos às perguntas: “Gostas de brincar no colégio?”, “O que é brincar para ti?”, “O que sentes quando estás a brincar?” e “Qual é a tua brincadeira preferida?”.

Na maioria das questões, as respostas foram consentâneas relativamente a gostarem de brincar no Colégio, tendo sido respondido “Sim”, com as justificações: “[...] gosto de estar com os amigos” (C8); “[...] é divertido;” e “[...] tenho muitos amigos” (c.f. Anexo XXXI). Para além disso, quando se perguntou o significado de “brincar”, associam-no à amizade, à alegria, à diversão, às brincadeiras preferidas e às recordações.

Também é de enfatizar que as respostas sobre o que sentem quando estão no ato da brincadeira apresentam-se como sucintas, frisando as respostas “*Sinto-me bem*” e “*Sinto-me feliz*” as mais repetidas.

Outra questão colocada deveu-se à brincadeira preferida, cujo seu núcleo de respostas revelou-se como variado, com preferências desde *Star Wars*, professores e escolas, escondidinhas, futebol, apanhadinhas, e outros. Apenas um aluno destacou-se com a resposta “*Eu nunca tinha pensando nisso. [...] Eu gosto de brincar a tudo*” (C1) (c.f. Anexo XXXI), talvez por refletir que todas as brincadeiras desenvolvidas são de carácter importante e que cada uma apresenta novos significados.

a) Tempo e momentos de brincadeira das crianças

Neste indicador de análise, pretendeu-se focalizar a atenção nas perspetivas dos alunos quanto ao tempo de brincadeira durante o dia, na qual obteve-se respostas variadas, como “*Não, porque depois do recreio do almoço, nós já não temos tempo para brincar quando as professoras chegam. É momento de estudar.*” (C6); “*Sim, temos todo o tempo do mundo para brincar.*” (C13); “*Às vezes, outras vezes não, porque há alturas em que a brincadeira é pequena.*” (C14) (c.f. Anexo XXXI). Apesar de ter havido alunos que afirmaram ter tempo para brincar e que era o suficiente, houve quem continuasse a afirmar que o tempo disponibilizado era o suficiente, “*Não precisava de mais tempo, porque é o suficiente para brincar.*” (C9). Porém, a grande maioria reiterou que gostaria de ter mais tempo, porque “[...] gostava de ter mais tempo para fazer outras coisas que



não consegui fazer.” (C2); “[...] brincava a outras brincadeiras.” (C5); “[...] é muito divertido brincar. Eu adoro brincar.” (C12); “[...] assim eu podia brincar ao que eu quisesse.” (C16) (c.f. Anexo XXXI).

De acordo com as professoras, o tempo é, de facto, cada vez mais restrito para os alunos desenvolverem as suas brincadeiras, o que torna insuficiente para *“socializarem e aprenderem a lidar com brigas, frustrações, conviverem, encontrar estratégias de resolução dos conflitos, conhecerem-se e, acima de tudo, não terem atividades orientadas, serem livres de brincar ao que quiserem”* (c.f. Anexo XXXII). Outro motivo seria por passarem grande parte do seu tempo *“na escola e em atividades extracurriculares”* (c.f. Anexo XXXIV), e estarem perante um *“programa muito exigente”* e extensivo (c.f. Anexo XXXV).

Em média, os alunos têm um intervalo da manhã com uma duração de 20 minutos, 2 horas de intervalo após o almoço, aproximadamente, e, pelo menos, 1 hora depois do término das aulas, que pode variar *“mediante o horário em que os pais vêm buscar os filhos.”* (c.f. Anexo XXXIII). No entanto, nem todos os alunos têm o mesmo tempo de brincadeira, *“pois algumas vão almoçar a casa e muitas saem logo às 16h”* (c.f. Anexo XXXII).

No que toca aos momentos do dia em que os alunos têm oportunidade de desenvolver as suas atividades lúdicas, os mesmos souberam identificá-los, como sendo o intervalo da manhã, do almoço e da tarde: *“Tenho momentos para trabalhar, e outros para brincar, como de manhã, a seguir ao almoço e à tarde.”* (C8); *“Brinco de manhã, na hora do almoço e à tarde, enquanto os meus pais não chegam para me vir buscar.”* (C13) (c.f. Anexo XXXI). A isto, as professoras S. e K. acrescentaram a ideia de que, em casa, os momentos de brincadeira é *“mediante as disponibilidades das famílias (entre TPCs, banhos, jantar ou saídas).”* (c.f. Anexo XXXIII) e que *“têm oportunidade de brincar livremente em momentos que antecedem o jantar, o banho...”* (c.f. Anexo XXXIV).

Por fim, na última questão descobriu-se que todos os espaços são requisitados por todos os alunos, uns mais que os outros, dependendo da personalidade do aluno e do tipo de brincadeira que pretende desenvolver. Obviamente que essas escolhas podem variar consoante as condições meteorológicas e, portanto, as brincadeiras precisam de ser reajustadas ao espaço em que devem se reger. Apenas dois alunos



responderam que não têm espaços preferidos, desejando todos de igual forma: *“Em todos os espaços, porque cada um dá coisas diferentes.”* (C11) e *“Gosto de brincar em todos os espaços da escola. Em casa, gosto de brincar no quarto da família, porque tem todos os meus brinquedos guardados. É só brinquedos por todo o lado. Parece um mundo dos brinquedos, onde abro a porta mágico e lá vou eu para o mundo dos brinquedos.”* (C2) (c.f. Anexo XXXI).

Para a criança, o brincar é um mundo repleto de descobertas, aprendizagens, experiências, interações, estímulos. Todavia, emerge a necessidade de planejar o tempo e o espaço da brincadeira, com significado e intencionalidade, através de um ambiente estruturado e adequado, e composto por elementos que estimulem a criança, a sua criatividade e a sua socialização com as outras (Lopes et al., 2017). Neste sentido, as professoras A. e P. mencionaram que os espaços estão estruturados de modo a promover segurança e cuidados aos alunos, não tendo nenhuma preocupação: *“Todos os espaços são grandes e vigiados, por isso, deixa-me tranquila e feliz com o espaço que têm para brincar.”* (c.f. Anexo XXXII) e *“Não tenho preocupações com os espaços que o colégio oferece para a brincadeira das crianças.”* (c.f. Anexo XXXV). A professora S. revelou uma perspetiva pessoal, ao afirmar que *“a existência e diversidade de espaços para as crianças brincarem um aspeto fundamental em qualquer escola.”* (c.f. Anexo XXXIII), contrariamente à professora K., que fez questão de identificar algumas das suas preocupações, sendo elas *“[...] a segurança dos espaços e com os estímulos.”* (c.f. Anexo XXXIV).

b) Atitudes dos adultos face ao brincar

Neste indicador, fazia sentido questionar os alunos e as professoras sobre o modo como os adultos interagem e participam nas brincadeiras, e de que forma integram essas atividades lúdicas nas propostas educativas. Ora, a afirmação *“Não.”* foi a resposta que mais se sobressaiu à pergunta *“Os adultos do colégio brincam contigo?”*, tendo sido poucas as afirmações positivas. O mesmo aconteceu na questão *“Gostarias que brincassem?”*, com um *“Sim.”* como resposta final (c.f. Anexo XXXI).

Ambas perguntas impulsionaram os alunos à reflexão sobre o tipo de



brincadeiras que gostavam que o professor brincasse com eles, havendo uma grande variedade de ideias, desde às apanhadinhas, aos médicos, às escolas, às famílias, às escondidinhas, à bola. Apenas uma se fez destacar pela sua simplicidade: *“Gostava que brincassem comigo em todas as brincadeiras”* (C9) (c.f. Anexo XXXI).

Ao contrário da perspetiva dos alunos, as professoras envolvidas neste estudo mencionaram que fazem questão de participar nas brincadeiras promovidas pelos alunos, participando, por vezes, em *“jogos de futebol e caçadinhas”* (c.f. Anexo XXXII); quando se torna *“necessário modelar comportamentos e orientar regras do jogo coletivo”* e, como tal, *“estar presente na brincadeira é importante”* e *“ajuda a criar uma relação mais próxima entre professor-aluno”* (c.f. Anexo XXXIII); *“às sextas e em todas as atividades lúdicas (Dia da criança, passeios, ...)”* (c.f. Anexo XXXIV), e quando é *“propício quer no recreio, quer na sala de aula”* (c.f. Anexo XXXV).

Em complementaridade, é sabido que, num ambiente de brincadeira privilegiado e organizado, o adulto manifesta um papel crucial, pois um maior envolvimento permite que a criança sinta apoiada, valorizada e satisfeita (Moyles, 2006). O mesmo implica assegurar um ambiente seguro onde a criança se *“sinta encorajada a tentar sem ter a certeza de um sucesso imediato”* (p. 126).

De seguida, refletiu-se quanto à forma como gostariam que os adultos brincassem com eles, o que também houve respostas diversificadas, desde *“Não sei.”*, *“De forma que a brincadeira parecesse real”* (C2), *“[...] da forma que eles sabem brincar.”* (C3), *“Da forma que eu gostasse.”* (C12), *“De forma divertida e simpática”* (C13), *“De forma justa.”* (C14), e outros (c.f. Anexo XXXI).

Às perguntas seguintes, tiveram de se expressar sobre o que pensam os adultos relativamente às brincadeiras, na qual se obteve como respostas *“Não pensam nas brincadeiras, porque eles andam a trabalhar.”* (C1) e *“Não sei.”* (c.f. Anexo XXXI), contrariamente às respostas entre *“Sim.”*, *“Não.”* e *“Talvez.”* à questão se os interesses de brincadeiras dos alunos são valorizados pelos adultos (c.f. Anexo XXXI).

Como também se sabe, a intervenção do professor no brincar deve basear-se numa observação cuidadosa, uma vez que observar permite identificar o que os alunos estão a fazer e o tipo de brincadeira que estão envolvidos, determinar o tipo de intervenção e o papel a ter. Por isso, torna-se essencial *“observar, monitorizar, registar*



e avaliar” (Moyles, 2006, p. 130). Por outras palavras, o processo de observação no brincar qualifica-se como exigente e gratificante, que desafia o adulto a observar a espontaneidade do aluno, no decorrer da sua brincadeira (Moyles, 2006).

Em detrimento, as professoras aferiram que têm conhecimento das brincadeiras desenvolvidas nos períodos de intervalo, quer através da partilha que os alunos fazem, da observação direta, quer das conversas com as auxiliares que vigiam os espaços do colégio: *“Os meus alunos vão partilhando algumas das brincadeiras dos recreios, mas por vezes também observo na vigilância o que brincam”*, demonstrando interesse nos *“momentos que julgo ser pertinente acompanhar para os conhecer melhor.”* (c.f. Anexo XXXII); *“[...] após o recreio costuma haver conversas informais sobre como correu o recreio”,* de modo a descobrir *“se há relações positivas [...], se usam as estruturas já montadas no parque infantil, [...], se conseguem criar jogos novos, [...]”* (c.f. Anexo XXXIII); a professora K. salienta que tem *“um dia de vigilância no intervalo de almoço que me possibilita estar dentro das brincadeiras.”*, que as crianças partilham as suas brincadeiras e os pares com que as realizam e, à sexta-feira é o dia em que os alunos lancham no jardim e usam *“o resto da hora para brincar”*, permitindo o brincar livre, onde faz *“parte da brincadeira”* (c.f. Anexo XXXIV). Por fim, a professora P. do 1º ano, revela que tem conhecimento das brincadeiras *“[...] pela minha presença no recreio e com o feedback das auxiliares que os acompanham”* (c.f. Anexo XXXV).

A forma como ambas demonstram interesse é manifestado através do questionamento *“sobre o que fizeram no seu tempo livre no recreio”* (c.f. Anexo XXXIII), de conversas com eles e da participação na brincadeira (c.f. Anexo XXXIV) e da abordagem sobre como *“é importante brincar, pois faz parte do crescimento de cada um, transmitindo-lhes sempre a importância dos valores e respeito com o outro”* (c.f. Anexo XXXV).

Moyles (2006) aponta que o professor, quando é limitado pelo tempo, adota frequentemente uma intervenção que não contribui em nada e que pode desvalorizar a atividade em que a criança se envolve. A esta perspetiva, as professoras K. e P. afirmaram que nem sempre é fácil integrar a ludicidade nas intervenções educativas e considerar os interesses de brincadeiras nas propostas. Relataram que *“A escola virtual ajuda”*, ao realizar *“alguns jogos fora da sala e alguns em sala”* (c.f. Anexo XXXIV) e que



ajuda sempre que é possível integrar a ludicidade na intervenção educativa (c.f. Anexo XXXV). De facto, “[...] não há um uso diário desses interesses em contexto de sala de aula”, apesar de ter em “atenção aquilo que os vai motivar mais” (c.f. Anexo XXXIV), e os interesses das brincadeiras são considerados nas propostas sempre que haja oportunidade para tal, o que nem sempre é fácil, mas que consegue “*ir sempre ao encontro das suas necessidades*” (c.f. Anexo XXXV). O mesmo também acontece à professora A., que considera “*menos do que gostaria os interesses de brincadeiras das crianças nas atividades educativas*”, pela razão de o tempo de aula ser insuficiente pela extensão do currículo (c.f. Anexo XXXII). Por outro lado, consegue promover atividades mais lúdicas, na qual oferece a oportunidade de os alunos aprenderem conteúdos de um modo mais fácil (c.f. Anexo XXXII).

A professora S. mostrou ser a única que integra o lúdico na aprendizagem de conteúdos de Matemática e Estudo do Meio, visto que “*Aprende-se, fazendo. É mais significativo aprender experimentando, manipulando, observando, para chegar a determinadas conclusões*” (c.f. Anexo XXXIII) e, ainda, tem em consideração os interesses dos alunos nas propostas educativas, pelo motivo de ficarem mais predispostos em “*aprender e o processo de ensino-aprendizagem será mais rápido e com menos lacunas*” (c.f. Anexo XXXIII).

Em complementaridade, envolver o lúdico nas propostas educativas permite abrir caminhos para aproximar as crianças numa proposta que promove a interação e que oferece a oportunidade de observar o seu potencial. Com base nisso, cada um poderá encontrar estratégias que permitam dinamizar um trabalho mais produtivo, significativo e prazeroso (Dallabona & Mendes, 2004).

c) Participação das crianças

A aprendizagem lúdica promove a capacidade de os alunos experimentarem a agência na sua aprendizagem, dando-lhes escolha e controle e situa-os como participantes ativos. De facto, o brincar oferece ao aluno essa agência na aprendizagem, na medida em que é ele um ator com escolha, compromisso e interesse no que está a fazer (Baker et al., 2021, p. 4).



Após o procedimento de análise das respostas dos alunos, concluiu-se que apresentam um pensamento e uma perspetiva madura, no que toca à sua participação das atividades: se são sempre eles que escolhem a brincadeira, o espaço, os amigos e os brinquedos ou objetos. Sem dúvida, as respostas seguem a mesma linha de pensamento, tendo cada um a noção de que devem dar o direito e a liberdade de escolha aos restantes participantes do mesmo espaço. Foram vários os “Não” que responderam à questão “Podes escolher sempre a tua brincadeira?”, alegando que *“assim os meus amigos não têm oportunidade”* (C3); *“os amigos também têm direito a escolher”* (C12), e entre outras afirmações (c.f. Anexo XXXI). Houve apenas um aluno que conseguiu desenvolver a sua ideia, com a seguinte perspetiva: *“Eu escolho sempre, mas, depois, quando os amigos querem acrescentar alguma coisa à brincadeira, eu costumo dizer assim «Ok, podes adicionar isso.» Eu dou a oportunidade para eles adicionarem uma coisa à brincadeira, para ver se fica mais divertido ou não.”* (C2) (c.f. Anexo XXXI).

O mesmo raciocínio prolongou-se para a questão da escolha do espaço de brincadeira, tendo sido também vários “Não.” revelados, com a tentativa de justificar que *“os amigos também querem brincar nos outros espaços”* (C4); *“os outros também têm de escolher”* (C8); *“assim os outros não podem brincar noutro lugar”* (C16) (c.f. Anexo XXXI).

Desta vez, o “Sim.” foi a expressão mais utilizada para responder à questão sobre a escolha dos amigos. Porém, fez-se destacar uma resposta pela forma como articulou o seu pensamento: *“Às vezes, porque às vezes estou a brincar com o F. e o D. e depois aparece a S. e o H.. Eu tento fazer com que ninguém fique triste se não participar na brincadeira. No fim, pode-se sempre brincar a tudo. Quando falta alguma personagem na brincadeira, eu tento arranjar mais um menino ou menina que venha para a nossa brincadeira para fazer uma personagem. Eu vejo coisas que tem num cenário e que, depois, tem muitas personagens, mas se forem só três e aparecerem mais meninos para brincar, eu já estou preparado. Há espaço para inventar uma personagem. Podemos substituir uma que não se consegue por outra, para que todos conseguirem brincar. Se uma menina não quiser ser um menino, não faz mal. Eu consigo arranjar outra que seja menina.”* (C2) (c.f. Anexo XXXI).

Por fim, a última pergunta, sobre a escolha dos brinquedos ou objetos a incluir



nas brincadeiras, foi dividida entre o “*Sim.*” e o “*Não.*”. Houve alunos que disseram “*Acho que sim, se ainda não tiver ninguém para brincar*” (C13), como “*Não. Sou eu, os amigos, somos todos a escolher*” (C12) (c.f. Anexo XXXI).

Quanto à posição das professoras sobre este indicador, mostraram-se breves e sucintas, afirmando todas que os alunos têm a liberdade de escolher a sua brincadeira e o espaço para a desenvolver. A professora K. acrescentou que em brincadeira livre o aluno é livre de escolher, embora haja “*sempre uma criança que lidera a brincadeira e várias que seguem as ideias das outras crianças*”, considerando “*a personalidade de cada criança*” (c.f. Anexo XXXIV). No que toca à escolha do espaço, as professoras S. e K. fizeram questão de acrescentar a gestão e organização do campo de futebol, visto que “*a afluência é muita e se criam mais momentos de tensão*” (c.f. Anexo XXXIV) e, com a finalidade de “*evitar conflitos*” (c.f. Anexo XXXIII), houve a urgência de se organizar um “*horário de utilização definido para cada ano*” (c.f. Anexo XXXIII).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dar tempo e espaço à criança para brincar, interagir e participar é essencial no ambiente educativo, nomeadamente na intervenção dos educadores e professores.

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo explorar por que o brincar é crucial para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, e como a interação com os pares, adultos, espaços e objetos e a própria participação ativa no ato lúdico influenciam a qualidade do brincar e os seus efeitos.

Para este estudo, foi necessário definir objetivos condutores que permitiram nortear a investigação: (a) problematizar os conceitos de brincar, de interação e de participação e a sua relação; (b) identificar estilos de interação do adulto e criança e o seu impacto na participação e no brincar/atividade lúdica da criança; e (c) Identificar estratégias de interação positiva adulto-criança com impacto na participação e no brincar/atividade lúdica da criança.

Com a análise bibliográfica efetuada, e problematizando os conceitos focais que se pretendia explorar (brincar/interação/participação), desenvolveu-se o trabalho partindo-se do pressuposto de que o brincar é uma atividade intrínseca e natural da criança e que é necessária para o seu bem-estar e aprendizagem. Quando falamos sobre o brincar, falamos de uma ação livre, espontânea, imprevisível, prazerosa e significativa que a criança se propõe a explorar, um caminho que é enriquecido num contexto de interação positiva e de participação. Brincar é um direito e uma necessidade que merece ser valorizada e respeitada para a aprendizagem da criança, uma vez que é uma atividade em que predomina experiências lúdicas, espontâneas, interativas e participativas, num confronto direto com a realidade.

Deste modo, quando se aborda o brincar como uma vertente pedagógica importante na aprendizagem da criança, conseqüentemente exaltam-se questões relacionadas com as condições que o influenciam. Nesta linha, foi intenção explorar como é influenciado pelo clima relacional e pelo nível de participação que é possibilitada à criança no processo lúdico. Portanto, compreende-se que o papel do educador/professor se revela fundamental como mediador da brincadeira, no que respeita em promover um ambiente educativo capaz de privilegiar espaços desafiantes,



estimulantes e alegres, onde se promovam interações positivas e onde a criança assuma uma voz ativa e participativa no seu ambiente.

Compreendeu-se que, ao promover espaços que ofereça oportunidades e desafios para a atividade lúdica, que despertem a curiosidade, ajudem a desenvolver competências e habilidades, e a resolver conflitos, revela-se fundamental no papel do profissional na sua intervenção educativa. Estabelecer interações positivas com a criança, é criar condições para que a criança sinta confiança e vontade em explorar o mundo que a rodeia com um suporte emocional. Assim, o educador/professor desempenha um papel preponderante em proporcionar um ambiente favorável para uma aprendizagem significativa, rico em partilha de experiências e de possibilidades para o brincar, pois a aprendizagem deve ser um espaço de compartilhamento, atendendo aos interesses da criança.

No sentido de se encontrar referências para uma análise de uma interação adulto-criança favorecedora do potencial do brincar para o bem-estar e aprendizagem das crianças, optou-se por explorar a estratégia *Banking Time*. Esta é uma estratégia desenhada para melhorar a qualidade da relação entre o adulto e a criança, oferecendo oportunidades de interagir de maneira próxima e positiva um com o outro. Neste processo, é a criança quem dirige a atividade e o adulto desempenha um papel de acompanhamento, ao observar as suas ações, narrar o que vê, desenvolver temas relacionadas com a sessão e transmitir sensibilidade, aceitação e compreensão. Em acréscimo, as dimensões da escala de empenhamento do adulto – sensibilidade, estimulação e autonomia – também constituíram um referencial relevante para uma interação positiva com a criança.

Neste sentido, o papel do profissional é preponderante a fim de garantir as oportunidades e o apoio que a criança necessita para desenvolver, organizar e enriquecer as suas experiências. O processo de aprendizagem é, então, visto como um espaço de partilha e, como tal, o adulto deve preocupar-se em atender os interesses, necessidades e motivações da criança partindo de uma observação e escuta ativa. Portanto, promover ambientes (temporal, físico e relacional) onde a criança tenha oportunidade de manifestar os seus interesses (de forma verbal e não verbal), de manifestar a sua intrínseca ludicidade, de encontrar espaço para o desenvolvimento



apoiado das suas iniciativas é uma abordagem essencial no ambiente educativo, que respeita o direito de brincar e de participar da criança. Como é sabido, cada criança confere significados diferentes às atividades, aos espaços e aos tempos, tendo em conta os seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas, e, para isso acontecer, precisa de ter um lugar para participar ativamente no seu processo educativo.

Considerando a temática investigada, o instrumento de recolha de dados foi fundamental para perseguir os objetivos definidos, tendo sido as entrevistas consideradas como mais-valia para melhor compreender a visão das crianças e dos adultos (educadoras e professoras cooperantes) acerca do tempo que lhes é proporcionado e dos momentos do dia em que a criança tem a oportunidade de desenvolver e explorar a sua brincadeira, sendo o tempo crucial para esse efeito; do papel do adulto perante as brincadeiras e como este o considera nas propostas e no ambiente educativo; e, por fim, da participação da criança como um direito a exercer no seu meio, capaz de fazer escolhas e decisões no seu processo de aprendizagem.

Concluiu-se que, de facto, nos contextos da prática pedagógica, o tempo é uma condicionante na brincadeira da criança, sendo insuficiente para socializar, explorar as potencialidades da sua brincadeira, resolver conflitos e tomar decisões. É um aspeto confrontado diariamente pelas crianças e educadoras que, estando perante uma programação curricular extensa, o tempo é dividido entre o brincar livre, as atividades orientadas e as atividades curriculares. O cenário é semelhante no 1.º CEB, onde o intervalo é apontado, por vezes, como insuficiente.

Outro aspeto relaciona-se com a atitude do adulto face ao brincar da criança, e como resultados compreendeu-se que é essencial o adulto adotar uma postura observadora perante o brincar da criança, pois, através dessa observação, permite-se perceber de que forma resolve os seus problemas, brinca, interage, bem como perceber comportamentos e atitudes. Tal concorre para uma melhor adequação das condições que oferece às crianças na organização do ambiente educativo. A par disso, demonstrar interesse ao participar nas brincadeiras também se revelou como importante, uma vez que a criança se sente valorizada quando o adulto lhe questiona sobre o que está a fazer e porquê. Na Educação Pré-Escolar percebeu-se, por meio das educadoras, que as crianças dos 3 anos ainda não conseguem falar sobre a



intencionalidade das suas brincadeiras, ficando inibidas de falar em grande grupo, ao contrário dos restantes grupos que já o fazem através do ciclo Planear-Fazer-Rever. Já no 1.º CEB, os alunos partilham as suas descobertas e brincadeiras através de conversas criadas em sala de aula, após as professoras demonstrarem interesse por elas.

Contemplou-se, ainda, que as educadoras privilegiam a estimulação e a autonomia, afirmando que a autonomia dá estímulo, e vice-versa. Isto é, quanto mais autónoma for a criança, mais estímulo terá para fazer coisas diferentes e complexas, que a façam sentir motivada.

Para finalizar, e já supramencionado, procurou-se descobrir se a criança exerce uma voz ativa participando nas escolhas e decisões que implicam a sua aprendizagem e brincadeira. De facto, com as entrevistas e os registos de observação, as crianças revelaram que têm a oportunidade de participar no ambiente educativo, tendo a possibilidade de escolher as brincadeiras, com quem brincar, onde brincar e com o que brincar. Apesar de as educadoras confirmarem o mesmo, salientaram apenas que a escolha da brincadeira é condicionada quando observam a mesma criança a ter preferência na mesma área e, se isso acontecer, interferem ao sugerir a escolha de outra área, a fim de explorar as potencialidades de brincadeiras que pode desenvolver com o contacto de outros objetos e materiais. No 1.º CEB, sendo um contexto diferente, as professoras confirmaram que os alunos têm a possibilidade de escolher a sua brincadeira e os espaços que, por sua vez, estão estruturados de forma a estimular os alunos e a despertar-lhes curiosidade. Porém, os alunos foram capazes de afirmar que apenas escolhem sempre com quem brincar, reconhecendo que não podem ser sempre eles a escolher a brincadeira, os espaços e os objetos, porque estariam a inibir os restantes de exercer esse direito de participar e escolher.

Os registos de observação também permitiram obter uma perspetiva relativamente ao tipo de brincadeiras em que as crianças se envolvem, percebendo que, grande parte delas, são consideradas como preferidas.

Como limitações sentidas ao longo desta investigação, destaca-se a recolha de dados no 1.º CEB, nomeadamente os registos de observação das brincadeiras dos alunos que, com as tarefas de sala de aula, impossibilitou acompanhá-los nos intervalos. À parte disso, não existiu mais nenhuma limitação, mas sim um conjunto de desafios que exigiu



encontrar estratégias que ajudassem a agilizar o processo de construção do relatório, como a escolha da bibliografia que tornou a pesquisa dos temas mais exigente e demorada, mas que beneficiou no aprimoramento dos conhecimentos prévios.

Por muitos estudos que existam sobre esta área de conhecimento, torna-se fundamental continuar a apostar na investigação sobre a interação e a participação no brincar da criança, apostando também em áreas de formação onde ofereçam oportunidades de os educadores e professores investirem na sua formação profissional e pessoal, conseguindo aperfeiçoar os seus conhecimentos e aproveitá-los para uma intervenção mais positiva perante as crianças.

Como conclusão, destaca-se a importância e o impacto que esta investigação teve na aprendizagem profissional. Foi possível consciencializar sobre a importância do brincar para a criança, sobre o papel do educador/professor na brincadeira, tanto quanto ao modo como observa e se interessa nela, ao interagir e participar ativamente no que a criança se propôs a desenvolver, como também para a criação de oportunidades e condições apropriadas.

Claramente, este estudo faz questão de alertar para a necessidade de ser importante continuar a construir caminho, onde a agência da criança é reconhecida e valorizada, onde as necessidades das crianças sejam escutadas e valorizadas, e que o seu meio educativo seja estruturado de modo a satisfazer essas necessidades e considerar os interesses que manifestam. É através do brincar que elas exteriorizam o que sentem e desejam, e o adulto surge com a função de observar, escutar e providenciar o que necessitam, a fim de assegurar um bem-estar e crescimento saudável.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional* (1ª ed.). Universidade Aberta.
- Arantes, A. & Barbosa, J. (2017). O lúdico na educação infantil. *De Magistro de Filosofia*, (21), 100-115. <https://www.catolicadeanapolis.edu.br/revistamagistro/wp-content/uploads/2017/04/o-l%C3%BDico-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil.pdf>
- Azeres, M. & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Revista Interações*, 10, (30), 110-137. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/4027>
- Batista, E., Lourenço de Matos, L. & Nascimento, A. (2017). A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 11, (3), 23-38. https://www.researchgate.net/publication/331008193_A_ENTREVISTA_COMO_TECNICA_DE_INVESTIGACAO_NA_PESQUISA_QUALITATIVA
- Baker, S., Le Courtois, S. & Eberhart, J. (2021). Making space for children's agency with playful learning. *Internacional Journal of Early Years Education*, 31, (2), 1-13. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09669760.2021.1997726>
- Behrens, M. A. (2014). Metodologia de projetos: aprender e ensinar para a produção do conhecimento numa visão complexa. Coleção Agrinho. https://issuu.com/programaagrinho/docs/2_04_metodologia_de_projetos
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104. <https://rieoei.org/RIE/article/view/37/64>
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Elnfancia/documentos/manual_dg_p.pdf
- Brock, A. (2011). Capitalizar com a brincadeira: Tirando proveito dela para a aprendizagem. In A. Brock, S. Dodds, P. Jarvis & Y. Olusoga (Eds.), *Brincar: Aprendizagem para a vida* (pp. 37-48). Penso.



- Chauque, D., Craveiro, C., Pinheiro, A., Banze, D., Silva, B. & Medeiros, P. (2021). O Brincar na Infância: Uma reflexão teórica baseada no projeto Tchovar nos bairros de Maputo. In A. Pinheiro, B. Silva, C. Craveiro, D. Gonçalves, D. Banze, D. Chauque, I. Cortesão, I. Neves, I. Neves, M. Tito, P. Medeiros & P. Pequito (Org.), *Congresso Internacional África pela Infância* (pp. 49-52). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Clérigo, J., Sousa, O., Lino, D. & Fuertes, M. (2021). Modelos pedagógicos dos educadores na interação e na comunicação com as crianças durante tarefa cooperativa. In M. Fuertes, C. Nunes, J. Rosa, A.R. Almeida & S. Esteves (Eds.), *Teoria, práticas e investigação em intervenção precoce II* (pp. 125-147). Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Cotonhoto, L., Rossetti, C. & Missawa, D. (2019). A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica. *Construção Psicopedagógica*, 27, (28), 37-47. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542019000100005
- Craveiro, M.C. (2007). *Formação em Contexto – Um Estudo de Caso no Âmbito da Pedagogia da Infância* (Tese de Doutoramento em Estudos da Criança). Universidade do Minho.
- Dallabona, S. & Mendes, S. (2004). O lúdico na educação infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar. *ICPG*, 1, (4), 107-112. https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1311627172.pdf
- Duabert, E., Ramani, G. & Rubin, K. (2018). Play-Based Learning and Social Development. In A. Pyle (Ed.), *Play-based learning* (pp. 20-25). Encyclopedia on Early Childhood Development.
- Filipe, S., Silva, B. & Gomes, A. (2021). Perspetivas sobre a participação da criança no ambiente educativo. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8, (1), 57-75. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2987>
- Fisher, J. (2008). *Starting from the child – Teaching and Learning in the Foundation Stage* (3ª ed.). McGraw-Hill.



- Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimentos da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5, (5), 5-12. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/3523>
- Formosinho, J. & Machado de Araújo, J. (2007). Anônimo do século XX – A construção da pedagogia burocrática. In J. Oliveira-Formosinho, T.M. Kishimoto & M.A. Pinazza (Eds.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. Artmed.
- Freitas, E. & Prodanov, C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho académico*. <https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico---2-edicao>
- Gregoriadis, A., Grammatikopoulos, V., Tsigilis, N. & Zachopoulou, E. (2020). Assessing Teacher-Child Relationships: A Cultural Context Perspective. In O.N. Saracho (Ed.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (4ª ed., pp. 322-332). Routledge.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a criança* (3ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2006). *O Método de Projeto*. Edições Pedagogo.
- Kishimoto, T. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In ME (Org), *Anuais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento. Perspetivas Atuais* (pp. 1-20). Universidade Federal de Santa Catarina.
- Lego Foundation (2019). *Aprendizaje a través del juego*. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>
- Lego Foundation (2017). *Aprendizaje a través del juego: Nuestra definición*. https://colectivoprimerainfancia.org/wp-content/uploads/2018/12/LEGO_LTP_Espan%C3%9Eol_V2-web.pdf
- Lemos, A.R., Quaresma, Â., Fonseca, V. & Dias, I. (2015). Organização do espaço em contexto de creche: dados de uma experiência formativa. In H. Pinto, M.I. Dias & R. Muñoz (Orgs.), *IV Conferência Internacional – Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 313-317). Instituto Politécnico de Leiria.



- Lopes, A., Leandro, E., Arruda, V. & Silva, A. (2017). A importância do brincar na educação infantil: a experiência do PIBID – Pedagogia/UEL na brinquedoteca. *EDUCERE*, 20489-20498. <https://docplayer.com.br/59188622-A-importancia-do-brincar-na-educacao-infantil-a-experiencia-do-pibid-pedagogia-uel-na-brinquedoteca.html>
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Luís, J., Andrade, S. & Santos, P. (2015). A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Revista Brasileira de Educação*, 20, (61), 521-541. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BDjNdsWlfq4Z4BsD4QJXy3q/abstract/?lang=pt>
- Minayo, M. (2002). *Pesquisa social: Teoria, Método e Criatividade* (21ª ed.). Editora Vozes.
- Moraes, B., Mouraz, A. & Cosme, A. (2017). A participação dos alunos nos projetos de melhoria das escolas. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (5), 316-321. https://www.researchgate.net/publication/321846641_A_participacao_dos_alunos_nos_projetos_de_melhoria_das_escolas
- Morales-Murilo, C., Grau-Sevilla, M., McWilliam, R.A. & García-Grau, P. (2020). Quality of the early childhood education environment and interactions, and their relationship with time dedicated to free play. *Journal for the Study of Education and Development*, 43, 1-48. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02103702.2019.1696080?journalCode=riya20>
- Mostachio, R. (2017). O brincar na educação infantil e a convivência. *EDUCERE*, 16256-16275. <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=o+brincar+na+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil&edicao=&autor=&area=>
- Moyles, J. (2006). *A excelência do brincar*. Artmed.



- Navarro, M. (2009). O brincar na educação infantil. *EDUCERE*, 2123-2137.
<https://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=o+brincar+na+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil&edicao=&autor=&area=>
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Nogaro, A., Fink, A. & Piton, M. (2015). Brincar: Reflexões a partir da neurociência para a consolidação da prática lúdica na educação infantil. *HISTEDBR On-line*, 15, (66), 278-294.
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643715>
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (4ª ed.). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação da Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2017). Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. *Em Aberto*, 30, (100), 115-130.
<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3218>
- Olusoga, Y. (2011). Nós não brincamos assim aqui: Perspetivas sociais, culturais e de gênero sobre a brincadeira. In A. Brock, S. Dodds, P. Jarvis & Y. Olusoga (Eds.), *Brincar: Aprendizagem para a vida* (pp. 61-92). Penso.
- Paiva, M., Lino, D. & Almeida, A. (2019). A interação adulto-criança e a Promoção da competência de escolha e de resolução de problemas com crianças de 4 a 5 anos. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 9, (1), 19-35.
<https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/176>
- Parente, C. (2002). Observação: um processo de descrição e compreensão da criança. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores: da sala à escola* (pp. 156- 213). Porto Editora.
- Pascal, C. & Bertram, T. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dg_p.pdf



- Pellegrini, A. & Smith, P. (1998). The Development of Play During Childhood: Forms and Possible Functions. *Child Psychology & Psychiatry*, 3, (2), 51-57.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1475-3588.00212>
- Pianta, R. & Hamre, B. (2001). *Banking Time – Preschool Relationships Enhancement Project*.
<http://www.lookconsultation.org/resources/BankingTime-Resource1.pdf>
- Pinto, I., Campos, C. & Siqueira, C. (2018). Investigação qualitativa: perspetiva geral e importância para as ciências da nutrição. *Acta Portuguesa de Nutrição*, (14), 30-34.
<https://actaportuguesadenutricao.pt/edicoes/investigacao-qualitativa-perspetiva-geral-e-importancia-para-as-ciencias-da-nutricao/>
- Portugal, G. & Luís, H. (2016). A atenção à experiência interna da criança e estilo do adulto – Contributo das escalas de empenhamento para a melhoria das práticas pedagógicas em educação de infância. *Saber & Educar*, (21), 66-75.
<http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/207>
- Post, J. & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Queiroz, N., Maciel, D. & Branco, A. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia*, 16, (34), 169-179).
<https://www.scielo.br/j/paideia/a/yWnWXkHcwfjcnKVP6rLnwQ/abstract/?lang=pt>
- Rezende, R. (2015). Possibilitando as interações em uma sala de educação infantil de 5 anos. *EDUCERE*, 30116-30126.
https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21726_10809.pdf
- Ribeiro, A.C. & Cabral, S. (2015). “Aqui nós participamos!” – A participação das crianças na educação de infância. In A.C. Ribeiro & S. Cabral (Eds.), *Atas do II encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 240-250). CIED.
- Rigolet, S. (2006). *Reestruturar a Casinha: Um Projeto Transdisciplinar* (1ª ed.). Porto Editora.



- Rocha, J. & Fôlha, J. (2021). As interações e a brincadeira no cotidiano da educação infantil. *Revista Humanidades e Inovação*, 8, (64), 156-166.
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1514>
- Silva, B. & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-seis*, 1, (29), 33-53.
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2014n29p33>
- Silva, B., Craveiro, C. & Pinheiro, A. (2019). Sentidos para a Intervenção Educativa: criar ambientes para o desenvolvimento e aprendizagem. In B. Silva, C. Craveiro, A. Pinheiro & J. Sousa (Coord.), *Juntos pela criança – Caderno de Orientação Pedagógica* (pp. 31-81). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Silva, B., Craveiro, C., Pinheiro, A., Sousa, J., Gomes, A., Ferreira, A.L. & Fernandes, A.M. (2019). Sentidos para a Intervenção Educativa: criar ambientes para o desenvolvimento e aprendizagem. In B. Silva, C. Craveiro, A. Pinheiro & J. Sousa (Coord.), *Juntos pela criança – Caderno de Orientação Pedagógica* (pp. 13-29). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Silva, B., Craveiro, C., Chaúque, D., Banze, D., Pinheiro, A. & Medeiros, P. (2021). Significados sobre o Brincar: Perspetivas das crianças. In A. Pinheiro, B. Silva, C. Craveiro, D. Gonçalves, D. Banze, D. Chaúque, I. Cortesão, I. Neves, I. Neves, M. Tito, P. Medeiros & P. Pequito (Org.), *Congresso Internacional África pela Infância* (pp. 41-48). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Silva, J. & Arce, A. (2010). Infância, conhecimento e função docente nos documentos do MEC destinados a educação infantil: uma análise a luz da psicologia histórico-cultural. *Revista HISTEDBR on-line*, 10, (39), 119-135.
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/863972>
- 1
- Silva, M.C. & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... . In T. Sarmiento, F.I. Ferreira & R. Madeira (Org.), *Brincar e Aprender na Infância* (1ª ed., pp. 31-56). Porto Editora.



- Silva, T. & Pinheiro, A. (2021). Brincar e intervir à distância: Uma missão (quase) impossível. *Sensos-e*, 3, (1), 43-54.
<https://parc.ipp.pt/index.php/sensos/article/view/3791>
- Smidt, S. (2011). *Playing to Learn: The role of play in the early years*. Routledge.
- Souza, H, Vasconcelos, E., Fortunato, I. & Azevedo, P. (2015). A formação contínua em contexto numa perspetiva da pedagogia em participação. *EDUCERE*, 39351-39362.
<https://educere.pucpr.br/p1/anais.html?q=A+FORMA%C3%87%C3%83O+CONTINUA+EM+CONTEXTO+NUMA+PERSPECTIVA+DA+PEDAGOGIA+EM+PARTICIPA%C3%87%C3%83O>
- Thomas, F. & Harding, S. (2011). The role of play: Play outdoors as the medium and mechanism for well-being, learning and development. In J. White (Ed.), *Outdoor provision in the early years* (pp. 12-22). SAGE Publications.
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. In C. Tomás & A. Gama (Eds.), *Atas do II Encontro de Sociologia da Educação* (pp. 1-22). Escola Superior de Educação de Lisboa.
- UNICEF. (2019). Convenção sobre os Direitos da Criança.
https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf
- Vasconcelos, T (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, 1, (3), 8-20.
<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/1683>
- Veiga, R. & Ferreira, M. (2017). Entre as práticas pedagógicas e as culturas infantis: contributo para a compreensão da participação das crianças em um jardim de infância. *Cadernos de Estudos Sociais*, 32, (2), 1-29.
<https://fundaj.emnuvens.com.br/CAD/article/view/1695>
- Veraksa, N., Samuelsson, I. & Colliver, Y. (2022). Early child development in play and education: A cultural-historical paradigm. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-3.
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.968473/full>
- Vieira, F. (2017). Formação pós-graduada de professores: construindo uma pedagogia da experiência, rumo a uma educação mais democrática. *Educar em Revista*,



(63), 85-101.

<https://www.scielo.br/j/er/a/Xdd7XGTkDBF4JvWNwyHTN6x/abstract/?lang=pt>

Wajskop, G. (1995). O brincar na educação infantil. *Caderno de Pesquisa*, (92), 62-69.

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/742.pdf>

Weltzien, D. & Strohmer, J. (2019). Situational and personal interaction quality between the caregiver and the child using the GinA-E evaluation tool. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 10, (2), 100-114.


<https://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/view/50>

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed.



ANEXOS

Anexo I – Consentimento e Autorização aos Encarregados de Educação do Pré-Escolar



PAULA FRASSINETTI
Escola Superior de Educação

Escola Superior de Educação Paula Frassinetti
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB

Consentimento e Autorização aos Pais

No âmbito de uma Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, a decorrer na Faculdade Superior de Educação Paula Frassinetti, sob a orientação da Professora Brigitte Silva, está a ser realizado um estudo acerca do brincar, interação e participação das crianças e dos adultos no ambiente educativo.

Para a realização deste estudo, pretende-se recolher dados através de uma entrevista que permita uma melhor compreensão sobre esta temática, tendo por base a perspetiva das crianças. Por tudo isso, venho solicitar a sua autorização para que o(a) seu/sua educando(a) colabore como participante desta investigação. Serão breves questões que incidirão sobre o brincar.

Da anonimato será garantido e todos os dados recolhidos serão totalmente confidenciais, servindo apenas para análise, e a participação do seu educando é voluntária e o mesmo poderá desistir a qualquer momento.

No caso de não autorizar, peço o favor de o comunicar via e-mail, através de patricia.alex.teixeira2000@gmail.com ou 2018080@eseepf.pt até ao dia 12 de junho de 2022.

Desde já agradeço a sua disponibilidade em colaborar e participar neste estudo.

Com os melhores cumprimentos,
Patricia Teixeira
(Mestranda em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico pela Faculdade Superior de Educação Paula Frassinetti)


Autorização

Eu, _____ Encarregado de Educação de _____ autorizo/não autorizo o meu/minha educando(a) a participar nesta investigação.

(Assinatura do Encarregado de Educação)



Anexo II – Consentimento e Autorização aos Encarregados de Educação do 1º CEB

 PAULA FRASSINETTI
Escola Superior de Educação

Escola Superior de Educação Paula Frassinetti
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB

Consentimento e Autorização aos Pais

No âmbito de uma Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, a decorrer na Faculdade Superior de Educação Paula Frassinetti, sob a orientação da Professora Doutora Brigitte Silva, está a ser realizado um estudo acerca do brincar, interação e participação das crianças e dos adultos no ambiente educativo.

Para a realização deste estudo, pretende-se recolher dados através de uma entrevista que permita uma melhor compreensão sobre esta temática, tendo por base as perspetivas das crianças. Por tudo isso, venho solicitar a sua autorização para que o(a) seu/sua educando(a) colabore como participante desta investigação. Serão breves questões que incidirão sobre o brincar.

O anonimato será garantido e todos os dados recolhidos serão totalmente confidenciais, servindo apenas para análise, e a participação do seu educando é voluntária e o mesmo poderá desistir a qualquer momento.

Agradeço a sua disponibilidade em colaborar e participar neste estudo.

Com os melhores cumprimentos,
Patricia Teixeira
(Mestranda em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico pela Faculdade Superior de Educação Paula Frassinetti)

.....


Autorização

Eu, _____ Encarregado de Educação de _____ autorizo/não autorizo o meu/minha educando(a) a participar nesta investigação.

(Assinatura do Encarregado de Educação)



Anexo III – Tabelas de apoio aos Registos de Observação


 PAULA FRASSINETTI
Escola Superior de Educação

Escola Superior de Educação Paula Frassinetti
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB

Registo de Observação

DATA:	INDICADORES			
ATITUDE DO ADULTO FACE AO BRINCAR				
a) Interesse do adulto sobre o brincar da criança:	Não	Em Parte	Totalmente	Observações (descrição e efeitos na criança)
Observação e conhecimento das brincadeiras das crianças (o adulto mostra-se interessado em saber o quê que elas brincam e como brincam).				
Se manifesta interesse (situações em que o adulto demonstra à criança que se interessou pela brincadeira dela; se questiona à criança sobre a brincadeira).				
Se tem consideração pela brincadeira da criança (não interrompe a brincadeira; demonstra cuidado e respeito pela brincadeira das crianças).				
b) Participação do adulto nas brincadeiras:	Não	Em Parte	Totalmente	Observações (descrição e efeitos na criança)
Momento em que brinca				
Tempo em que brinca				
Como participa - âmbitos da ação:				
a) Observação <input type="checkbox"/>				
b) Narração <input type="checkbox"/>				

Relatório de Investigação
Professora Orientadora Brigite Silva

 PAULA FRASSINETTI
Escola Superior de Educação

Escola Superior de Educação Paula Frassinetti
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB

- Narração – Reflexão <input type="checkbox"/>				
- Narração – Imitação <input type="checkbox"/>				
- Narração – Técnica <i>Sportscaster</i> <input type="checkbox"/>				
c) Rotulagem <input type="checkbox"/>				
d) Estimulação <input type="checkbox"/>				
e) Sensibilidade <input type="checkbox"/>				
f) Autonomia <input type="checkbox"/>				
PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS	Não	Em Parte	Totalmente	Observações (descrição e efeitos na criança)
A criança tem oportunidade de escolha da brincadeira.				
A criança tem oportunidade de escolha do local onde brinca.				
A criança tem oportunidade de escolha dos materiais.				
A criança tem oportunidade de escolha de com quem brincar.				

- Observar: Significa que está a observar cuidadosamente e tomando nota mental de comportamento da criança, palavras e sentimentos, bem como dos seus próprios pensamentos e sentimentos.
- Narrar: Semelhante ao observar, narrar não inclui qualquer instrução, direção, questionamento ou mesmo reforço positivo. Há três ferramentas importantes que irão ajudá-lo quando você está a narrar: reflexão, imitação e a técnica *sportscaster*.
a) Narração - Reflexão: Reflexão é quando ouve a criança e repete-a de uma forma ligeiramente diferente. Por exemplo, se a criança disse: "Plasticina é a minha atividade favorita", pode dizer: "Realmente gostas de brincar com a plasticina."
b) Narração - Imitação: Imitação é uma técnica de narração não - verbal. Quando imita, observa a criança com cuidado e segue a sua liderança. Assim, se a criança começa a empilhar blocos, o adulto começa também a empilhar blocos.

Relatório de Investigação
Professora Orientadora Brigite Silva



c) Narração - Técnica *Sportscaster*: Finalmente, a técnica desportiva é quando observa cuidadosamente a criança e descreve as ações que vê. Assim, se a criança está organizando ursos de contagem por cor, você pode dizer: "Eu vejo que você está colocando todos os ursos azuis juntos e agora você está colocando todos os verdes em conjunto."

- Rotulagem: Finalmente, a técnica de rotulagem é quando verbaliza acerca das emoções e sentimentos da criança.

Table 1. Design Relationship

1: Show attention	1: Mostra atenção
2: Be interested/engaged	2: Está interessado/envolvida
3: Express appreciation	3: Expressa apreciação
4: Exude calm	4: Transmite calma
5: Listen attentively	5: Ouve com atenção
6: Master disruptions	6: Gere perturbações
7: Express understanding	7: Expressa compreensão
8: Strike balance between closeness and distance	8: Equilibra proximidade e distância
9: Invite to participate	9: Convida à participação
10: Draw attention	10: Chama a atenção
11: Be open-minded	11: Tem a mente aberta

Table 2. Scale 2: Stimulate Thought and Action

12: Establish common attention spaces	12: Estabelece espaços de atenção comum
13: Strengthen memories	13: Reforça as memórias
14: Connect living environments	14: Conecta ambientes onde vive

Relatório de Investigação
Professora Orientadora Brigitte Silva

15: Support creativity	15: Apoia a criatividade
16: Recognize autonomy	16: Reconhece a autonomia
17: Fortify and encourage	17: Fortifica e encoraja
18: Stimulate research	18: Estimula a investigação

Table 3. Scale 3: Stimulate Speech and Language

19: Promote participation and cooperation	19: Promove a participação e a cooperação
20: Convey emotional language	20: Manifesta linguagem emocional
21: Expand language	21: Expande a linguagem
22: Stimulate communicative exchange	22: Estimula o intercâmbio comunicativo

Relatório de Investigação
Professora Orientadora Brigitte Silva

(Pascal & Bertram, 2009; Pianta & Hamre, 2001; Portugal & Luís, 2009; Weltzien & Strohmer, 2019, p. 105)



Registos de Observação

INDICADOR	Momentos das brincadeiras das crianças
SEMANA	

DIAS DA SEMANA/INDICADORES	ROTINA (quando é que brincam)	TEMPO (quanto tempo têm de brincadeira)	ESPAÇO (onde brincam)
SEGUNDA			
TERÇA			
QUARTA			
QUINTA			
SEXTA			

OBSERVAÇÕES:



Anexo IV – Guião das Entrevistas às crianças, alunos, educadoras de infância e professoras cooperantes

RELATÓRIO DE INVESTIGAÇÃO

Entrevista às crianças:

- Gostas de brincar no colégio?
- O que é brincar para ti?
- O que sentes quando estás a brincar?
- Qual é a tua brincadeira preferida?

1. Momentos das brincadeiras das crianças:

- Achas que tens tempo suficiente, ou achas que tens muito ou pouco tempo para brincar durante o dia? Gostavas de ter mais tempo para brincar? Onde?
- Em que momentos do dia é que brincas?
- Onde é que gostas mais de brincar?

2. Atitude dos adultos face ao brincar:

- Os adultos do colégio (educadora, auxiliar) brincam contigo?
- Gostavas que brincassem mais contigo?
- Como é que gostas que os adultos brinquem contigo? A que é que gostas que os adultos brinquem contigo?
- Quando gostarias que os adultos brincassem contigo? Quando gostas que os adultos brinquem contigo?
- Em que brincadeiras mais gostas que os adultos brinquem contigo?

3. Participação das crianças:

- Podes escolher sempre a tua brincadeira?
- Podes escolher sempre onde brincar?
- Podes escolher sempre com quem brincar?
- Podes escolher sempre com o que brincar?

RELATÓRIO DE INVESTIGAÇÃO

Entrevista às educadoras:

Instituição que trabalha:

Anos de experiência:

1. Momentos das brincadeiras das crianças:

- Considera que o tempo que disponibiliza para as crianças brincarem é suficiente?
- Em média, quanto tempo diário as crianças têm para a brincadeira livre?
- Em que momentos da rotina as crianças têm oportunidade para brincar livremente?
- Normalmente, quais são os espaços em que as crianças brincam?
- Quais as maiores preocupações que tem com os espaços para a brincadeira das crianças?

2. Participação das crianças:

- Cada criança tem possibilidade de escolher a sua brincadeira? Como é que o faz?
- Cada criança tem possibilidade de escolher o local da sua brincadeira? Há registos das brincadeiras das crianças?

3. Atitude do adulto face ao brincar:

- Costuma observar a brincadeira das crianças e como brincam?
- Demonstra interesse pela brincadeira da criança? De que forma?
- Incentiva a criança a falar sobre a sua brincadeira? Em que momentos?
- Participa com frequência nas brincadeiras das crianças?
- Que preocupações/cuidados tem quando brinca com as crianças?
- Acha que privilegia mais a estimulação da criança ou a sua autonomia?



RELATÓRIO DE INVESTIGAÇÃO

Entrevista aos alunos:

- Gostas de brincar no colégio?
- O que é brincar para ti?
- O que sentes quando estás a brincar?
- Qual é a tua brincadeira preferida?

1. Momentos das brincadeiras das crianças:

- Achas que tens tempo suficiente para brincar durante o dia?
- Gostavas de ter mais tempo para brincar? Porquê?
- Em que momentos do dia é que brincas?
- Onde é que gostas mais de brincar?

2. Atitude dos adultos face ao brincar:

- Os adultos do colégio (professores, funcionárias) brincam contigo? Gostarias que brincassem? Em que brincadeiras mais gostavas que os adultos brincassem contigo?
- Como é que gostavas que os adultos brincassem contigo?
- O que é achas que os adultos pensam em relação às brincadeiras?
- Sentes que as tuas opiniões/interesses de brincadeiras são valorizadas pelos adultos?

3. Participação das crianças:

- Podes escolher sempre a tua brincadeira?
- Podes escolher sempre onde brincar?
- Podes escolher sempre com quem brincar?
- Podes escolher sempre com o que brincar?

RELATÓRIO DE INVESTIGAÇÃO

Entrevista às professoras:

Instituição que trabalha:

Anos de experiência:

1. Momentos das brincadeiras das crianças:

- Considera que o tempo que é disponibilizado para os alunos brincarem é suficiente?
- Em média, quanto tempo diário as crianças têm para a brincadeira livre?
- Em que momentos da rotina as crianças têm oportunidade para brincar livremente?
- Normalmente, quais são os espaços em que as crianças brincam?
- Tem preocupações com os espaços para a brincadeira das crianças?

2. Participação das crianças:

- Cada criança tem possibilidade de escolher a sua brincadeira?
- Cada criança tem possibilidade de escolher o local da sua brincadeira?

3. Atitude do adulto face ao brincar:

- Tem conhecimento das brincadeiras que vão tendo/desenvolvendo? Como?
- Demonstra interesse pela brincadeira da criança? De que forma?
- Incentiva a criança a falar sobre a sua brincadeira? Em que momentos?
- Participa em brincadeiras das crianças?
- Integra a ludicidade na intervenção educativa?
- Considera os interesses de brincadeiras das crianças nas propostas educativas?



Anexo V – Transcrição da Entrevista à educadora N., da sala dos 3 anos

Entrevistador: Patrícia Teixeira

Entrevistado: Educadora N. do contexto de Pré-Escolar, da sala dos 3anos

Data: 6 de junho de 2022

Legenda da pergunta-resposta:

PT – Patrícia Teixeira

EI – Educadora de Infância

PT – Boa tarde, N.! Desde já, obrigada pela tua disponibilidade em participar nesta entrevista. Como sabes, estou a fazer um relatório de investigação sobre o brincar, a interação e a participação das crianças e adultos em contexto educativo e, gostava de te perguntar se autorizas a gravação da entrevista, sabendo que o anonimato será garantido?

EI – Obrigada eu Patrícia, por estar a participar. Espero que, de alguma forma, o que vá dizer te possa ajudar. Sim, autorizo a gravação.

PT – Posso perguntar-te quantos anos de experiência tens, como Educadora de Infância?

EI – Tenho 13 anos.

PT – Precisamente sobre o tema, começo por perguntar se consideras que o tempo que disponibilizas às crianças é o suficiente para eles brincarem?

EI – Sinceramente, mediante o currículo que estes meninos têm, eu diria que não. Mas também, em paralelo, sei que o momento em que eles estão com os professores, eles também estão de uma forma, dependente também da área, estão de uma forma mais lúdica. Não deixam de brincar. Há vários tipos de brincar. Há o brincar orientado e há o brincar mais livre. Se tu perguntares se, em relação ao brincar mais e se precisavam de mais tempo, eu diria que sim.

PT – E, em média, quanto tempo diário têm para brincarem?

EI – Depende muito dos dias do horário, e por isso há dias em que é possível 30 minutos de manhã e 45 minutos à tarde, como há outros dias em que as tardes são mais livres e têm a tarde toda para brincar, seja livre ou orientada.



PT – E, em que momentos da rotina da criança, eles têm oportunidade para brincar?

EI – Depende muito do horário. As respostas são muito idênticas. Depende do horário. Se houver ali um intervalo de uma disciplina ou outra, eles vão brincar. Se tiver uma tarde livre, é para brincarem. Depende muito do horário deles e tu sabes que o horário deles é bastante preenchido. Por isso, depende muito do dia e da disponibilidade deles, também.

PT – Normalmente, quais são os espaços que eles usufruem para brincar?

EI – É a sala de atividades e os espaços exteriores.

PT – Quais são as tuas maiores preocupações para com os espaços?

EI – Para já, que esteja tudo autónomo e tudo acessível às crianças, para que dependam menos do adulto, como ainda que não tenha nada prejudicial para a criança e que sejam áreas do interesse deles.

PT – Sim, isso sim e temos visto agora que eles têm esse interesse e essa participação ativa em escolher o próprio espaço que querem brincar. Tu também promoves isso, não é, essa participação ativa, escutar as crianças e para eles terem também uma opinião e voz para dizer o que querem fazer. Cada criança tem oportunidade de escolher a sua brincadeira?

EI – Sim.

PT – E como é que fazes essa gestão?

EI – Como tu conheces, no Planear-Fazer-Rever, perguntamos a cada um para que área quer ir brincar. No Planear-Fazer-Rever, eles não estão nessa fase. Ou seja, eles para já ainda só querem brincar. Ainda não conseguem explicar qual foi a sua brincadeira e com quem é que esteve a brincar. Mais aqui para a frente, gostava de fazer a parte do rever com eles. Portanto, eles escolhem uma área preferida, se eu observar que a criança escolhe sempre a mesma área, eu tento dar a volta. Okey? Sugiro que ele escolha outra área, por diversas razões, para não estar sempre na mesma. Mas eles são livres de escolher a área que querem.

PT – Exato. E com quem brincar também.

EI – E com quem brincar, sim. Normalmente, eles vão muito, não só pela área, mas também por quem está na área.

PT – Já me respondeste à próxima pergunta.



EI – Qual era?

PT – Se as crianças têm possibilidade de escolher o local da sua brincadeira. Fazes algum tipo de registo das brincadeiras?

EI – Só fotográfico ou de memória, para depois quando faço a avaliação. Se eu sentir que é interessante para os pais saber qual a área preferida, eu registo.

PT – Observas as brincadeiras das crianças e como brincam?

EI – Sem dúvida, sabes porquê? Não sei se já reparaste nisto, mas os comportamentos são diferentes em sala e na brincadeira. E, para mim, isso é muito mais importante de observar.

PT – E de que forma demonstras interesse pela brincadeira das crianças?

EI – Aproximando-me e perguntando qual é a brincadeira que estão a fazer e o que é que estão a fazer, interagindo com elas.

PT – Mas inclui-te na brincadeira ou...

EI – Tem os dois lados. Tanto posso me incluir como posso estar numa forma de observação. É o tentar perceber aquela brincadeira.

PT – Mas às vezes tens medo de entrar na brincadeira porque as crianças podem se sentir inibidas de continuar...

EI – Não. Se sentir isso, eu altero o meu modo de brincadeira, para descontraír. Porque, se eu mostrar à criança que eu não estou a entrar porque ela está com receio, ela vai ficar sempre com receio sempre que eu me aproximar, tenho de levar a coisa mais para a brincadeira, deixar a criança muito mais à vontade.

PT – Deixas fluír... E incentivas as crianças a falarem sobre as suas brincadeiras?

EI – Claro que sim e não só nas brincadeiras, em qualquer atividade. Daí também promover momentos de grande grupo em que a criança tem de se levantar, tem de se mostrar, tem de projetar a voz, falar para o seu público, que é falar para os seus amigos, numa forma de sentir-se muito mais... à vontade e se reparares nos momentos de partilhas das novidades, há crianças que são mais retraídas, mas nas brincadeiras são bastante agitadas. Por isso, a forma de estar a falar para os outros amigos cria algum impacto. Daí que...

PT – E um dos exemplos dos momentos é sobretudo a “parede que fala”.

EI – Sim, e para os trabalhos que vão fazendo, que vão explicando o porquê daquele



trabalho.

PT – Em certa parte, já me respondeste à próxima questão sobre a tua participação nas brincadeiras das crianças. Mas agora pergunto-te, que cuidados apresentas quando brincas com as crianças?

EI – Depende muito do que é que estão a brincar. Se tocarem em temas que são bastante peculiares para a idade, deixa ali um alerta, tenho de tentar perceber o porquê daquela brincadeira e tentar depois conversar ou com a criança ou em grupo, se sentir que é um tema que está a ser... Deixa-me em alerta e convém desenvolver isso com elas.

PT – Sendo a última questão, o que privilegas mais, a estimulação ou a autonomia na criança?

EI – As duas coisas.

PT – Sim, porque estão associadas uma à outra. Para que a criança seja autónoma, é preciso haver estímulo. E, terminamos N. Obrigada por este momento.

EI – Obrigada eu!

Anexo VI – Transcrição das Entrevistas às crianças

PERGUNTAS	C1	C2	C3	C4	C5	C6
Gostas de brincar no colégio?	Sim	Sim	Sim	Sim	Gosto!	Sim
O que é brincar para ti?	Às apanhadinhas	É brincar	É brincar nas áreas, no recreio, no acolhimento, na sala e brincar no xadrez.	É fazer bolos	Com o fato da polícia. Nós encomendamos. Tem uma pistola e uma coisa para bater nos maus.	É brincar com brinquedos.
O que sentes quando estás a brincar?	Feliz	Contente	Sinto-me muito feliz!	Contente	Sinto que estou feliz.	Sinto-me feliz!
Qual é a tua brincadeira preferida?	Brincar às apanhadinhas	Brincar com carros	Brincar na casinha	Brincar com os amigos	Brincar à polícia.	É dançar.
Achas que tens muito ou pouco tempo para brincar durante o dia?	Tenho muito tempo para brincar	Pouco	Muito	Muito	Muito	Muito



Gostavas de ter mais tempo para brincar? Em que espaço?	Sim, no recreio grande	Sim, no recreio pequenino	Sim, no acolhimento	Sim, no acolhimento	Sim, no acolhimento.	Sim, no recreio grande.
Em que momentos do dia é que brincas?	Brinco mais de manhã	Brinco mais de tarde	Brinco mais de manhã	Brinco mais de manhã	Não sei	De tarde.
Onde é que gostas mais de brincar?	Gosto mais de brincar no recreio grande	Gosto mais de brincar no recreio grande	Na piscina	No recreio grande	Gosto de brincar no escorrega do recreio grande.	Gosto mais de brincar no recreio pequeno.
Os adultos do colégio, principalmente, a educadora e a auxiliar, brincam contigo?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Gostavas de brincassem mais contigo?	Sim	Sim	Sim, muito	Sim	Sim	Sim
A que é que gostas que os adultos brinquem contigo?	Às apanhadinhas	No escorrega	Que brinquem comigo com os legos do acolhimento, com os dardos e outros.	Às apanhadinhas	Aos dinossauros	No escorrega.
Quando gostas que os adultos brinquem contigo?	Gosto que brinquem comigo o dia inteiro	Gosto que brinquem comigo o dia inteiro	Gosto que brinquem o dia inteiro.	Gosto que brinquem o dia inteiro.	Gosto que brinquem de manhã.	O dia inteiro!
Em que brincadeiras mais gostas que os adultos brinquem contigo?	Às escondidinhas	Aos carros	Com os legos.	Ao macaquinho chinês.	Ao Spider-Man	Ao esconde-esconde.
Podes escolher sempre a tua brincadeira?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Podes escolher sempre onde brincar?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Podes escolher sempre com quem brincar?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Podes escolher sempre com o que brincar?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim



PERGUNTAS	C7	C8	C9	C10	C11	C12
Gostas de brincar no colégio?	Gosto!	Sim	Sim	Sim	Gosto!	Sim
O que é brincar para ti?	É construir uma casa com legos ou com blocos.	É brincar com legos.	Hmm... Aos dinossauros.	É brincar com legos.	Não sei.	É brincar com os amigos.
O que sentes quando estás a brincar?	Feliz	Feliz.	Sinto-me bem e contente!	Sinto-me bem.	Sinto-me bem.	Sinto-me feliz!
Qual é a tua brincadeira preferida?	Brincar com os legos.	É fazer construções. Gosto de construir aviões, porque o meu pai é piloto.	Brincar aos dinossauros.	Brincar com os legos.	É brincar com legos.	É aos dinossauros e tirar o chapéu.
Achas que tens muito ou pouco tempo para brincar durante o dia?	Muito.	Muito	Muito	Muito	Muito	Muito
Gostavas de ter mais tempo para brincar? Em que espaço?	Não.	Sim, nas áreas.	Sim, no recreio grande.	Sim, na sala.	Sim, na sala.	Sim, no acolhimento.
Em que momentos do dia é que brincas?	Brinco mais de manhã	Brinco mais de tarde.	Brinco mais de tarde.	Brinco mais de manhã	De manhã.	De manhã.
Onde é que gostas mais de brincar?	No acolhimento.	Gosto mais de brincar no recreio grande	No recreio grande.	Na sala.	Gosto de brincar na minha sala.	Gosto mais de brincar no recreio grande.
Os adultos do colégio, principalmente, a educadora e a auxiliar, brincam contigo?	Sim.	Sim	Não.	Sim	Sim	Eles brincam muito comigo.
Gostavas de brincassem mais contigo?	Não.	Sim	Sim, muito	Sim	Sim	Sim
A que é que gostas que os adultos brinquem contigo?	A fazer um castelo.	Aos aviões.	Aos dinossauros.	Brincar com os legos.	Não sei.	Às princesas.
Quando gostas que os adultos	Gosto que brinquem	Gosto que brinquem	Gosto que brinquem o dia inteiro.	Gosto que brinquem o dia inteiro.	Gosto que brinquem o dia inteiro.	O dia inteiro!



brinquem contigo?	comigo o dia todo.	comigo o dia todo.				
Em que brincadeiras mais gostas que os adultos brinquem contigo?	Às construções.	Aos legos.	Às princesas.	Às construções.	Às escondidinhas.	Às barbies.
Podes escolher sempre a tua brincadeira?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Podes escolher sempre onde brincar?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Podes escolher sempre com quem brincar?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Podes escolher sempre com o que brincar?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

PERGUNTAS	C13	C14	C15
Gostas de brincar no colégio?	Sim	Sim	Sim
O que é brincar para ti?	É brincar com os amigos.	É brincar na cozinha.	É brincar com os brinquedos.
O que sentes quando estás a brincar?	Feliz!	Bem!	Sinto-me feliz ao brincar com os amigos.
Qual é a tua brincadeira preferida?	Não sei...	Brincar ao macaquinho chinês.	Brincar aos dinossauros.
Achas que tens muito ou pouco tempo para brincar durante o dia?	Tenho muito tempo para brincar.	Muito	Muito
Gostavas de ter mais tempo para brincar? Em que espaço?	Sim, no recreio grande.	Sim, na sala.	Sim, na sala.
Em que momentos do dia é que brincas?	Brinco mais de tarde.	Brinco mais de tarde	Brinco mais de tarde.
Onde é que gostas mais de brincar?	No escorrega, do recreio grande.	Gosto mais de brincar na sala.	No recreio grande.
Os adultos do colégio, principalmente, a educadora e a auxiliar, brincam contigo?	Sim	Sim	Sim
Gostavas de brincassem mais contigo?	Sim	Sim	Sim
A que é que gostas que os adultos brinquem contigo?	Às escolinhas.	Ao macaquinho chinês.	Aos dinossauros.
Quando gostas que os adultos brinquem contigo?	Gosto que brinquem comigo o dia inteiro	Dia inteiro.	Gosto que brinquem o dia inteiro.



Em que brincadeiras mais gostas que os adultos brinquem contigo?	Às escolinhas.	Ao macaquinho chinês.	Aos dinossauros.
Podes escolher sempre a tua brincadeira?	Sim	Sim	Sim
Podes escolher sempre onde brincar?	Sim	Sim	Sim
Podes escolher sempre com quem brincar?	Sim	Sim	Sim
Podes escolher sempre com o que brincar?	Sim	Sim	Sim

Anexo VII – Registo Fotográfico do RO nº1



Anexo VIII – Registo Fotográfico do RO nº2



Anexo IX – Registo Fotográfico do RO nº3



Anexo X – Registo Fotográfico do RO nº4



Anexo XI – Registo Fotográfico do RO nº5



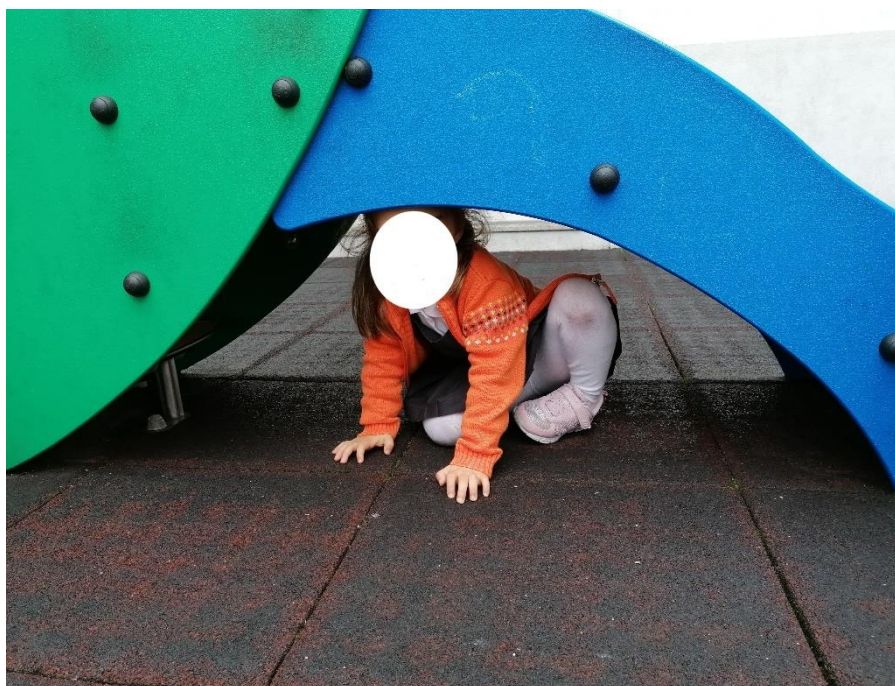
Anexo XII – Registo Fotográfico do RO nº6



Anexo XIII – Registo Fotográfico do RO nº7



Anexo XIV – Registo Fotográfico do RO nº8



Anexo XV – Registo Fotográfico do RO nº9



Anexo XVI – Registo Fotográfico do RO nº10



Anexo XVII – Registo Fotográfico do RO nº11



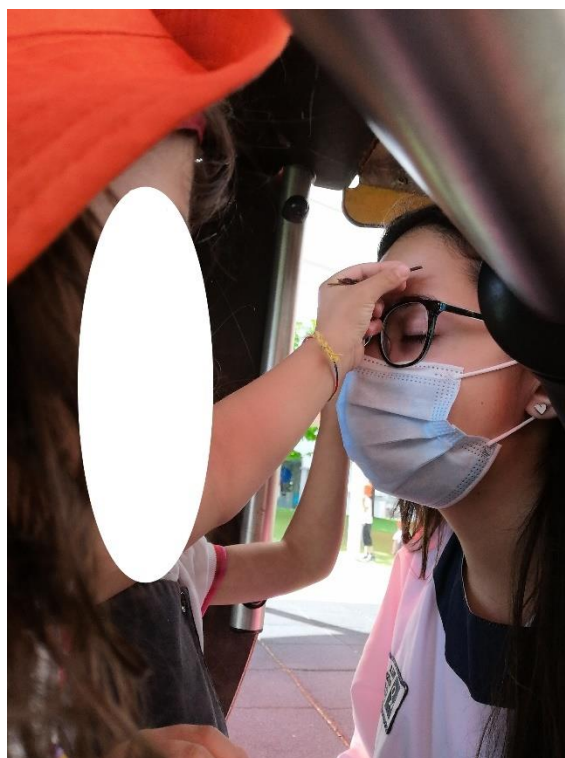
Anexo XVIII – Registo Fotográfico do RO nº12



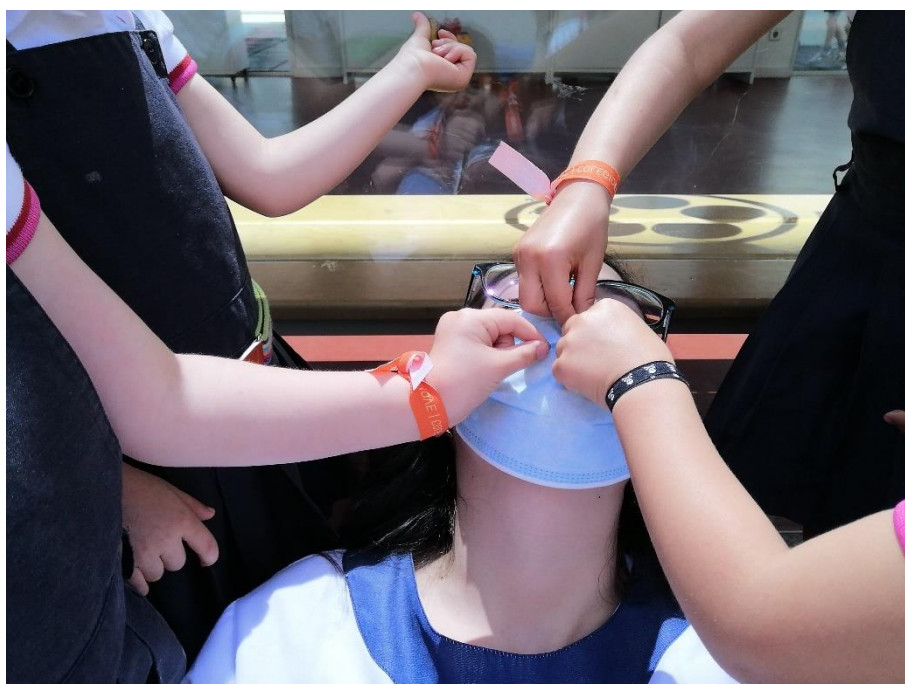
Anexo XIX – Registo Fotográfico do RO nº13



Anexo XX – Registo Fotográfico do RO nº14



Anexo XXI – Registo Fotográfico do RO nº15



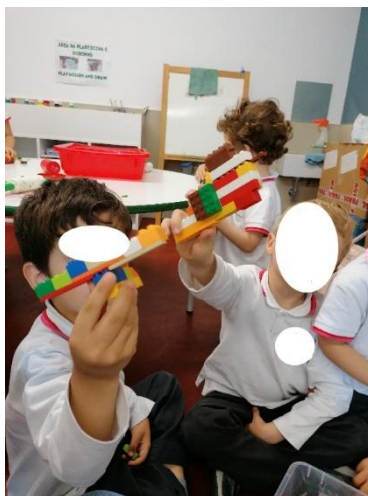
Anexo XXII – Registo Fotográfico do RO nº16



Anexo XXIII – Registo Fotográfico do RO nº17



Anexo XXIV – Registo Fotográfico do RO nº18



Anexo XXV – Registo Fotográfico do RO nº19





Anexo XXVI – Registo Fotográfico do RO nº20



Anexo XXVII – Transcrição da Entrevista à educadora MAC., da sala dos 3 anos

Entrevistador: Patrícia Teixeira

Entrevistado: Educadora M. do contexto de Pré-Escolar, da sala dos 3 anos

Data: 23 de maio de 2022

Legenda da pergunta-resposta:

PT – Patrícia Teixeira

EI – Educadora de Infância

PT – Boa tarde, M.! Desde já, começo por agradecer a sua disponibilidade em participar nesta entrevista, que se fundamenta em três vertentes interrelacionadas: o brincar, a interação e a participação das crianças e adultos em contexto educativo. Gostava de lhe perguntar se autoriza a gravação da entrevista, sabendo que o anonimato será assegurado?



EI – Obrigada eu, por este momento. Sim, autorizo a gravação.

PT – Para dar início a esta entrevista, gostava de perguntar quantos anos de experiência tem como Educadora de Infância?

EI – 30 anos certinhos.

PT – Considera que o tempo que disponibiliza às crianças é o suficiente para brincarem?

EI – Para mim, existem dois grandes tempos de brincar. Temos o brincar completamente livre provido de qualquer indicador, e aí temos um brincar que pode ser desde uma linha que se desprende da meia e a criança está imenso tempo a perceber a linha e a brincar, descobrindo o que pode fazer com a linha: se cresce quando puxa, se não cresce... Portanto, é um brincar livre que surge do nada. Depois há o brincar dentro do Jardim de Infância que está condicionado. É um brincar livre, mas que nunca é livre porque estará sempre condicionado pelos espaços que a criança frequenta, se é exterior ou interior, se é dentro da sala ou num espaço de recreio; pelo tempo e pelo material que lá está. Posso ter um espaço exterior que se não tiver elemento nenhum induz a um tipo de brincadeira, mas que se colocar brinquedos de super-heróis já terão um indicador de qual vai ser o tipo de brincadeira que, por sua vez, terá um resultado. Quanto a mim, as crianças deviam ter mais tempo de brincadeira completamente livre sem nenhum indicador. Deviam ter mais tempo de exploração livre, sem indicadores dos equipamentos que lá estão, apenas só do espaço em si.

PT – E o espaço da *Mudkitchen*, acaba por ser um espaço...

EI – Condicionado, também pelo que lá está. Envolve a criança a brincar com a terra, com a água... está condicionado pelos materiais que possui: pelas panelas, pelos instrumentos de jardinagem, ... Se eles quisessem brincar às escondidinhas, seria difícil de fazer porque o terreno não permite tal brincadeira, existem vários materiais que estão a meio do espaço que não induzem a correria.

PT – Em média, quanto tempo diário as crianças têm para brincarem livremente?

EI – Depende do tipo de brincar: se é o brincar nas áreas da sala, se é o brincar no ciclo Planear-Fazer-Rever, se é o brincar livremente no exterior.

PT – Então, quanto tempo têm para brincarem nas áreas?

EI – Nas áreas, eles terão cerca de 45 minutos por dia.



PT – E quando estão no exterior?

EI – No exterior depende muito do dia e das atividades curriculares programadas. No entanto, todos os dias, eles têm, pelo menos, 1 hora de recreio no exterior.

PT – E na *MudKitchen*?

EI – Neste momento, estou a fazer uma vez de 15 em 15 dias. A *MudKitchen* implica um tempo mais prolongado de preparação do grupo e de arrumação dos materiais do espaço.

PT – E no Planear-Fazer-Rever?

EI – Geralmente, são cerca de 45 minutos. As crianças já são capazes de dizer para que área vão brincar, o que vão fazer, fazem o que desejam e depois, grande parte, já consegue dizer o que fez e com quem ou não, demonstrando.

PT – E, em que momentos do dia as crianças têm oportunidade para brincar livremente?

EI – Têm momentos de exterior e momentos de interior que também podem brincar livremente. Este brincar é livre e acho fundamental eles terem oportunidades para tal, porque para mim o brincar tem três grandes dimensões: a socialização, que é através do brincar com o outro que vou saber a apreciar, aprender a resolver problemas, saber escolher os amigos que me dão mais prazer em determinada brincadeira e, portanto, há um conjunto de competências sociais que se aprende no brincar, que essas são muito importantes; o conhecimento de mim próprio, ou seja, o que é que sou capaz de fazer, testando o meu corpo; e depois há a questão do brincar independentemente de estar condicionado pelos materiais que o adulto põe. Se eu colocar super-heróis, obviamente que vão originar brincadeiras de guerras e lutas, porque induz às brincadeiras dos super-heróis. Se colocar brinquedos indiferenciados, e aí eu sou sempre intransigente, porque os brinquedos são sempre indiferenciados, não há brinquedos de género que induzam o género, nem brinquedos que sejam indutores de um estilo de brincadeira. Os brinquedos realmente têm áreas diferentes de desenvolvimento, quer sejam que induzam mais a brincadeira dos comportamentos sociais, como a casinha, quer sejam brincadeiras de construções mas sempre sem ter nenhum tipo de objeto fixo. Ou seja, nenhum super-herói, nenhum desenho, nada já condicionado. O objetivo passar por criar sempre oportunidades onde eles tenham a capacidade de criar as brincadeiras,



desenvolver criatividade, sem estarem condicionados pelo que já viram e fizeram.

PT – Normalmente, quais são os espaços em que a crianças brincam?

EI – Portanto, existe o espaço da sala que é mais privilegiado, depois existe os recreios exteriores que pode ser o da frente e que é mais amplo, o que permite o correr, o rebolar e outros, e tem outras potencialidades, como os recreios interiores, que são espaços mais condicionados, mas permitem o desenvolver de brincadeiras. Ambos favorecem a interação com outros grupos que é importante também, sobretudo nestes grupo que não tiveram a oportunidade de interagir com outras crianças, porque a experiência de vida deles é, de todo, em pandemia e, portanto, têm pouca diversidade de interações. Todos os espaços são passíveis de serem utilizados.

PT – Quais são as suas maiores preocupações para com os espaços para a brincadeira das crianças?

EI – Que lhes crie desafio pessoal, que eles possam experienciar as suas próprias vivências e crer ir mais além. Um desses exemplos é, por exemplo, o recreio da frente que tem um escorrega em que nem todas as crianças conseguem subir e, portanto, não está nenhum adulto a condicionar a brincadeira. Isto é, promover-lhes, potenciar, ser o tutor mas não o condicionante. O importante é que eles tenham capacidades de explorar ao máximo as suas potencialidades. Esse é um critério muito importante para mim.

PT – Cada criança tem possibilidade de escolher a sua brincadeira?

EI – Sim.

PT – Como é que gere?

EI – Se tiverem no recreio exterior escolhem livremente as suas brincadeiras. A única situação que eu posso condicionar a brincadeira tem a ver com a escolha das áreas. Há um número limite em cada área, de modo que as crianças percebam que para puderem brincarem não podem estar todos na mesma área e, como tal, condiciono sem as crianças darem por si. Ou seja, se há uma criança que vai sempre para as construções há que promover que ela vá para as outras áreas. Não sou eu que escolho a outra área que tem que ir, mas deixo a área encher para que ela faça outra opção. Não será a sua primeira opção, mas será a sua segunda, sendo sempre ela que escolhe.

PT – A M. acabou por responder à minha próxima questão que é, cada criança tem



possibilidade de escolher o local da sua brincadeira?

EI – Sim.

PT – Faz registos das suas escolhas e das brincadeiras?

EI – Nas áreas da sala, quando é o ciclo do Planear-Fazer-Rever, eu tenho registos para que áreas escolhem. Nos outros registos de brincadeira, não. Há outra questão! Condiciono, nessa altura, a área para que vai: se vai sempre para a mesma ou se brinca sempre com as mesmas crianças. Se há uma criança que só brinca com o mesmo amigo, tem de experienciar outros tipos de interações, é benéfico. Para este caso, tenho a mesma estratégia de encher a área para que ela não possa ir para a mesma área onde está o amigo. Têm que ter outras opções!

PT – Tem por hábito observar a brincadeira das crianças e a forma como brincam?

EI – Mhm... Sim.

PT – Como é que procede com essa observação?

EI – Faço observação quer nos recreios exteriores quer nos recreios interiores. O tempo de brincadeira livre é extremamente importante para perceber como é que as crianças resolvem o seu problema, como é que interagem, como é que brincam,... todas as dimensões do saber estar e ser estão no brincar e, portanto, é um momento privilegiado. As interações com os pais é igual. Se são interações positivas, construtivas, se dão prazer a ambas as crianças, se há uma que é sempre submissa à outra e não consegue desenvolver uma brincadeira e vai atrás do par. Essas são as situações privilegiadas de poder observar sem darem por ela.

PT – Demonstra interesse pelas brincadeiras que criam?

EI – Eu tento evitar interferir nas brincadeiras. Obviamente, que há momentos em que brinco com eles, mas tento sobretudo perceber primeiro o que eles estão a brincar.

PT – De que forma demonstra?

EI – Vou observando, digo-lhes sempre para eles fazerem construções giras ou coisas giras e tirar fotografias, para que eles possam sentir motivados a desenvolver atividades e que possam ir mais além do que têm feito até ao momento, e vou observando sempre que eles vão pedindo algum reforço positivo, alguma demonstração do que estamos a fazer. Vou lhes dando sinais visuais, agora não quer dizer eu vá interferindo. Vou dizendo “Sim”, “Boa”, “Fizeste bem”, “Muito bem”, ou se houve algum comportamento de



negociação que foi importante e que é difícil para a criança, aí intervenho só no reforço positivo.

PT – Mas vai dando aquele feedback positivo de forma a incentivar e estimular a criança a fazer mais...

EI – Sim.

PT – Incentiva a criança a falar sobre a sua brincadeira?

EI – Sim, através do reforço positivo tento incentivá-los a falar sobre a sua brincadeira.

PT – Em que momentos?

EI – Em qualquer momento que eles estejam a brincar, ou se for pedido deles ou sempre que observo que há um momento que é importante a criança ter um reforço positivo. Não acho que deva haver sempre a cada momento um reforço positivo, a criança tem que ser autónoma emocionalmente e fazer por ela e não fazer pelos outros, mas quando está a fazer um esforço, quando se sente que foi intencional, que houve um cuidado ou com um amigo ou com alguém que se magoou, é importante quer para a criança quer para os outros que possam visualizar ou que possam sentir o que é um comportamento positivo.

PT – Participa com frequência nas brincadeiras?

EI – Sim.

PT – Que preocupações ou cuidados tem quando brinca com as crianças?

EI – Não tenho preocupações nem cuidados. Acho que deve ser livre e espontâneo. Acho que deve ser recíproco. A brincadeira será programada pela criança e, eventualmente, posso acrescentar algum grau de dificuldade se achar que enriquece, mas evito. Isto deve ser, sobretudo, deles.

PT – Privilegia mais a estimulação da criança ou a sua autonomia?

EI – Depende dos momentos. No brincar, acho que é importante a autonomia das crianças. Neste contexto, estas crianças estão muito habituadas a brincar com o adulto, sobre a orientação do adulto e brincam pouco livremente. A maior parte das crianças não sabe estar sozinha, não sabe desenvolver a brincadeira sozinha. Está sempre á espera ou condicionado pelo adulto. Acho que é extramente importante eles brincarem sozinhos, serem autónomos para que possam procurar os pares para haver interação entre eles, porque com o adulto eles já estão formatados. São crianças que estiveram



muito tempo sozinhas, muito tempo com adultos, têm poucas crianças da mesma idade para interagir e, portanto, o importante é que eles sejam autónomos nas brincadeiras com as outras crianças. Se o adulto interferir, vão deixar de brincar com as outras crianças que não são tão previsíveis. O adulto é previsível. Não vai magoar, vai brincar como eu quero. Tem um conjunto de características que são de equilíbrio. As outras crianças não, é só o desafio. Acho muito mais estimulante eles brincarem com outras crianças, do que propriamente com o adulto.

PT – E fora da brincadeira, o que mais privilegia?

EI – Uma está condicionada à outra. A autonomia dá estímulo e o estímulo dá autonomia. Quanto mais autónoma for, mais estímulo terá para fazer coisas diferentes e para ir avante. Quanto mais motivação, mais autonomia tem. São vertentes que estão interligadas, é difícil estarem desassociadas. Quando são atividades orientadas, naturalmente que o adulto já está a estimular uma certa área, depois é deixar que a criança vá desenvolvendo e só vamos alimentado o “fogo”. A criança sem autonomia não tem estímulo.

PT – Obrigada M., pela sua participação.

EI – Obrigada eu!

Anexo XXVIII – Transcrição da Entrevista à educadora MAR., da sala dos 5 anos

Entrevistador: Patrícia Teixeira

Entrevistado: Educadora M. do contexto de Pré-Escolar, da sala dos 5 anos

Data: 8 de junho de 2022

Legenda da pergunta-resposta:

PT – Patrícia Teixeira

EI – Educadora de Infância

PT – Boa tarde, M.! Desde já, obrigada pela tua disponibilidade em participar nesta entrevista. Para contextualizar, esta entrevista serve de instrumento de recolha de



dados para o meu relatório de investigação sobre o brincar, a interação e a participação das crianças e adultos em contexto educativo e, gostava de te perguntar se autorizas a gravação da entrevista, sabendo que o anonimato será garantido?

EI – De nada! Sim, autorizo.

PT – Posso perguntar-te quantos anos de experiência tens, como Educadora de Infância?

EI – Tenho 3 anos e meio de experiência.

PT – Vou começar por fazer a primeira questão que é: Considera que o tempo que disponibilizas ao teu grupo é o suficiente para eles brincarem?

EI – Olha, sinceramente, gostava de poder disponibilizar muito mais que aquilo que disponibilizo, claro. Nós estamos num colégio com um programa curricular bastante preenchido e bastante completo. E muitas vezes o tempo que nós temos, temos que dividir entre o brincar livre deles e as atividades orientadas e alguns temas que nós queremos trabalhar. Mas sempre que possível, é deixá-los brincar, sim. E sempre que é possível também lá fora é o ideal, porque não tem de se estar limitado a 4 paredes e muitas vezes, eles levam os legos ou até a bola. Aqui há tempos arranjei-lhes uma bola para eles levarem lá para fora e eles andavam a brincar à batata quente lá fora em grupo e era uma maneira de eles brincarem e não tem de ser necessariamente aqui na sala. Gostava que eles tivessem mais tempo, mas o nosso não é realmente assim tão extenso como aquilo que nós gostávamos. Dentro do tempo que eu tenho com eles, tento que pelo menos metade desse tempo seja deles. Se têm uma manhã muito preenchida com currículo, prefiro aproveitar meia hora de trabalho com eles, em que estejam realmente a trabalhar e o resto do dia que estejam por conta deles. porque é preferível, às vezes, meia hora em que estejam focados e concentrados e não estarem a perguntar quando vão brincar para as áreas, do que estar a privar-lhes realmente desses momentos.

PT – E quanto tempo têm de brincadeira livre?

EI – É o que eu digo, depende muito dos dias o que temos nesses dias. Depois também tento conjugar um bocadinho com os pequenos grupos e o restante grupo está a brincar. Ou seja, aquele tempo é mais personalizado, mais direcionado e focado em cada criança e o resto da tarde, eles vão brincando. Tiro-lhes uns 20 minutinhos, para não estarem todos a fazer uma atividade, que dura, se calhar, 1 hora e meia. 20 minutos direcionados



e eles acabam por ter mais tempo para brincar e eu tenho as minhas intenções a ser mesmo trabalhadas e que se calhar muito mais direcionadas e com muito mais empenho do que de outra maneira. É um bocadinho aquilo que te tinha dito da outra vez. Conseguir conjugar um bocadinho o horário que tenho com as brincadeiras e dar-lhes ali sempre o tempo que eles podem precisar.

PT – Em que momentos da rotina eles têm oportunidade para brincar livremente?

EI – Ora, de tarde é o momento que eles conseguem brincar mais, porque têm mais essa possibilidade. De manhã temos o acolhimento, a seguir ao acolhimento, entra o lanche, depois, normalmente, temos currículo, um bocadinho antes do almoço, também olhando assim um bocadinho para aquilo que tenho, é um bocadinho antes do almoço e é depois do lanche, essencialmente.

PT – Quais são os espaços que eles, normalmente, brincam?

EI – Olhando para as áreas da nossa sala?

PT – Áreas e espaços exteriores também.

EI – Ah. É a sala, é os recreios, depois do lanche, muitas vezes, dão uma corridinha lá fora nos recreios ou no recreio exterior. Pronto, no fundo são esses os espaços que mais usamos.

PT – E quais são as tuas maiores preocupações que tens com os espaços?

EI – É assim, falando no caso da sala, eles conhecem muito bem as regras da sala. Mas muitas vezes a brincadeira extrapola um bocadinho a coisa e eu tento manter essas regras. Que eles tenham pelo menos noção delas. Ainda hoje, havia 3 meninas que estavam a brincar na casinha, entretanto pegaram no cavalinho, vieram fazer uma viagem por Espanha, deram aqui a volta toda à sala a cavalgar, meio correr meio andar. Eu a primeira voltinha permiti e vieram ter comigo e mostraram. A segunda já comecei a dizer que aquilo não podia acontecer, porque estavam a invadir também o espaço dos outros meninos. A certa altura, elas perceberam que tinham aquele limite, tinham aquela regra. E depois é o arrumar, acho que temos muitas coisas que até estão etiquetadas, algumas não, mas eles têm noção de onde é que cada coisa pertence e é pelo menos respeitar estas coisas. Dentro da brincadeira, eles podem brincar, desde que não façam aquele barulho e desde que não andem a atirar nada ao ar. Lá está, com as regras que eles conhecem da sala, mas o arrumar e o respeitar também a área dos



outros, são principalmente essas as coisas que...

PT – A criança tem possibilidade de escolher a sua brincadeira?

EI – Sim. Aliás, são várias as situações em que eu lhes pergunto para que área vão e pergunto também muitas vezes, o que é que eles vão fazer, para eles mostrarem a intencionalidade daquilo que pretendem. No caso da casinha, eles têm, a casinha têm um baú cheio de coisas. Eles, muitas vezes, transformam aquela casinha em consultório médico. Aqui há tempos era um parque. Nós temos uma arvorezinha e estavam a fazer um piquenique e estenderam as toalhas no chão. Aqui na área do foguetão, muitas vezes é uma biblioteca porque nós temos os livros do espaço e eles põem-se dentro do foguetão naquela mesinha a ler livros. Ou seja, eles têm vários materiais diferentes em cada área, e acabam por inventar muita coisa dentro, ou seja, olhando para o foguetão, que é uma área só relacionada com o espaço, com ciências, e, na verdade, é muitas vezes uma biblioteca para eles. E não há problema em eles estarem. Têm todo o direito de explorar a área deles com as várias potencialidades que ela pode ter. Um pau não tem de ser só um pau, pode ser uma espada, pode ser o que eles quiserem imaginar.

PT – E como é que geres isso?

EI – Em que sentido?

PT – Quando eles escolhem a casinha ou quando eles escolhem as áreas, como é que geres estas transições ou estes interesses...

EI – Eles têm uma regra na sala, que é só podem mudar uma vez de área. Porque se não, o que acontece é que estão sempre a mudar e depois não arrumam, e eu peço que eles arrumem antes de mudar. Depois, eles nesta altura do ano, já conseguem variar um bocadinho as áreas. No início do ano, acontecia muito os meninos irem sempre muito para as construções, as meninas iam sempre para a plástica ou para a casinha. Agora, eles próprios, já não tenho essa necessidade, porque o que eu acabava por fazer era eu sabia que alguns iam sempre para as mesmas áreas então ia perguntando a outros, que era para aquela área ficar esgotada e os outros já tinham que obrigatoriamente ir explorar outras áreas. Porque chegamos a um ponto em que os conhecemos bem e sabemos que eles iam sempre para aquelas áreas e íamos esgotando algumas hipóteses e eles, sem que se apercebessem, tendo sempre o poder da escolha do lado deles, eles iam para outras áreas e explorando outras áreas. Não sei se era bem esta a parte que...



PT – Sim.

El – Ah e falando que eles depois também têm os nomes. Porque eles têm, nas paredes, o nome da área com o velcrozinho e depois têm a plaquinha e colocam a plaquinha. E quando querem trocar de área, têm de negociar com alguém ou então a área está livre e vai. Neste momento, alguns foram perdendo as plaquinhas e eles já são autónomos o suficiente e acabei por não ter necessidade de as repor porque eles já fazem esta gestão sozinhos.

PT – Portanto, eles têm a oportunidade de escolher o local da sua brincadeira e como é que fazes esse registo?

El – Ainda no outro dia, registar mesmo para que áreas vão, inicialmente pensei em fazer-lhes um registo em que eles só podiam ir para certas áreas, mas depois também percebi que eles dentro, falo outra vez desta área, a biblioteca, se calhar não é das áreas mais procuradas, mas eles muitas vezes estavam a explorar livros e a fazer pesquisas na área do foguetão que tem uma caixa com livros relacionados com o espaço. Ou seja, para que é que eu ia obrigá-los a ir para a área da biblioteca quando eles podiam ir para outra área fazer a mesma brincadeira? Aqui foi preciso equilibrar um bocadinho a coisa. Neste grupo, não me fez sentido estar a registar porque, como te disse, a certo momento percebi que eles foram diversificando. A área dos jogos era uma área que nunca tinha adesão, e eles depois foram descobrindo que até era engraçado e até eles mesmo mais vezes chegam à conclusão de que “ah vou para ali que já não vou há muito tempo”, “tenho um trabalho para acabar, vou para a plástica”, ou “ah, ainda não acabei a minha construção na área das construções, vou para lá um bocadinho”. Eles próprios já vão variando as coisas e depois o facto também de muitas vezes terem oportunidade de acabar mais tarde, o caso da plástica, às vezes, começam um desenho, e cansam-se. Eu prefiro que pousem e troquem a área e vão para outra área e estarem a fazer uma coisa em que estão focado do que estarem-me a riscar uma folha.

PT – Exato, e vão perdendo o interesse.

El – E eles sabem que tendo essa possibilidade, acabam por ir variando um bocadinho, passando um bocadinho pelas coisas e o tempo que estão, estão focados e concentrados e eles próprios gerem o tempo, como te disse, só podem mudar uma vez. Por isso, também não andam aqui assim...



PT – E costumamos observar a brincadeira das crianças e a forma como brincam?

EI – Eu às vezes costumo brincar com eles, também. Sempre que é possível, há situações em que estou em pequeno grupo ou que estou a terminar alguns trabalhos com alguns e não me é possível, mas sempre que me é possível, gosto de me sentar com eles a brincar. Vou para a casinha e faço de mãe, de bebé, com elas, tento perceber a brincadeira delas, gosto muito de ir para as construções também fazer as construções com eles, pintar é uma coisa que adoro pintar e sento-me muitas vezes ao pé deles e pelo exemplo também, estou a ajudá-los a pintar corretamente. Estou a desenhar uma figura humana corretamente. E sempre que é possível, é daquelas coisas que eu gosto mesmo de fazer com eles e o que é certo é que às vezes apercebo-me que para o adulto é um grande esforço aprender a brincar e é com eles que volto a aprender a brincar. Porque acho que complicamos um bocadinho as coisas que esquecemos a essência do brincar.

PT – É verdade.

EI – Deixamos de ter a capacidade de imaginar as coisas e muitas vezes, são eles que me ensinam e eu também não quero perder isso em mim e por isso é que eu gosto tanto de brincar com eles.

PT – De que forma demonstras esse interesse?

EI – Eu acho que para tudo nós temos de ter a consciência quando entramos naquela porta, quando entramos neste colégio, é muito mais que a porta da sala, nós somos sempre um exemplo para tudo. Eles apanham-nos os tiques todos, apanham as nossas características sem nós pensarmos. E lembro-me de um que me apercebi que fazia uma coisa porque comecei a ouvir uma miúda a fazer o mesmo som. Eles diziam às vezes “oh, é um disparate” e a certa altura alguém dizia um disparate e eu ouvi uma menina a dizer “oh” e ela com a repetição é que eu percebi que era meu. Por isso, nós somos um exemplo e se nós queremos transmitir alguma coisa, não há outra maneira a não ser com exemplo, se queremos que eles bebam água, nós temos de beber água várias vezes ao dia. Se nós queremos que eles lavem as mãos, nós lavamos as mãos com eles. Por isso, não há outra maneira se não mais fácil pelo menos, do que dar-lhes o exemplo também. vezes “oh, é um disparate” e a certa altura alguém dizia um disparate e eu ouvi uma menina a dizer “oh” e ela com a repetição é que eu percebi que era meu. Por isso,



nós somos um exemplo e se nós queremos transmitir alguma coisa, não há outra maneira a não ser com exemplo, se queremos que eles bebam água, nós temos de beber água várias vezes ao dia. Se nós queremos que eles lavem as mãos, nós lavamos as mãos com eles. Por isso, não há outra maneira se não mais fácil pelo menos, do que dar-lhes o exemplo também. Para mim, pelo menos, é o que faz sentido.

PT – E concordo com isso. E incentivas a criança a falar sobre a sua brincadeira?

EI – Muitas vezes, quando pergunto para que área querem ir e que querem brincar, quando há tempo, quando nós temos assim um momento mais longo, fazemos depois a reflexão, “então o que é que fizeste?”, “com quem brincaste?”.

PT – O ciclo Planear-Fazer-Rever. E, em que momentos isso acontece?

EI – Olha, nós temos aqui na sala vários momentos de grupo ou de manhã ou às vezes nem que seja 10 minutos antes de irmos almoçar em que fazemos muitas reflexões puxadas por ele. também já é um grupo de 5 anos e é um grupo com uma capacidade de reflexão maior. E muitas vezes é quando eles fazem as partilhas e fazem as reflexões deles. Além de no nosso horário, nós termos estipulado por opção deles, eles mesmos é que estipularam o dia, quanto tempo, quantos é que apresentavam, momentos destinados a apresentações, no nosso caso, é à terça e à quinta. Eles sabem que é dia de apresentações. E apresentam ou construções que fizeram, ou brinquedos deles, podem trazer de casa, podem montar aqui, nós temos aqui na área da plástica, temos aqui a caixa do entulho. Volta e meia eles trazem rolos de papel higiénico, tampas, rolhas, as vezes eles já são autónomos ao ponto de irem pousar as mochilas ao cacifo, sabem que têm lá os rolos, metem na caixa, quando vou ver está a caixa cheia ou está vazia, depende. Entretanto perdi-me com o abrir a porta.

PT – Se incentivas a criança a falar...

EI – Ah, os momentos de reflexão. Ou seja, nós temos dois momentos da semana que são destinados mesmo para isso. E eles vão gerindo também e depois vão escrevendo no calendário que dia é que cada um apresenta, eles próprios é que por iniciativa dizem, mas depois há momentos que depois vão surgindo assim de ocasião e eles 0partilham realmente as coisas, ou muitas vezes até partilham “ah, não sei quem destruiu-me isto” e “e como é que resolveste isso, como é que fazias?”.

PT – Exato.



El – Fazemos estes momentos de partilha. Ou seja, apesar de termos dois momentos destinados a essa partilha de brincadeiras, de brinquedos ou construções, o que eles quiserem, porque aqui o foco é realmente a exposição e eles estão de pé, têm de estar virados para os amigos, têm de fazer a exposição. E muitos, às vezes, dizem “às vezes fico envergonhado quando faço as apresentações” mas eles gostam e continuam a trazer e continuam a gerir. Apesar de sentirem vergonha ou então até precisarem de ter o apoio do adulto, nem que seja só para segurar as coisas e depois ir fazendo algumas perguntas. Eles têm momentos para partilha. Depois, há outros que vão acontecendo de forma mais informal, ou de brincadeiras ou de problemáticas, aquilo que eles acham importante. Às vezes, a nossa assembleia, nós também temos um dia para assembleia, que é a nossa sexta-feira à tarde e eu quando vou a ver, às vezes, se calhar não justifica fazer esta semana assembleia.

PT – Porque eles já o vão fazendo...

El – Exato. Eles durante a semana já houve momentos de reflexão em que abordamos vários temas, vários tópicos, disseram o que queriam fazer na próxima semana, porque entretanto eu anuncio “ah, se calhar na próxima semana é o toca a trocar” e não sei quê, e eles “ah podíamos fazer isto” ou “podíamos fazer aquilo”. Ou seja, porque é que vou chegando à sexta-feira e fazer outra vez as mesmas perguntas se eles já me responderam? Depois depende muito daquilo que eles nos vão dando, é mais uma ajuda, mais uma vez digo, eles são 5 anos, já são eles a conduzir o barco, uma pessoa dá sempre um jeitinho ao leme, mas no geral, são eles que conduzem as aprendizagens deles.

PT – Ainda bem. E, pronto, já me disseste que participas com frequência nas brincadeiras das crianças, pelo menos, tentas sempre participar. E que preocupações e cuidados tens quando brincas com eles?

El – Que preocupações tenho?

PT – Sim.

El – Lá está, é outra vez o exemplo. Olha, dou-te um caso de uma situação que aconteceu em que eu brincava com eles. Nós à quinta-feira, era dia em que a nossa aula entrava mais tarde e que nós conseguíamos ir lá para fora fazer um recreio maior. Então íamos mesmo para o da frente. Este grupo, todos os meninos andam no futebol, porque todos



são apaixonados por futebol, e acontecia muitas vezes de eles irem lá para fora, em que as meninas iam para os escorregas e para os baloiços, e os meninos iam jogar futebol. Eles também são um grupo em que há muitas mais meninas do que meninos.

PT – Pois...

EI – E depois basta alguns faltarem que eles são pouquíssimos. Então, eles punham-se a jogar futebol sozinhos e eu comecei a ir jogar futebol com eles e eu sou dois pés esquerdos, não dava uma, e tanto que eles houve uma altura que estávamos a fazer uma reflexão a dizer o que somos muito bons e o que podemos melhorar, e uma das coisas que eles me disseram era a chutar a bola, que eu não sei chutar a bola. Que eu chuto com a ponta dos pés e não pode ser. Mas o que é certo é que pelo facto de eu ter começado a ir jogar futebol com os meninos, as meninas vieram atrás.

PT – Claro.

EI – E elas começaram a vir jogar e havia situações em que eu já estava cansada ou porque não me apetecia, “ai, estou aqui com uma dor de costas” ou qualquer coisa assim que eu não ia jogar, elas iam. Uma das queixas era mesmo que os meninos não deixavam as meninas jogar futebol e porque as meninas, ou seja, havia ali uma divisão tão grande no grupo e eu só precisei de ir jogar futebol com os meninos que as meninas vieram todas jogar futebol. E hoje em dia, às quintas-feiras quando vamos lá para fora, eles dizem “ah, hoje pode ser meninas contra meninos”, mas depois se calhar são menos meninas e depois “ah, os meninos vão jogar com as meninas, fazemos mistas”. “ah eu sou da equipa das meninas”. Eu não fiz nada. Simplesmente disse-lhes que eles têm de permitir, não é porque as meninas jogam pior do que eles, que eles têm todo o direito de ensinar e têm todo o direito de jogar. Não é. porque é uma das coisas que eu também tento que eles façam. Que não excluam ninguém. Tentar adaptar as coisas.

PT – Claro.

EI – Se uma criança quer brincar sozinha, tem o seu direito, mas não por ninguém de parte por isto ou por aquilo. Tentar que eles incluam sempre os amigos. E no caso, foi mesmo pensar “as meninas não jogam bem, vamos tentar aceitar, vamos tentar fazer o nosso melhor. Vamos dar uns chutos e rir”.

PT – Foi com essa iniciativa que eles perceberam...

EI – Exato. Eu queria que eles percebessem e ganhassem um bocadinho mais o sentido



de grupo e a maneira que eu fiz foi começar a jogar com eles à quinta-feira futebol e sou dois pés esquerdos. Mas o que é certo é que, neste momento, à quinta-feira, se passares no campo de jogos e nós estivermos lá fora, estão todos a jogar futebol. Por isso, mais ou menos igual. Não há nada como darmos o exemplo, como termos cuidado com aquilo que dizemos, com aquilo que fazemos. Porque tem de ser tudo muito bem pensado, porque pensamos que eles não estão a ouvir, eles estão a ouvir. Eles reparam se uma pessoa muda a cor do verniz, reparam se tu tens o cabelo mais curto, reparam no tom de voz, reparam em tudo.

PT – Em tudo, mesmo.

EI – Por isso, é tentar. Claro que somos humanos e que vamos errar, é impossível sermos 100% perfeitos, mas tentar pelo menos que, ter consciência daquilo que estamos a fazer, ter cuidado e tentar passar para eles o exemplo daquilo que nós queremos ver neles. Por isso, não há outra maneira, a meu ver.

PT – E privilegias mais a estimulação ou a autonomia das crianças?

EI – Se eles forem autónomos, para nós é um grande alívio, não é.

PT – Claro.

EI – Deixamos de ter tantas preocupações. Mas há coisas que por vezes nós podemos dar-lhes estratégias, podemos ajudar, porque não estamos aqui só para dizer “faz isto e desenrasca-te”, não. Ou podemos dizer este termo “olha, tenta resolver”, não é, mas nós estamos sempre de guarda. Estamos sempre a ver como é que estão a fazer isso. Não está a resultar, vamos lá e damos só uma palavrinha, damos só uma sugestão, porque também não podemos deixá-los fazer errado toda a vida, se podemos dar uma ajuda, não é.

PT – Exato.

EI – Privilegiando sempre a parte da autonomia, que é bom para eles, é bom para nós, porque nós temos muitos e se eles todos conseguirem, no caso da nataçãõ, têm de se vestir, têm todos de se trocar roupa. Se puderem cada um fazer isso

PT – Melhor será...

EI – Ótimo, porque se eu e a Andreia tivermos de vestir 23, vamos demorar muito mais que cada um vestir-se sozinho. Agora, se tiverem com dificuldade em despertar qualquer coisa ou assim, também vamos dar ali uma estratégia, “olha, se encaixares o



fecho desta maneira e desta, vê se não é mais fácil”. Até porque os nossos casacos têm um beirinha que se eles não a levantarem, há casacos que não apertam tão bem. Dar-lhes pequenas estratégias para hoje e amanhã e depois também colhemos esses frutos, porque eles depois também conseguem

PT – Lá está, o tal estímulo de eles tentarem fazer primeiro sozinhos.

EI – Sem dúvida, primeiro deixo-os sempre, aliás, eles até muitas vezes já sabem, primeiro é tentar sozinhos e depois se não conseguirem sozinhos, vão pedir a um amigo, e se depois não conseguirem, veem-me pedir a mim ou à Andreia. E acontece na nataçãõ até com os totós. Inicialmente vinham “ah, não tenho totó”, “olha, eu também não, vais ter de perguntar se alguém tem, pergunta se alguém te empresta”. Entretanto, alguém tem, ótimo, está resolvido. Eles conseguiram resolver entre eles. Ninguém tem totós, arranjamos ali, nem que seja uma fita, uma coisa qualquer.

PT – Qualquer coisa para desenrascar.

EI – Um trapinho, damos ali um jeitinho e a coisa arranja-se. Mas tentar que eles percebam que há passos e que se conseguirem sozinhos, nem que seja através de pedir ajuda a um amigo ou assim.

PT – Claro.

EI – E puderem ser eles, para eles também há um sentido de conquista muito maior do que se for o adulto sempre a intervir.

PT – Exato, e assim são mais independentes.

EI – É no fundo isso que nós queremos. Que eles sejam independentes, que sejam autónomos. Que sejam confiantes acima de tudo, não é. porque quando eles tem aquele sentimento de “ei, eu agora consegui, eu agora fui capaz” às vezes basta este desbloqueio e depois é muito mais fácil. Dou-te o caso de um menino que tinha imensa dificuldade em segurar num lápis ou cortar com a tesoura. Depois de lhes darmos alguma estratégias, entretanto também teve um terapeuta a dar-lhes várias estratégias, foi um clique tão grande para ele que ele agora faz tudo sozinho e faz construções e já nem corta só papel, corta rolos de papel higiénico, que é muito mais duro. E sente realmente uma motivação e ele faz agora com gosto para fazer. Além de fazer, fazer perfeito.

PT – Exato.



EI – E vir mostrar, porque foi, às vezes, só aquele clique, aquela estímulozinha para ajudar, depois o resto, vai-se desenrolando. Às vezes são coisas simples, mas que fazem toda a diferença.

PT – Para eles, sim. M., já terminamos.

EI – Ah boa.

PT – Obrigada e gostei muito de estar aqui a falar contigo. Destes dicas muito interessantes.

EI – Espero que sim!

Anexo XXIX – Transcrição da Entrevista à educadora C., da sala dos 3 anos

Entrevistador: Patrícia Teixeira

Entrevistado: Educadora C. do contexto de Pré-Escolar, da sala dos 3 anos

Data: 30 de maio de 2022

Legenda da pergunta-resposta:

PT – Patrícia Teixeira

EI – Educadora de Infância

PT – Boa tarde, C.! Começo esta entrevista por agradecer a sua presença e disponibilidade em participar neste estudo. Esta entrevista baseia-se nas questões do brincar, interação e participação das crianças e adultos em contexto educativo para o meu relatório de investigação. A primeira pergunta que vou fazer é se autoriza a gravação da entrevista, sabendo que o anonimato será garantido?

EI – Obrigada eu, fico contente em ajudar. Sim, autorizo.

PT – Antes de começar a fazer as perguntas sobre o tema, quero perguntar quantos anos de experiência tem como educadora de infância?

EI – 12 anos.

PT – Relativamente ao indicador “Momentos das brincadeiras das crianças”, começo por perguntar se considera que o tempo que disponibilizas às crianças é o suficiente para brincarem?



EI – Sim, acho que sim.

PT – E, em média, quanto tempo diário eles têm para brincarem livremente?

EI – Diário têm 2 momentos de 30 minutos, de manhã e à tarde.

PT – Em que momentos da rotina têm oportunidade de brincar livremente?

EI – Por norma, o que eu faço é entre as atividades que são, neste caso, eles são pequeninos. Nas atividades em que eles estão sentados durante mais tempo, vão brincar ou antecipar.

PT – E, normalmente, quais são os espaços que as crianças brincam? Ou seja, que espaços utilizam mais para brincar?

EI – Sala e espaços exteriores. Vou tentando alternar.

PT – Tem alguma preocupação em relação aos espaços para a brincadeira das crianças?

EI – Que sejam diversificados. Temos a sorte de ter vários tipos de recreio exteriores e, por isso, vou tentando variar para que possam ter a oportunidade de explorar diferentes espaços. Quando eles vão lá para fora, um dia vão para um, no outro dia vão para outro. Temos outro recreio lá fora no jardim, e o que faço é ir alternando para eles possam ter outros desafios.

PT – Cada criança tem a possibilidade de escolher a sua brincadeira?

EI – Sim. Em brincadeira livre, sempre.

PT – E como fazes essa gestão?

EI – Em sala, eu faço as coisas um bocadinho diferente. Porque em sala temos áreas e eles dividem-se, acabam-se por se dividir em áreas, cada um tem a sua fotografia e cada um depois coloca a sua fotografia na área em que quer brincar. Mas aí brincam livremente, eles é que escolhem a área. Neste momento, ainda são pequeninos e ainda podem escolher a área. E eu tento que eles diversifiquem também a sala um bocadinho, não é, para não estarem sempre na mesma área. Aí, digamos que a brincadeira é livre, mas orientada. Agora, quando estão lá fora, não. É à-vontade! Eu só vou orientando quando acho necessário fazê-lo, mas é completamente livre.

PT – E as crianças têm opção de escolha no local da sua brincadeira?

EI – Sim.

PT – Faz algum registo das brincadeiras?

EI – Neste momento, não faço esse tipo de registo.



PT – Mas faz algum registo no orientação das áreas...?

EI – Sim, sim. Tento perceber! Já sei mais ou menos quais são as crianças que tem tendência a brincar em determinadas áreas e eu vou tentando diversificar um bocadinho. Não ainda muito. Como estava a dizer, estou numa sala de 3 anos e ainda gosto que eles sintam essa liberdade e que compreendam também essa gestão. Mas mais para a frente, numa sala de 4 anos, já estou mais em cima e tento que eles também passem, pelo menos, por todas as áreas. Vou alternando. Há momentos que digo “muito bem, agora vamos tirar as fotografias e vamos todos mudar para outra área”. Vou fazendo assim coisas diferentes.

PT – E também fazes isso quando vês que uma criança, por exemplo, costuma brincar só com outra?

EI – Também. Aí tento sempre separar, até porque já começo a perceber que há crianças que, quando estão a brincar juntas, há determinadas brincadeiras que eu, por exemplo, não gosto muito e então tento um bocadinho separar. Há crianças que começam a ficar muito focadas noutras e eu tento que diversifiquem um bocadinho e que ampliem um bocadinho o seu leque de amizades e de brincadeiras, para não ser sempre a mesma brincadeira com o mesmo amigo. Sim.

PT – Tem por hábito observar a brincadeira das crianças?

EI – Sim.

PT – E da forma como brincam?

EI – Sempre!

PT – Faz registos disso?

EI – Sim, sempre.

PT – Como é que faz esse registo?

EI – Tenho um caderninho e vou fazendo esses registos e têm sido importantes, mesmo para algumas questões que os pais vão fazendo. Tem sido importante e tem sido importante também para eu perceber essa questão dos amigos, não é. A questão dos amigos e a brincadeira que adequam ao amigo com quem estão a brincar.

PT – Demonstra interesse pela brincadeira da criança?

EI – Sim.

PT – De que forma demonstra?



EI – Vou lá. Eu tento não ir muitas vezes, porque gosto que eles estejam à vontade para, porque, a partir do momento que eles percebem que um adulto vai lá, há crianças que ficam inibidas. E, então, a brincadeira acaba. Mas faço, às vezes vou dizendo alguma coisa que os faz entender que estou ali a ver ou que estou a ouvir, etc. e vou correspondendo às vezes na brincadeira, àquilo que estão a fazer.

PT – Boa... E incentiva, de certa forma, a criança a falar sobre a sua brincadeira?

EI – Algumas crianças já começam a falar sobre isso. Algumas crianças, não muitas. Ainda tenho dificuldade com elas na questão de “o que é que tu vais fazer naquela área?”, não é, “vou brincar”, “Mas o que é que tu vais brincar?”, “o que é que tu queres fazer?”, qual a intenção da brincadeira. Os meus ainda não estão nessa fase.

PT – Mas vai fazendo isso em alguns momentos do dia, certo?

EI – Sim. Questiono-os. Por norma, nós questionamos antes de eles irem para as áreas. Questionamos o que é que eles vão fazer.

PT – E depois de eles brincarem?

EI – A fazer a avaliação da brincadeira?

PT – Sim.

EI – Neste caso, depende da brincadeira. Se eu perceber que a brincadeira foi relevante e que possa até aproveitar alguma coisa de interesse para o grupo, de uma forma em geral, eu costumo aproveitar, e quando eles são mais velhinhos e fazem brincadeiras mais elaboradas. Agora, ainda estão muito naquela “eu sou a mãe, tu és o pai e tu és o cão”, a brincadeira ainda é assim, a brincadeira não é assim mais direcionada. Quando são mais velhos, costumam fazer coisas mais elaboradas e, às vezes, aproveitamos e percebemos interesses específicos deles e que conseguimos transferir para um processo de conversa do grande grupo, e depois podemos ir por aí e explorar.

PT – Tende a participar com frequência nas brincadeiras das crianças?

EI – Sim. De certa forma, eu tento. Lá está, é a questão de que, eu, neste momento e perante este grupo, se interferir, sinto que a brincadeira morre ali um bocadinho, percebes. Eles ficam ali um bocadinho inibidos e ficam a olhar a ver se eu ainda estou a olhar e não se sentem completamente à vontade. O que é curioso, neste grupo, é que eu percebo muitas coisas nas brincadeiras que eles depois não conseguem transmitir a mim. Mesmo na forma de eles falarem, há crianças que se inibem muito a falar com o



adulto, mas quando estão a falar com outras crianças, falam muitíssimo bem e até elevam a voz, mas se eu as questionar, eu quase que nem as ouço. Falam muito baixinho e com muita vergonha e eu tento não interferir muito, porque elas realmente ficam inibidas e a brincadeira depois eu já não consigo captar, porque perdem a vontade e aquele entusiasmo com que estavam a brincar, quando percebem que o adulto está atento. Eu tento passar assim um bocadinho despercebida. Agora, é assim, é o que estava a dizer. Depende do grupo. Eu, neste grupo, entendo que se eu interferir ou perceberem que estou a olhar a brincadeira acaba.

PT – E mesmo que queira brincar com eles, eles também... terminam de certa forma com a brincadeira?

EI – Depende. Eu estou a falar, por exemplo, a casinha sim. Nas outras áreas, não. Também depende da criança. Eu é que já percebo algumas crianças, que posso dizer aí umas 6 ou 7 crianças que, se eu interferir ou perceberem que estou a olhar, a brincadeira acaba. Eu quero que eles estejam completamente à-vontade. Porque há muitos momentos desses que eu aproveito para avaliar, e consigo perceber muita coisa nas brincadeiras deles.

PT – Compreendo. Que preocupações ou cuidados tem quando brincar com as crianças?

EI – Em primeiro lugar, tento perceber se posso enquadrar-me na brincadeira. Perceber o que é que eles querem com a brincadeira. Se eu perceber que há coisas que podemos diversificar, para não ser sempre aquela brincadeira “eu sou a mãe, eu sou o pai”, “vamos comer, vamos almoçar, vamos pôr o bebé a dormir”, consigo introduzir ali alguma coisa. Eu vou introduzindo e vou percebendo se eles aceitam. Ou não. É muito importante perceber o que estão a brincar. Se vir que estão sempre a brincar ao cabeleireiro, posso tentar orientar um bocadinho a brincadeira deles e até, eventualmente, futuramente, tentar perceber se eles vão querer um cabeleireiro na área da casinha. Consegues fazer isso e consegues ir direcionando os interesses deles. E perceber isso. Agora, nas brincadeira com os blocos ou os puzzles, eles às vezes pedem-nos para também brincar com eles e eles gostam muito. Mas também depende das crianças. Também, depende dos grupos, é mesmo essa a questão. Eu antes, brincava mais, posso dizer que brincava mais no meu grupo anterior, eu brincava mais com as



crianças, porque elas estavam sempre a pedir. Elas estavam completamente à-vontade, quer nós estivéssemos lá ou não, era igual. Neste grupo, não. Eles são muito fechados e inibidos, mas quando estão com os pares, são fantásticos. E eu aproveito para deixá-los brincar para eu conseguir estar a observar. Há muitas coisas, mesmo em questão de avaliação e tudo, que eu consigo perceber só através das brincadeiras.

PT – Isso é muito bom.

El – No dia a dia, se estiverem de 1 para 1 ou se estiverem em grande grupo, eu não consigo perceber. Por isso, vamos adaptando ao grupo e às crianças. E, neste grupo, eu tenho meia dúzia que já percebi que têm muito mais à-vontade com os amigos, falam alto e até falam muito alto e depois no dia a dia, estão ali a falar muito baixo e muito envergonhados e eu, se me meto nessas brincadeiras, acaba por se estragar a brincadeira e ela acaba. E eu não quero que ela acabe. Quero perceber e observá-los.

PT – Lá está, depende dos grupos e de cada criança e, quer ele, quer nós, temos que adaptar. Como última questão: privilegia mais a estimulação ou a autonomia nas crianças?

El – A autonomia. Neste momento, estando numa etapa de final de ano, observo um grupo que evoluiu muito na autonomia. Quando sinto que eles estão autónomos, podemos então trabalhar a questão da estimulação, o que acabam por estarem sempre juntas. Uma depende da outra. Ao dando autonomia, automaticamente, estamos a estimular a responsabilização deles, que é uma coisa que é muito importante. O tomarem contas das coisas deles, o cuidado com os outros, ... Infelizmente, são crianças que passaram por dois momentos de confinamento e, como tal, ainda apresentam muitas dificuldades, sobretudo no que toca à empatia. São completamente centrados neles próprios. Por norma, os 3 anos são egocêntricos, mas o meu grupo ainda é “eu, eu, eu é que brinco, eu é que sei”, e se as coisas não correrem bem, entram numa frustração. Neste momento, considero o meu grupo mais autónomo. Há uma ou outra criança que preciso de estar mais em cima, mas é por outras questões. O facto de estarem autónomos acaba por, eu sou capaz de fazer isto sozinho e sem precisar da ajuda de um adulto. Mas também é importante saber que se for preciso alguma coisa, nós estamos lá.

PT - Obrigada, C. por esta entrevista.



EI – De nada. Espero ter ajudado!

PT – Ajudou, sim. Obrigada!

Anexo XXX – Transcrição da Entrevista à educadora D., da sala dos 4 anos

Entrevistador: Patrícia Teixeira

Entrevistado: Educadora D. do contexto de Pré-Escolar, da sala dos 4 anos

Data: 23 de maio de 2022

Legenda da pergunta-resposta:

PT – Patrícia Teixeira

EI – Educadora de Infância

PT – Boa tarde, D.! Desde já, obrigada pela sua disponibilidade em participar nesta entrevista. Como sabe, estou a fazer um relatório de investigação sobre o brincar, a interação e a participação das crianças e adultos em contexto educativo e, gostava de lhe perguntar se autoriza a gravação da entrevista, sabendo que o anonimato será garantido?

EI – Obrigada eu, Patrícia por estar a participar. Espero que, de alguma forma, o que vá dizer te possa ajudar no teu trabalho. E sim, autorizo a gravação. A minha voz vai ficar horrível ahah.

PT – Posso perguntar quantos anos de experiência tem, como Educadora?

EI – Claro. Tenho 8 anos de experiência.

PT – Vou dar início à entrevista, por perguntar se considera que o tempo que disponibilizas às crianças é o suficiente para brincarem?

EI – Sim. Eu estou com um grupo de 4 anos. Esse tempo de brincadeira foi-se alargando, no sentido de uma necessidade e de corresponder às expectativas da criança, porque eu enquanto adulta, enquanto educadora, considero que o ato de brincar deve ser algo flexível, ou seja, não tanto por um tempo imposto por nós, mas também por uma necessidade do grupo, se está mais cansado, se ao longo do dia teve uma rotina mais pesada. Portanto, acho que deve ser algo mais flexível e não que nós consideremos que



deve acontecer, por exemplo, do 12h às 14h ou das 10h às 11h. Ou seja, no meu grupo, eles têm tempo de brincadeira livre, ou seja, das áreas todos os dias, e na maioria dos dias, de manhã e de tarde.

PT – E, em média, quanto tempo têm para brincarem?

EI – Cerca de 1 hora.

PT – 1 hora nas áreas?

EI – No mínimo, sim.

PT – E no exterior, nos recreios?

EI – Lá fora, eu tendo em conta que são grupo de 4 anos, eu vou gerindo a coisa de outra forma, no sentido de que eles têm duas horas de brincadeira livre após o almoço. Ou seja, durante a tarde, o tempo de brincadeira em exterior é mais limitado porque já tiveram este tempo muito, muito alargado. E, durante a manhã, sim, após o lanche todos os dias, brincam lá fora. Tirando raras exceções, por causa da meteorologia.

PT – Em que momentos da rotina têm oportunidade para brincarem livremente?

EI – Quando tu dizes brincar livremente, ou seja, são elas que escolhem as brincadeiras?

PT – Sim.

EI – Em todos os momentos de brincadeira, no meu grupo são livres e escolhidos inteiramente por eles. Nada, não há nada que, não há nenhuma condição.

PT – E quais são as suas maiores preocupações em relação aos espaços?

EI – Como te estava a dizer, no meu grupo de 4 anos, isto já funciona de forma diferente. Esta sala foi estruturada com eles no início do ano. Entretanto, no final de abril, já sofreu uma nova reorganização, por necessidade deles, porque há umas áreas da sala que são mais procuradas que outras, daí que precisem de uma dimensão maior. Nesta estruturação, houve uma reflexão e claro um trabalho de equipa, quer comigo, quer com a Liliana, que é a auxiliar de sala, no sentido de eles perceberem “okey, qual era a estrutura da sala se fazia sentido, por exemplo, uma biblioteca?” que é uma área que é suposto ter um trabalho mais tranquilo, de repouso, se fazia sentido esta área mais tranquila estar lá, por exemplo, uma área das construções, que por si só é uma área muito mais barulhenta, mais mexida, digamos assim. Portanto, eles também se foram afeiçoando desta nova organização. Mas estavas-me a perguntar qual são as minhas preocupações. Primeiro, que respeitem o espaço da brincadeira, ou seja, eles sabem



perfeitamente que se vão para a biblioteca, existe um espaço estrito para esta área. É claro que eles muitas vezes dizem assim “Liliana, olha, eu preciso destes livros para implementar uma brincadeira num faz de conta”. Isso tudo é possível. Agora é importante que eles saibam qual é a dinâmica implementada dentro da sala e respeitar as regras para que seja possível e que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem.

PT – Exato. Cada criança tem a opção de escolher a sua brincadeira?

EI – Sim, todas as crianças têm a possibilidade de escolher. Neste momento, tendo em conta algumas preocupações anteriores que tive com o grupo, que todos eles escolhiam sempre a mesma área, nós temos um mapa na sala, ou seja, é mais uma folha individual em que eles fazem um registo diário, de cada vez que vão para as áreas. Para quê? Para que assim seja visível para eles, verem, por exemplo, se eu pintar 5 quadradinhos ao longo do mês, quer dizer que eu já fui várias vezes ao “faz de conta” e nunca fui nenhuma vez, por exemplo, para a área da arte. Ou seja, eles conseguem ter esta visão sem que o adulto lhes esteja a passar, porque se nós nos debruçarmos a observar isto, há crianças que efetivamente se perdem numa área. Por exemplo, eu tenho meninos na minha sala que só vão para a área das construções, e quando tiveram esta oportunidade de perceber que estavam condicionados a uma única área, começaram a procurar outras, porque viam que não tinham quadradinhos, ou seja, não é necessário que o adulto lhes esteja sempre a dizer “já reparaste que nunca trabalhas na arte, que nunca vais para o centro de escrita?”.

PT – Que excelente estratégia. Permite que eles não estejam dependentes do adulto e que comecem a gerir os seus interesses.

EI – Exato! Eles gostam, sentem-se mais motivados, porque, pela questão de gerirem aquilo que é o trabalho deles, ou seja, nunca lhes incuto que vão para outras áreas, mas sim dizer-lhes que, no momento do preenchimento, “olha, já viste que tens muitos quadradinhos pintados desta área? Então o que é que tens de começar a fazer?”. Ou seja, jogar muito um bocadinho esta parte da responsabilidade para o lado deles, sem que sejamos nós a impor. No final do mês fazemos sempre uma avaliação das áreas que mais foram, se fizeram uma boa diversificação das brincadeiras. Quando não acontece, torna-se complicado. Por exemplo, tenho meninos que nunca foram para a área das



construções. Da mesma forma que, tenho uma área do cabeleireiro na sala em que tenho uma menina que nunca procurou a área do cabeleireiro. Quando lhe questionei porquê, ela rapidamente me justificou que tinha medo de que alguém lhe enrolasse uma escova no cabelo e que tivesse de cortar o cabelo. Aquilo constituía uma preocupação para ela. Ou seja, vamos dar a volta e desmistificar e perceber que nem sempre aquilo acontece. Pode ter outras brincadeiras nesta área que não impliquem este tipo de comportamentos. Neste momento, é assim que nós estamos a funcionar na sala. Se mais tarde vai acontecer isto, é como te digo, isto foi algo que nós implementamos agora no final de abril, por uma necessidade.

PT – Por necessidade, exatamente. Depois adapta ao grupo.

EI – Exato, até ao ponto em que ele vão fazer isto de forma autónoma, esta gestão de que não seja precisas este, digamos assim, esta tarefa anterior para eles perceberem o que vem a seguir.

PT – E está a correr bem?

EI – Muito bem! O grupo está a aderir, apesar de ter meninos que continuam presos à sua área de interesse. Tenho dois ou três elementos do meu grupo que estão muito alocados a uma área, outros, por exemplo, só procuram a área tendo em conta os pares que vão para lá brincar, mas isto também permite esta rotatividade, ou seja, e como eles vão pintar um de cada vez esse quadradinho, também não lhes permite, porque antes desta eu tinha um cartaz em sala que eles colavam as fotografias. Rapidamente olhavam para lá e percebiam quem estava. Como aquilo está numa capa, não lhes dá esta... quer dizer, claro que muitas das vezes, eles dão por eles a perguntar “olha, para onde é que tu vais?”, “para que área vais?” mas depois também tem uma limitação de número de crianças por área para tudo isto corra tranquilamente.

PT – Acabou de responder à próxima pergunta, que é se a criança tem possibilidade de escolher o local da sua brincadeira. De facto, há registos, sendo eles a fazerem esse registo da área para que querem ir. E no final da brincadeira?

EI – Antes da brincadeira fazem o planeamento, depois vão brincar e, no final, vão rever o que fizeram. Isto faz parte do ciclo Planear-Fazer-Rever. No final do rever, como nunca temos tempo de todos reverem, anteriormente, no momento do planeamento, eu seleciono sempre 5/6 crianças: “olha, hoje és tu que vais rever aquilo que estiveste a



fazer”. No momento pode trazer, por exemplo, uma construção para apresentar, se for para a arte pode trazer uma pintura. Eles agora estão muito motivados na área do centro da escrita, os escantilhões e os contornos de peças. Ou seja, é algo que estão motivados e que querem mostrar, agora, cabe ao adulto ir gerindo tudo isto para que todos tenham esta oportunidade de demonstrar. Claro que há áreas que não são assim tão implícitas, ou seja, por exemplo, se eles forem para a biblioteca, “então o que é que estiveste a fazer?”, não traz nada para mostrar, mas por exemplo, pode contar a história que criou, a história que entre eles contaram. Entre eles, o mundo da imaginação, do faz de conta, tudo isto é valorizado, este tempo da criança, desta apresentação, e é um momento em que nós trabalhamos várias competências: o mostrar, o falar para um grande grupo, o tempo de espera, muitas competências que no momento estão focadas.

PT – E faz o registo das brincadeiras?

EI – Eu não faço registos.

PT – Okey. Mas costuma observar as suas brincadeiras e a forma como brincam, certo?

EI – Sim, muito. Não só na forma como elas brincam, como com quem brincam, se, por exemplo, uma coisa que nós temos muito sempre em atenção é se a criança, nesta faixa etária, ou seja, eu tenho um grupo dos 4 anos, mas a maioria deles já tem 5 se brinca de forma intermitente, se está sempre a querer trocar de área, se já tem, ou seja, se o seu planeamento faz sentido ou se “okey, eu vou para a área da arte, mas passados 2 minutos já quero sair”. Se é uma coisa muito fugaz e não tem intencionalidade nenhuma ou se já vou com uma ideia pré-concebida, “okey, eu vou, por exemplo, construir um livro de uma arte” ou seja, se consegue levar o seu planeamento até ao fim. Até que o seu objetivo inicial, porque muitas das vezes, o que é que acontece nesta idade? Isto dissipa-se no meio da brincadeira, até vejo os meus amigos a fazer outra coisa e desvia-se.

PT – Demonstra interesse pela brincadeira da criança?

EI – Sim, claro.

PT – De que forma?

EI – Se nós observarmos as brincadeiras das crianças, nós conseguimos perceber muitos dos seus comportamentos e das suas atitudes. E não só porque na brincadeira livre, nós conseguimos ver muita coisa, conversas entre eles, momentos em que



partilham experiências e vivências familiares, outras vivências fora daqui e eu acho que isso também nos serve para, dar-nos mais próximos e transmitir essa, através da brincadeira livre, muitas vezes sentar-nos que encontrasse uma construção que consigo ter, é um momento em que de forma menos formal, eu consigo chegar perto da criança e até ter uma conversa, se calhar, que eu tenho de ter de uma forma séria. Mas com a brincadeira, consigo tornar aquilo de forma muito mais lúdica e muito mais fácil para a criança do que muitas vezes, eu chegar e dizer assim “olha, então vamos falar sobre este assunto”, acho que isto não está a correr tão bem. Não. Ou seja, dar a volta ao assunto é, muito importante darmos este laço, estas afinidades com a criança e com a brincadeira delas, muito. Por muito que às vezes nós até vejamos que aquilo não tem grande interesse, mas pode para a criança e para o que ela gosta e nós temos de valorizar o espaço e o tempo e o interesse de cada uma das crianças. Daí que às vezes seja tão difícil brincar numa sala com tanta criança. Porque nós até temos podemos ir à área dos jogos e eles estarem só com um jogo, mas cada um tem uma visão diferente desse jogo.

PT – Uma maneira diferente de jogar.

EI – Exatamente. E por muito que nós às vezes até passemos as regras de determinado jogo, todos eles vão interpretar aquilo como uma maneira diferente.

PT – Exato! Incentiva a criança a falar sobre a sua brincadeira?

EI – Sim, claro. Tu vais reparar que tenho crianças que, quando eu as solicito previamente para fazer o rever, que elas têm alguma dificuldade. Muitas das vezes eu digo assim “então, o que é que fizeste na área X que tu escolheste?”, “brinquei”. É-lhes difícil desconstruir este ato de brincar. Porque efetivamente, nos 4 anos, eles ainda são, têm uma maturidade emocional, claro que a criatividade e a imaginação está toda à flor da pele, mas transmitir isto, daí que nós muitas vezes tentamos dar a volta no sentido de eles trazerem algum instrumento, algum objeto, trazerem o próprio brinquedo. Por exemplo, um no outro dia dizia-me assim “eu não tive no faz de conta e brinquei ao faz de conta”, “e o que é brincar ao faz de conta, o que é que tu fizeste?” e ela sentiu necessidade de ir à casinha, o “faz de conta” buscar um garfo, uma faca e explicar que teve a brincar às mães e aos filhos e as movimentações. Ou seja, aquilo foi quase como um alicerce para ela, explicar de forma verbal aquilo que os amigos, se era para mim,



enquanto educadora, fácil de perceber, era, mas houve uma importância para que ela verbalize e que tente ao máximo expor ao grupo a sua brincadeira. no sentido que eu vou compreender a sua linguagem verbal, a sua capacidade de passar daquilo que não é exato e é o mundo da imaginação para os outros que não viram a brincadeira, e que não apreciaram, e tudo isto dá-lhes uma bagagem enorme. Agora é claro. Se nalgumas crianças é muito fácil, noutras não. É um processo que se vai construindo. Brincar é brincar. Para eles é uma definição muito difícil.

PT – É muito ampla.

EI – É isso.

PT – Sem dúvida, que é uma boa forma, porque a partir do momento em que a criança chega à beira do grupo e explica a sua brincadeira através dos objetos, é uma oportunidade de também os outros perceberem como é que podem brincar...

EI – E, muitas vezes, de se interiorizarem ainda mais dentro do grupo, porque eles dizem “isso é uma boa ideia. Olha, para a próxima”, eles dizem isto muitas vezes, “eu vou brincar àquilo que a amiga X disse que brincou”. Torna-se numa oportunidade de eles abrirem o seu leque de brincadeiras, que nesta idade eles têm muita sede de coisas novas, portanto, também lhes dá esta visão.

PT – Participa com frequência nas brincadeiras?

EI – Sim.

PT – De que forma participa?

EI – Umás vezes são eles que nos vêm buscar, “olha, D., anda comigo brincar”, outras vezes entramos nós nas brincadeiras, por necessidade. Vemos que há uma brincadeira que não tem finalidade nenhuma e nós vamos tentar ir brincar com a criança ou até com aquele pequeno grupo que está naquela área, no sentido de dar mais corpo às brincadeiras, porque eles brincam muito ao “faz de conta” e, neste sentido, nós também lhes vamos mostrar de que forma é que se brinca, e eles gostam muito de saber como é que o outro brinca. Até porque a maioria das crianças acha que o adulto não brinca. Daí a importância de nós estarmos sempre ao nível deles. Ou seja, se eles estão a brincar no chão, se eles estão deitados no chão. Eu lembro-me perfeitamente, entro pela primeira vez neste grupo que me deitei no tapete da sala a brincar com uma pista e com carros, eles ficaram a olhar para mim e começaram todos aos gritos “Ai a Diana, a Diana”, no



sentido de que. E nós dizemos assim, “ é uma coisa tão simples”. Mas que, muitas vezes, nós ou não descemos ao nível deles, tantas outras vezes eu já tinha brincado com carrinhos com eles. Se calhar nunca se tinha proporcionado eu deitar-me no chão, ao nível da pista, ao nível deles, porque eles também estavam deitados e eu acho que isto é o melhor índice que nós podemos ter, esta admiração, então okey, se calhar nós temos de fazer isto mais vezes, no sentido de “vou fazer de bebé” no mundo do “faz de conta”, na casinha, então eu vou fingir que sou bebé, coisas do género. Vou entrar neste espírito do imaginário, à medida deles. Claro que, para o adulto, muitas vezes não é assim tão fácil, mas acho que isto também é bom para eles e é um teste para nós mesmos, porque depois vemos o resultado. Porque quando nós entramos neste mundo deles, eles também descem ao nosso. Ou seja, é quase como se estivesse ali não como educadora, mas como amigo, e depois é tudo muito mais aberto, mais fluído, com muita mais tranquilidade. E sinceridade. Ou seja, eles também acabam por falar para nós como se estivessem a falar para, entre amigos. E, eu acho que é importante nós acompanharmos este processo que vai sendo construído, porque depois daí vem, lá está, uma criança segura, uma criança confiante e a criança só vai estar segura e confiante com o educador, que eles sabem perfeitamente que é um adulto, se tiver à vontade para isso. E para eles terem esse à-vontade, nós temos que ir construindo com eles. e somos nós, não são eles.

PT – E que preocupações tem quando brincas com eles?

EI – Em termos de preocupações, eu não tenho, eu não gosto muito de barrar, digamos assim, esta brincadeira é deles, porque é como indica, uma brincadeira livre e devemos deixá-los fluir, ser crianças, usar as expressões de bebé, usar as expressões de adulto, claro dentro de todos os limites que existem dentro desta faixa etária. Agora, eu acho que não tenho assim nenhuma preocupação. Eu acho que o cuidado que nós devemos ter, efetivamente, é que estejam envolvidos, que eles se estejam a divertir, que estejam a tirar partido desta brincadeira, porque sem dúvida que o ato de brincar é isto.

PT – E constroem as relações entre eles...

EI – Sem dúvida, sim.

PT – Também é muito essencial para eles aprenderem a saber estar com os outros.

EI – Também, muito fundamental.



PT – E a saber brincar e falar.

El – Sim e sobretudo, agora nem tanto, mas não vejo isto como uma preocupação, daí que não esteja a mencionar, eu, no meu grupo, eu tenho muitas meninas que gostam de liderar o processo de brincadeira. É importante, lá está, não é uma preocupação, mas é importante nós entrarmos na brincadeira e mostrar-lhes que, mesmo eu enquanto educadora, agora estou a liderar e a pedir que façam uma determinada tarefa, mas a seguir são elas que pedem para mim. Ou seja, o líder vai rodando, todos nós temos esta oportunidade de mostrar que agora estou eu a liderar esta brincadeira e daqui a bocado está outra pessoa. E quando eu não estou a liderar também sei ser corresponder àquilo que me estão a pedir. E, portanto, mais nós sermos um modelo e mostrar isto, porque eu acho que é no ato de brincar, parece sem dúvida, que há muita gente que dizem assim “ai, mas eles brincar, eles sabem, nós precisamos de saber”. Nós somos um modelo em tudo o que rodeia uma criança. Portanto, nas brincadeiras não vai ser diferente nem exceção. Há é mais esse o meu cuidado e essa preocupação, do que propriamente no sentido de liderar o ato de brincar.

PT – Estou a adorar esta entrevista... Só para terminar, privilegia a estimulação ou a autonomia na criança?

El – Eu acho que não privilegio nem uma nem outra. Eu acho que ambas são essenciais. Agora, acho que para uma criança ser autónoma no ato de brincar, vamos voltar àquilo que já referi anteriormente. Precisamente de estar segura no espaço, segura com os adultos, segura com os seus pares para se dar a esse momento e aí sim, executar todas as brincadeiras com autonomia que consegue. Quanto à estimulação, acho que consegue que, quando nós preparamos um espaço para brincar, quer seja ele mais amplo, mais pequeno, com mais ou menos áreas, nós já estamos a estimular por si só. Cabe-nos a nós corresponder ou não com os materiais que lhes disponibilizamos e também ter abertura suficiente para aquilo que eles querem, daí que nós trabalhemos muito o sentido da assembleia de turma de “o que é que tu gostavas de fazer?”, “o que é que tu gostavas de ter?”, “o que é que tu gostavas de mudar?”. “okey, não gostas do momento de planear-fazer-rever, então o que é que gostavas de mudar?” e termos alguma abertura para corresponder nesse sentido. eu acho que é mais esta, isto que eu privilegio, sinceramente. Neste ato de brincar e em toda esta entrevista a que te estou a



responder, aquilo que eu acho é que nós devemos ter tempo para ouvir a criança, abertura para aquilo que ela nos diz. Não quer dizer com isto que vamos deixar que a criança mande neste processo, mas que...

PT – Haja abertura para que sinta que também participa no processo.

EI – Exatamente, exatamente. Ou seja, que tem uma voz ativa dentro daquilo que nós programamos e que planificamos. E sobretudo sermos flexíveis. “Okey, eu até já brinquei de manhã e já brinquei de tarde, mas eu sinto que o grupo não está disponível para aquilo que eu vou fazer”. Eu até posso não brincar tanto de uma forma mais livre, mas mais estruturada. Se é tão importante que eles brinquem sem intervenção do adulto, é igualmente importante que eles brinquem de forma mais estruturada com acompanhamento do adulto, que pode ser um acompanhamento que faça e eles seguem aquilo que eu digo, pode ser um acompanhamento verbal “olha, não faça assim, oh experimenta assim”, através de uma sugestão. Agora, cabe-nos a nós ser mesmo os guias, os modelos.

PT – Já está D. Terminamos! Correu muito bem e gostei muito desta entrevista.

EI – A sério? Que bom!

PT – Aprendi novas estratégias. Obrigada por este momento prazeroso.

EI – Obrigada eu Patrícia, pelo convite e por te ter ajudado.

Anexo XXXI – Transcrição das Entrevistas aos alunos

Gostas de brincar no colégio?

C1: “Sim!”

C2: “Sim, muito!”

C3: “Claro, porque tenho os meus amigos.”

C4: “Sim, porque eu gosto de brincar com os amigos.”

C5: “Sim, porque a M.L. brinca muito comigo.”

C6: “Sim, porque tenho amigos para brincar no recreio.”

C7: “Sim, porque gosto.”

C8: “Sim porque gosto de estar com os amigos.”



C9: “Sim, senão não fazia nada nos tempos livres.”

C10: “Gosto, porque tenho amigos que gostam de mim e, também, são muito meus amigos desde que vim para o Colégio.”

C11: “Sim, porque eu gosto de brincar e é divertido.”

C12: “Sim, porque é divertido.”

C13: “Gosto, porque é divertido, temos muitos amigos e as professoras são muito simpáticas.”

C14: “Sim, porque tenho amigos.”

C15: “Gosto, porque tenho muitos amigos.”

C16: “Sim, porque é fixe.”

C17: “Sim, porque tenho os meus amigos preferidos.”

O que é brincar para ti? O que é que significa “brincar” para ti?

C1: “É fazer brincadeiras. Eu gosto de brincar com o V. às apanhadinhas, mas também gostamos de fingir que somos super-heróis.”

C2: “Ah... Significa que gosto de brincar muito.”

C3: “Fazer brincadeiras.”

C4: “Alegria.”

C5: “É divertir muito!”

C6: “Estamos bem, estamos com os amigos a brincar.”

C7: “Brincar com os amigos.”

C8: “Significa ter amigos.”

C9: “Fazer coisas. Brincar às apanhadinhas, brincar às escolas e outras coisas.”

C10: “Para mim, brincar é brincar às apanhadinhas, ou às escondidas, a muita coisa.”

C11: “Diversão.”

C12: “Significa diversão e felicidade.”

C13: “Significa diversão.”

C14: “Significa brincar com os amigos.”

C15: “Feliz.”

C16: “Para mim, brincar faz-me lembrar bonecos.”

C17: “Brincar no recreio”



E o que sentes quando estás a brincar?

C1: “Bem. Sinto-me animado e contente.”

C2: “Sinto-me feliz!”

C3: “Sinto-me feliz.”

C4: “Sinto-me bem!”

C5: “Sinto-me bem.”

C6: “Sinto-me bem e feliz.”

C7: “Sinto-me bem.”

C8: “Sinto-me feliz.”

C9: “Sinto-me bem.”

C10: “Sinto-me bem e feliz.”

C11: “Sinto-me bem.”

C12: “Feliz.”

C13: “Sinto-me que gosto de brincar com eles e que eles são divertidos. O meu melhor amigo é o A.”

C14: “Sinto-me bem.”

C15: “Sinto uma amizade.”

C16: “Feliz.”

C17: “Sinto alegria.”

Hmm... e qual é a tua brincadeira preferida?

C1: “Ah... Eu nunca tinha pensado nisso. Não sei! Eu gosto de brincar a tudo, mas nunca pensei qual seria a minha preferida.”

C2: “É brincar *Star Wars*.”

C3: “É brincar às mães e aos pais.”

C4: “Brincar aos professores.”

C5: “Brincar às escolas.”

C6: “É brincar às escondidinhas.”

C7: “É patinar.”

C8: “É brincar à caça ao tesouro. Eu escondo alguma coisa e os outros vão procurar.”



C9: “É jogar futebol.”

C10: “A minha brincadeira preferida é patinar quando está chuva ou às apanhadinhas.”

C11: “É jogar futebol.”

C12: “A minha brincadeira preferida é jogar futebol.”

C13: “Tenho duas brincadeiras preferidas, até. Apanhadinhas e escondidinhas.”

C14: “Brincar às escondidas.”

C15: “É às apanhadinhas.”

C16: “É às apanhadinhas.”

C17: “É às escondidinhas.”

A. Momentos das brincadeiras das crianças:

Achas que tens tempo suficiente para brincar durante o dia?

C1: “Não tenho todo.”

C2: “Sim. Consigo brincar ao episódio um, dois, quatro, cinco, seis e sete da *Star Wars*.”

C3: “Talvez...”

C4: “Não.”

C5: “Não, porque o tempo dos intervalos são pequeninos e toca para ir para a sala.”

C6: “Não, porque depois do recreio do almoço, nós já não temos tempo para brincar quando as professoras chegam. É momento de estudar.”

C7: “Sim.”

C8: “Sim.”

C9: “Sim.”

C10: “Sim.”

C11: “Sim.”

C12: “Não.”

C13: “Sim, temos todo o tempo do mundo para brincar.”

C14: “Às vezes, outras vezes não, porque há alturas em que a brincadeira é pequena.”

C15: “Não, porque temos de trabalhar.”

C16: “Sim.”

C17: “Nem por isso.”



Gostavas de ter mais tempo para brincar? Porquê?

C1: “Sim. Porque eu gosto de fazer brincadeiras.”

C2: “Mais um pouco, sim. Porque gostava de ter mais tempo para fazer outras coisas que não consegui fazer.”

C3: “Sim, porque quero brincar mais com os amigos.”

C4: “Sim, porque eu gosto muito de brincar.”

C5: “Sim, porque brincava a outras brincadeiras.”

C6: “Não, acho o tempo suficiente.”

C7: “Sim, porque eu gosto de brincar e também de aprender.”

C8: “Sim, porque assim podemos brincar ainda mais.”

C9: “Não precisava de mais tempo, porque é o suficiente para brincar.”

C10: “Não, é o suficiente.”

C11: “Não.”

C12: “Sim, porque é muito divertido brincar. Eu adoro brincar.”

C13: “Não, acho que o tempo é suficiente.”

C14: “Sim, porque é bom brincar.”

C15: “Sim, porque eu gosto de brincar.”

C16: “Sim, porque assim eu podia brincar ao que eu quisesse.”

C17: “Sim, porque temos pouco tempo para brincar.”

Em que momentos do dia é que brincas?

C1: “Gosto de brincar de tarde, porque tenho mais tempo.”

C2: “Brinco de manhã, ao almoço e à tarde. Às vezes, ainda faço desenhos e trabalho no apoio ao estudo.”

C3: “De manhã e à tarde.”

C4: “Brinco o dia inteiro.”

C5: “Brinco no intervalo da manhã, do almoço e da tarde.”

C6: “Depois do almoço, de manhã e à tarde, enquanto esperamos pela chegada dos pais.”

C7: “Nos intervalos.”

C8: “Tenho momentos para trabalhar, e outros para brincar, como de manhã, a seguir



ao almoço e à tarde.”

C9: “Todos os momentos.”

C10: “Eu brinco nos intervalos da manhã, da tarde e o outro pequenino.”

C11: “Em todos os momentos da manhã, do almoço e da tarde.”

C12: “Ao meio-dia, à tarde e de manhã.”

C13: “Brinco de manhã, na hora do almoço e á tarde, enquanto os meus pais não chegam para me vir buscar.”

C14: “Brinca à tarde, depois do almoço e de manhã.”

C15: “Quando acabamos de estudar.”

C16: “Brinco ao meio-dia, à tarde e um bocado de manhã.”

C17: “Brinco no recreio depois do almoço, de manhã e de tarde.”

Onde é que gostas mais de brincar?

C1: “Gosto mais de brincar no coberto.”

C2: “Gosto de brincar em todos os espaços da escola. Em casa, gosto de brincar no quarto da família, porque tem todos os meus brinquedos guardados. É só brinquedos por todo o lado. Parece um mundo dos brinquedos, onde abro a porta mágico e lá vou eu para o mundo dos brinquedos.”

C3: “Gosto de brincar mais no parque.”

C4: “Gosto de brincar mais no campo.”

C5: “Gosto de brincar no parque.”

C6: “No parque.”

C7: “Gosto mais de brincar no campo.”

C8: “Gosto de brincar em todos.”

C9: “Gosto de brincar em todos os espaços.”

C10: “Aqui no Colégio eu gosto mais de brincar no parque e no coberto.”

C11: “Em todos os espaços, porque cada um dá coisas diferentes.”

C12: “Gosto mais do parque e do campo de futebol.”

C13: “É no coberto, no parque e no campo.”

C14: “No parque e na sala.”

C15: “O parque.”



C16: “No campo.”

C17: “Quando está frio e chuva, gosto de brincar no coberto, mas quando está sol vou para o parque.”

B. Atitudes dos adultos face ao brincar:

Os adultos do colégio brincam contigo? Gostarias que brincassem? Em que brincadeiras mais gostavas que os adultos brincassem contigo?

C1: “Não.”; “Sim, porque assim era mais divertido.”; “Por exemplo, às apanhadinhas.”

C2: “Não! Gostava muito que brincassem comigo, às apanhadinhas e à *Star Wars*.”

C3: “Não.”; “Sim.”; “Gostava que brincassem comigo aos médicos.”

C4: “Não.”; “Sim.”; “Gostava que brincassem aos médicos.”

C5: “Não.”; “Sim, porque eles são amigos.”; “Gostava que brincassem comigo aos pais.”

C6: “Não.”; “Gostava que eles brincassem, porque assim viam se estava tudo bem connosco.”; “Às escondidinhas.”

C7: “Não.”; “Não, porque eu brinco mais com os meus amigos.”; “Não sei.”

C8: “Não.”; “Sim, porque eu gostava que elas fossem felizes a brincar.”; “Gostava que brincassem às apanhadinhas.”

C9: “Não.”; “Sim.”; “Gostava que brincassem comigo em todas as brincadeiras.”

C10: “Às vezes.”; “Sim, se elas quisessem.”; “Não sei.”

C11: “Não.”; “Não.”; “Não sei.”

C12: “Por acaso, não.”; “Sim.”; “Gostava que os adultos brincassem comigo aos passes de bola e ao meinho.”

C13: “Brincam, mas os amigos brincam mais.”; “Eles também brincam nas aulas, às vezes.”; “Nunca pensei nisso... Gostava que brincassem às escondidinhas.”

C14: “Não.”; “Sim.”; “Que brincassem às cartas.”

C15: “Sim.”; “Sim.”; “Às apanhadinhas.”

C16: “Às vezes.”; “Sim.”; “Às escondidinhas.”

C17: “Não.”; “Sim.”; “Às apanhadinhas.”

Como é que gostavas que os adultos brincassem contigo?

C1: “Não sei. Eu estou a dar o meu melhor para conseguir responder às perguntas.”



C2: “De forma que a brincadeira parecesse real.”

C3: “Gostava que eles brincassem comigo da forma que eles sabem brincar.”

C4: “Não sei...”

C5: “Gostava que brincasse direito comigo.”

C6: “Gostava que brincassem bem.”

C7: “Não sei.”

C8: “Felizes.”

C9: “Que brincassem bem.”

C10: “Gostaria que brincassem bem comigo.”

C11: “Que brincassem bem.”

C12: “Da forma que eu gostasse.”

C13: “De forma divertida e simpática.”

C14: “De forma justa.”

C15: “De forma feliz.”

C16: “Da forma que eles quisessem.”

C17: “Não sei.”

O que é que achas que os adultos pensam em relação às brincadeiras?

C1: “Não pensam nas brincadeiras, porque eles andam a trabalhar.”

C2: “Acho que pensam que estou a divertir-me muito e que estão a gostar de brincar comigo e com os outros.”

C3: “Não sei.”

C4: “Não sei.”

C5: “Não sei.”

C6: “Que não podem brincar, têm de trabalhar.”

C7: “Não sei.”

C8: “Pensam que são boas.”

C9: “Não sei.”

C10: “Acho que pensam que são boas.”

C11: “Não sei.”

C12: “Não sei.”



C13: “Nunca pensei nisso, também.”

C14: “Não sei.”

C15: “Cuidado.”

C16: “Eu não sei.”

C17: “Não sei.”

Sentes que as tuas opiniões ou interesses de brincadeiras são valorizadas pelos adultos?

C1: “Não.”

C2: “Acho que sim.!”

C3: “Talvez...”

C4: “Sim.”

C5: “Sim.”

C6: “Não, porque eles não brincam connosco.”

C7: “Não, porque os adultos não têm a mesma memória que eu.”

C8: “Sim.”

C9: “Sim.”

C10: “Sim.”

C11: “Sim.”

C12: “Não.”

C13: “Sim, se não acharem disparatadas...”

C14: “Não sei.”

C15: “Não, porque eles têm de trabalhar.”

C16: “Sim.”

C17: “Não.”

C. Participação das crianças:

Podes escolher sempre a tua brincadeira?

C1: “Não. Às vezes, o V. escolhe, e outras vezes escolho eu.”

C2: “Às vezes... Eu escolho sempre, mas, depois, quando os amigos querem acrescentar alguma coisa à brincadeira, eu costumo dizer assim «Ok, podes adicionar isso.». Eu dou



a oportunidade para eles adicionarem uma coisa à brincadeira, para ver se fica mais divertido ou não.”

C3: “Não, porque assim os meus amigos não tem oportunidade.”

C4: “Sempre não. Os amigos também querem brincar a outras coisas.”

C5: “Não, porque há outros amigos que querem brincar a outras coisas.”

C6: “Não, porque os outros podem não crer.”

C7: “Não, porque eu posso estar a brincar a uma coisa que o amigo não queira.”

C8: “Não, porque alguns meninos têm de escolher também.”

C9: “Não, porque os amigos também têm de escolher o que querem brincar.”

C10: “Sim.”

C11: “Não, porque os amigos também têm de escolher.”

C12: “Não, porque os amigos também têm direito a escolher.”

C13: “Sempre, não. Também tenho de dar a vez aos amigos de escolherem o que querem brincar.”

C14: “Não, porque também tem de ser a vez dos outros.”

C15: “Não, porque temos de deixar os outros escolher.”

C16: “Não, porque assim eu escolho sempre e os outros não gostam, e querem escolher.”

C17: “Não, porque as minhas amigas também querem escolher.”

Podes escolher sempre onde brincar?

C1: “Sim.”

C2: “Às vezes. Às vezes, o A. diz para jogar futebol no campo, outras vezes no parque...
Depende.”

C3: “Não, porque assim os meus amigos não tem oportunidade para escolherem.”

C4: “Não, porque os amigos também querem brincar nos outros espaços.”

C5: “Não, porque os amigos podem escolher outro sítio para brincar.”

C6: “Não, porque os outros podem não querer esse sítio, e querer outro.”

C7: “Não. Por exemplo, hoje o campo não é nosso. Está ocupado com outra turma.”

C8: “Não, os outros também têm de escolher.”

C9: “Não, porque os outros também têm de escolher onde preferem brincar.”



C10: “Sim.”

C11: “Não, porque os outros também têm de escolher.”

C12: “Não, os amigos também têm de escolher.”

C13: “Não.”

C14: “Não, porque os outros também têm direito.”

C15: “Não, também temos de deixar os outros.”

C16: “Não, porque assim os outros não podem brincar noutra lugar.”

C17: “Sempre não. Às vezes, escolho eu, outras vezes escolhem as minhas amigas.”

Podem escolher sempre com quem brincar?

C1: “Não, porque eu, às vezes, quero brincar com o V. e o D. quer brincar comigo, às vezes.”

C2: “Às vezes, porque às vezes estou a brincar com o F. e o D. e depois aparece a S. e o H.. Eu tento fazer com que ninguém fique triste se não participar na brincadeira. No fim, pode-se sempre brincar a tudo. Quando falta alguma personagem na brincadeira, eu tento arranjar mais um menino ou menina que venha para a nossa brincadeira para fazer uma personagem. Eu vejo coisas que tem num cenário e que, depois, tem muitas personagens, mas se forem só três e aparecerem mais meninos para brincar, eu já estou preparado. Há espaço para inventar uma personagem. Podemos substituir uma que não se consegue por outra, para que todos consigam brincar. Se uma menina não quiser ser um menino, não faz mal. Eu consigo arranjar outra que seja menina.

C3: “Sim.”

C4: “Sim, porque algumas vezes eu brinco com uns amigos e, outras vezes, brinco com outros.”

C5: “Sim.”

C6: “Sim.”

C7: “Sim.”

C8: “Sim.”

C9: “Sim.”

C10: “Sim.”

C11: “Sim.”



C12: “Sim.”

C13: “Sim.”

C14: “Não sei.”

C15: “Sim.”

C16: “Sim.”

C17: “Sim.”

Podes escolher sempre com o que brincar?

C1: “Esta resposta é fácil: Sim.”

C2: “Sim.”

C3: “Não, porque os meus amigos podem levar brinquedos e também tenho que os deixar escolher.”

C4: “Não, porque os amigos também precisam de escolher com o que querem brincar.”

C5: “Não.”

C6: “Não, porque os outros também têm direito a escolher.”

C7: “Não, porque os amigos também têm oportunidade para escolher com o que querem brincar.”

C8: “Não, porque os outros também têm de escolher.”

C9: “Não, porque os outros também têm de escolher.”

C10: “Sim.”

C11: “Não, porque os amigos também têm de escolher.”

C12: “Não. Sou eu os amigos, somos todos a escolher.”

C13: “Acho que sim, se ainda não tiver ninguém para brincar.”

C14: “Não, porque os amigos também querem escolher.”

C15: “Não, também temos de deixar os outros.”

C16: “Não. Os amigos também devem de escolher os brinquedos.”

C17: “Não, porque os meus amigas também devem de escolher. A brincadeira também é delas.”



Anexo XXXII – Transcrição da Entrevista à professora A., da turma do 3º ano

Data: 2 de maio de 2023

Entrevistado: Professora A., da turma 3º ano

Anos de experiência: 23 anos

1. Momentos das brincadeiras das crianças:

- Considera que o tempo que é disponibilizado para os alunos brincarem é suficiente?
- Em média, quanto tempo diário as crianças têm para a brincadeira livre?
- Em que momentos da rotina as crianças têm oportunidade para brincar livremente?
- Normalmente, quais são os espaços em que as crianças brincam?
- Tem preocupações com os espaços para a brincadeira das crianças?

Resposta: Na minha opinião, o tempo de brincadeira das crianças é cada vez menor e, por isso, insuficiente para socializarem e aprenderem a lidar com brigas, frustrações, conviverem, encontrar estratégias de resolução dos conflitos, conhecerem-se e, acima de tudo, não terem atividades orientadas, serem livres de brincar ao que quiserem.

Nem todas as crianças têm o mesmo tempo de brincadeira, pois algumas vão almoçar a casa e muitas saem logo às 16h. O Colégio estipulou 20 minutos para o recreio da manhã e 1h55m à hora de almoço, para seguir as orientações/ carga horária do Ministério. Não dá para aferir exatamente quanto tempo têm, pois também depende de quanto tempo demoram a almoçar.

As brincadeiras são distribuídas pelo coberto, campo de jogos, parque infantil, bancadas, frente à porta da piscina,...

Todos os espaços são grandes e vigiados, por isso, deixa-me tranquila e feliz com o espaço que têm para brincar.



2. Participação das crianças:

- Cada criança tem possibilidade de escolher a sua brincadeira?
- Cada criança tem possibilidade de escolher o local da sua brincadeira?

Resposta: Cada criança é livre para escolher quer a brincadeira, quer o espaço para brincar.

3. Atitude do adulto face ao brincar:

- Tem conhecimento das brincadeiras que vão tendo/desenvolvendo? Como?
- Demonstra interesse pela brincadeira da criança? De que forma?
- Incentiva a criança a falar sobre a sua brincadeira? Em que momentos?
- Participa em brincadeiras das crianças?
- Integra a ludicidade na intervenção educativa?
- Considera os interesses de brincadeiras das crianças nas propostas educativas?

Resposta: Os meus alunos vão partilhando algumas das brincadeiras dos recreios, mas por vezes também observo na vigilância a que brincam ou em momentos que julgo ser pertinente acompanhar para os conhecer melhor, principalmente no 1º ano. Incentivo a partilharem experiências até para dar ideias diferentes a todos para variarem as brincadeiras.

Por vezes, entro em algumas brincadeiras, nomeadamente jogos de futebol e caçadinhas.

Sim, acontece promover atividades com mais ludicidade. Através de jogos mais lúdicos aprendem alguns conteúdos mais facilmente sem perceberem o que estão a fazer.

Considero menos do que gostaria os interesses de brincadeiras das crianças nas atividades educativas, pois nem sempre é possível ou há tempo para isso. Os conteúdos estipulados para o 1º Ciclo são muito extensos.



Anexo XXXIII – Transcrição da Entrevista à professora S., da turma do 2º ano

Data: 4 de junho de 2023

Entrevistado: Professora S., da turma 2º ano

Anos de experiência: 17 anos

1. Momentos das brincadeiras das crianças:

- Considera que o tempo que é disponibilizado para os alunos brincarem é suficiente?

Resposta: Não.

- Em média, quanto tempo diário as crianças têm para a brincadeira livre?

Resposta: No colégio, o tempo de recreio corresponde a 20 minutos de manhã, cerca de 1:30h à hora do almoço e, depois das 16h (hora do término das aulas) pode ir até 1 hora, mediante o horário em que os pais vêm buscar os filhos.

- Em que momentos da rotina as crianças têm oportunidade para brincar livremente?

Resposta: Na escola, nos momentos de recreio. Ou nas pausas letivas, quando não têm um tempo de atividade estruturada. Em casa, mediante as disponibilidades das famílias (entre TPCs, banhos, jantar ou saídas).

- Normalmente, quais são os espaços em que as crianças brincam?

Resposta: Na escola, o recreio exterior, parque infantil, campo de jogos, jardim ou o recreio coberto.

- Tem preocupações com os espaços para a brincadeira das crianças?

Resposta: Na minha opinião, o colégio demonstra preocupação com o espaço dedicado para a brincadeira, no sentido em que possibilita uma grande área (expressa em m²) de espaço exterior e interior, bem como de estruturas lúdicas e materiais convidativos, tais como escorregas, baloiços, sobe-e-desce, tabelas de basquetebol, balizas de futebol, marcações para o jogo da macaca e de xadrez, entre outros.

Pessoalmente, acho a existência e diversidade de espaços para as crianças



brincarem um aspeto fundamental em qualquer escola.

2. Participação das crianças:

- Cada criança tem possibilidade de escolher a sua brincadeira?

Resposta: Sim.

- Cada criança tem possibilidade de escolher o local da sua brincadeira?

Resposta: Sim, mediante o estado do tempo (parque interior ou exterior). No entanto, para evitar conflitos, o campo de jogos tem um horário de utilização definido para cada ano.

3. Atitude do adulto face ao brincar:

- Tem conhecimento das brincadeiras que vão tendo/desenvolvendo? Como?

Resposta: Sim, após o recreio costuma haver conversas informais sobre como correu o recreio, de maneira a perceber se há relações positivas entre os alunos da turma, se usam as estruturas já montadas no parque infantil, quais as que gostam mais, se conseguem criar jogos novos, se trazem brinquedos que partilham, etc.

- Demonstra interesse pela brincadeira da criança? De que forma?

Resposta: O interesse pela brincadeira da criança manifesta-se nas questões diárias que são colocadas pela professora sobre o que fizeram no seu tempo livre no recreio. Esse interesse, para além de estimular a brincadeira em grupo, pode ajudar na relação entre pares.

- Incentiva a criança a falar sobre a sua brincadeira? Em que momentos?

Resposta: Pergunta já respondida anteriormente.

- Participa em brincadeiras das crianças?

Resposta: Sim, algumas vezes torna-se necessário modelar comportamentos e orientar regras no jogo coletivo, pelo que estar presente na brincadeira é importante. Também ajuda a criar uma relação mais próxima entre professor-aluno.

- Integra a ludicidade na intervenção educativa?

Resposta: Muitas vezes, nomeadamente em conteúdos específicos da



matemática e do estudo do meio. Aprende-se, fazendo. É mais significativo aprender experimentando, manipulando, observando, para chegar a determinadas conclusões. Também ajuda a desenvolver a criatividade e a resolução de problemas de forma mais célere. Se for bem delineada a estratégia, isto é, a condução da aula com enfoque numa determinada postura experimental orientada, trabalha o foco, competência fundamental nas crianças. Isto tudo, pode também ajudar na regulação emocional e no desenvolvimento da autoestima dos alunos.

- Considera os interesses de brincadeiras das crianças nas propostas educativas?

Resposta: É muito importante partir dos interesses das crianças para orientar as propostas educativas, pois assim estarão muito mais predispostos a aprender e o processo de ensino-aprendizagem será mais rápido e com menos lacunas.

Anexo XXXIV – Transcrição da Entrevista à professora K., da turma do 2º ano

Data: 9 de junho de 2023

Entrevistado: Professora K., da turma 2º ano

Anos de experiência: 7 anos

1. Momentos das brincadeiras das crianças:

- Considera que o tempo que é disponibilizado para os alunos brincarem é suficiente?

Resposta: Não, nos dias de hoje as crianças passam muito tempo na escola e em atividades extracurriculares.

- Em média, quanto tempo diário as crianças têm para a brincadeira livre?

Resposta: No colégio têm um intervalo de 20 minutos da parte da manhã, mais um intervalo de 2h de almoço. Durante o dia todo têm uma média de 3h.

- Em que momentos da rotina as crianças têm oportunidade para brincar livremente?



Resposta: Em contexto de escola têm os intervalos. Em casa têm oportunidade de brincar livremente em momentos que antecedem o jantar, o banho...

- Normalmente, quais são os espaços em que as crianças brincam?

Resposta: No colégio brincam nos espaços destinados aos intervalos, no recreio coberto, no campo de jogos e no parque infantil. Mas há sempre uma margem para se brincar em contexto de sala, mas essa brincadeira é uma brincadeira orientada com um objetivo traçado e não um momento de brincar livremente.

- Tem preocupações com os espaços para a brincadeira das crianças?

Resposta: As preocupações prendem-se com a segurança dos espaços e com os estímulos.

2. Participação das crianças:

- Cada criança tem possibilidade de escolher a sua brincadeira?

Resposta: Em brincadeira livre, sim. Mas sabemos que tendo em conta a personalidade de cada criança, há sempre uma criança que lidera a brincadeira e várias que seguem as ideias das outras crianças.

- Cada criança tem possibilidade de escolher o local da sua brincadeira?

Resposta: No colégio o único espaço que tem uma organização própria e que as crianças têm de respeitar um horário de uso é o campo de jogos. Tendo em conta que a afluência é muita e se criam mais momentos de tenção, houve a necessidade de se organizar o horário. Nos restantes espaços a utilização é livre.

3. Atitude do adulto face ao brincar:

- Tem conhecimento das brincadeiras que vão tendo/desenvolvendo? Como?

Resposta: Tenho. Durante a semana tenho um dia de vigilância no intervalo de almoço que me possibilita estar dentro das brincadeiras. As auxiliares também partilham connosco as dinâmicas dos grupos. As crianças também partilham comigo as brincadeiras e os pares com que as realizam. À sexta-feira, guardo a última hora do dia para ir com a turma até ao jardim. No jardim as crianças lancham, o que chamamos de piquenique, e usam o resto da hora para brincar no jardim (espaço onde não é permitido brincar em horário de recreio). Nesse



momento da semana deixo-os brincar livremente e sou parte da brincadeira.

- Demonstra interesse pela brincadeira da criança? De que forma?

Resposta: Claro que sim. Converso com eles sobre a brincadeira, mas principalmente entro na brincadeira.

- Incentiva a criança a falar sobre a sua brincadeira? Em que momentos?

Resposta: Sim, mas normalmente só no momento da semana já referido em cima (sexta-feira).

- Participa em brincadeiras das crianças?

Resposta: Sim, à sexta e em todas as atividades lúdicas (Dia da criança, passeios...)

- Integra a ludicidade na intervenção educativa?

Resposta: Não tanto como desejava. A escola virtual ajuda, realizo alguns jogos fora da sala e alguns em sala.

- Considera os interesses de brincadeiras das crianças nas propostas educativas?

Resposta: Tenho em atenção aquilo que os vai motivar mais, mas não há um uso diário desses interesses em contexto de sala de aula.

Anexo XXXV – Transcrição da Entrevista à professora P., da turma do 1º ano

Data: 13 de junho de 2023

Entrevistado: Professora P., da turma 1º ano

Anos de experiência: 29 anos

1. Momentos das brincadeiras das crianças:

- Considera que o tempo que é disponibilizado para os alunos brincarem é suficiente?

Resposta: Eu não considero suficiente o tempo que é disponibilizado para os alunos brincarem, pois eles têm um programa muito exigente, hoje em dia.

- Em média, quanto tempo diário as crianças têm para a brincadeira livre?



Resposta: Em média, têm 3 horas de tempo para brincarem.

- Em que momentos da rotina as crianças têm oportunidade para brincar livremente?

Resposta: As crianças nos momentos da rotina têm oportunidade para brincar livremente, no intervalo da manhã e na hora de almoço.

- Normalmente, quais são os espaços em que as crianças brincam?

Resposta: Normalmente, as crianças brincam no recreio do colégio. O recreio do colégio, por acaso, é bastante agradável e espaçoso.

- Tem preocupações com os espaços para a brincadeira das crianças?

Resposta: Não tenho preocupações com os espaços que o colégio oferece para a brincadeira das crianças.

2. Participação das crianças:

- Cada criança tem possibilidade de escolher a sua brincadeira?
- Cada criança tem possibilidade de escolher o local da sua brincadeira?

Resposta: Sim, cada criança tem possibilidade de escolher a sua brincadeira e o local onde brincam.

3. Atitude do adulto face ao brincar:

- Tem conhecimento das brincadeiras que vão tendo/desenvolvendo? Como?

Resposta: Sim, tenho conhecimento das brincadeiras que vão tendo/desenvolvendo pela minha presença no recreio e com o *feedback* das auxiliares que os acompanham.

- Demonstra interesse pela brincadeira da criança? De que forma?

Resposta: Eu revelo interesse pela brincadeira das crianças, quando converso com eles sobre o mesmo. Falo-lhes que é importante brincar, pois faz parte do crescimento de cada um, transmitindo-lhes sempre a importância dos valores e respeito com o outro. Muitas vezes falo com eles sobre o facto de um dia ter sido criança e que sei muito bem o que cada um pode sentir quando a partilha e ajuda é feita com amor por si próprio e depois pelo outro.



- Incentiva a criança a falar sobre a sua brincadeira? Em que momentos?

Resposta: Incentivo a criança a falar sobre a sua brincadeira, sempre que é necessário, por exemplo depois de uma zanga com algum colega ou outro problema que tenha ocorrido no recreio.

- Participa em brincadeiras das crianças?

Resposta: Participo nas brincadeiras das crianças sempre que é propício quer no recreio quer na sala de aula.

- Integra a ludicidade na intervenção educativa?

Resposta: Integro a ludicidade na intervenção educativa, mas não da forma como gostaria. No entanto, com a ajuda da Escola Virtual sempre que é possível é uma grande ajuda neste sentido.

- Considera os interesses de brincadeiras das crianças nas propostas educativas?

Resposta: Considero os interesses de brincadeiras das crianças nas propostas educativas sempre que tenho oportunidade, visto que são crianças. Nem sempre é possível, mas consigo ir sempre ao encontro das suas necessidades.

Anexo XXXVI – Registo de Observação nº1

REGISTO DE OBSERVAÇÃO Nº1

TIPO DE INTERAÇÃO:	Adulto-criança	DATA:	19 de outubro de 2022
NOMES:	H.C. e Professora Estagiária	LOCAL:	Sala de aula

INCIDENTE:

Como é habitual, a professora cooperante e a professora estagiária vão buscar a turma ao coberto, no final de cada intervalo. Após o intervalo do almoço, a turma dirige-se até à sala de aula e, antes de dar início às tarefas previstas para a aula da tarde, o H. chama a atenção da professora estagiária com o caracol desenhado por ele.

Professora Estagiária – Uau H., que caracol tão bonito. Foste tu que desenhaste?

H. – Sim.

Professora Estagiária – Desenhaste muito bem!

H. – Obrigada Patrícia. Sabes o que também tenho aqui?

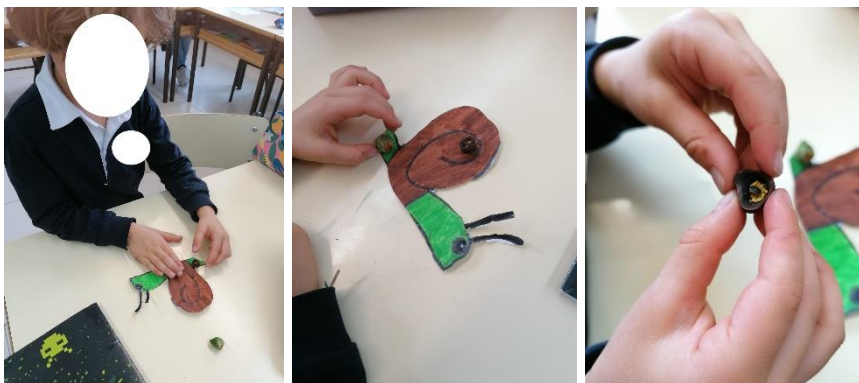
Professora Estagiária – Não. O que tens?

H. – Tenho outro caracol, mas este é mais pequenino e verdadeiro. Está a dormir.

Professora Estagiária – Pois é, quase nem se vê. Onde encontraste?

H. – No jardim. Vou cuidar dele, por um bocadinho, e depois vou devolvê-lo à Natureza.

Professora Estagiária – Acho uma excelente ideia, explorador.



OBSERVAÇÕES/COMENTÁRIOS:

Com esta situação, pude entender que o H. aproveitou o teu tempo de brincadeira para explorar o espaço exterior do Colégio, na qual encontrou um ser vivo que lhe suscitou curiosidade. Por esse motivo, quis continuar a explorar a sua descoberta, observando-o e tirando as suas conclusões. Por outro lado, mostrou ter uma atitude madura e consciência de que retirou o ser vivo do seu meio ambiente, mas só o fez para dar continuidade à sua brincadeira exploratória.

Anexo XXXVII – Registo de Observação nº2

REGISTO DE OBSERVAÇÃO Nº2

TIPO DE INTERAÇÃO:	Criança-criança/Adulto-Criança	DATA:	16 de novembro de 2022
NOMES:	A., A., V. e Professora Estagiária	LOCAL:	Coberto

INCIDENTE:

Durante o intervalo do almoço, a professora estagiária ia a descer as escadas e deparou-se com a brincadeira dos seus alunos.

Professora Estagiária – Que cartas tão brilhantes. O que são?

A. – São cartas de Pokémon.

V. – Estamos a ver quais são os mais fortes e os que têm menos poderes.

Professora Estagiária – Parece-me ser divertido.

A. – Sim, é! Depois vamos jogar uns contra os outros com os nossos Pokémons, para ver quem é o mais poderoso.

Professora Estagiária – Tenho a certeza que vai ser um jogo desafiante.



OBSERVAÇÕES/COMENTÁRIOS:

Perante esta brincadeira, entendi que estavam a explorar o conteúdo das cartas e partilhar entre si conhecimentos sobre os Pokémons e os seus poderes, de forma a conseguirem transformar essa exploração num jogo com regras. Observei ainda, a cumplicidade e a amizade entre os alunos na partilha de cartas e no ambiente de convívio que criaram.

Anexo XXXVIII – Registo de Observação nº3

REGISTO DE OBSERVAÇÃO Nº3

TIPO DE INTERAÇÃO:	Criança-criança/Adulto-Criança	DATA:	21 de novembro de 2022
NOMES:	J., J., F., M.L., M.J. e Professora Estagiária	LOCAL:	Coberto

INCIDENTE:

Tendo sido o dia de celebrar o Dia do Pijama, durante o intervalo de almoço, a professora estagiária mostrou-se curiosa em observar as brincadeiras dos alunos. Até que, reparou na forma como a J. estava a conduzir a brincadeira.

Professora Estagiária – Não estou aqui, só estou a ver.

M.J. – Professora Patrícia, não faz mal. Podes ver. Estamos a brincar aos professores.

Professora Estagiária – Uh, que interessante. E o que estão a fazer?

J. – Eu sou a professora e os amigos são os alunos. Estou a ensinar a letra “l”.

Professora Estagiária – E como está a correr?

F. – Muito bem!

Professora Estagiária – E por que razão gostam de brincar aos professores?

M.L. – Porque gostamos muito de ti e da professora Paula e, então, queremos ser como vocês.

Professora Estagiária – Estão a fazer um excelente trabalho. Tenho a certeza de que serão excelentes professores e alunos.



OBSERVAÇÕES/COMENTÁRIOS:

Com esta situação, pude entender que é frequente brincarem aos professoras e às escolas, pela admiração que têm pelas professoras da turma, por gostarem das aulas que lhes são proporcionadas e pela aprendizagem. Daí, desejarem reencenar experiências reais, vivenciadas diariamente, e de significado pessoal, e assumir papéis de pessoas que frequentam e acompanham a sua vida diária. Portanto, estamos perante um brincar dramático e socio dramático.

Anexo XXXIX – Registo de Observação nº4

REGISTO DE OBSERVAÇÃO Nº4

TIPO DE INTERAÇÃO:	Criança-criança/Adulto-Criança	DATA:	21 de novembro de 2022
NOMES:	A., H.C., I. e Professora Estagiária	LOCAL:	Parque exterior

INCIDENTE:

Durante o intervalo do almoço,

H. – Não me apanhas, A.

I. – Nem a mim, crocodilo.

Professora Estagiária – És um crocodilo, A.?

A. – Ahahah, sou.

H. – Sim, Patrícia.

A. – Nós vamos explicar: o H. e a I. são as minhas presas. Eles têm de tentar passar pelo meu pântano (a ponte) sem serem apanhados por mim.

Professora Estagiária – Parece ser difícil, mas muito divertido. Vocês conseguem!



OBSERVAÇÕES/COMENTÁRIOS:

Nesta situação, percebi que conseguem aproveitar os espaços estruturados do parque para criarem as suas brincadeiras. É uma brincadeira locomotora, que envolve o movimento físico, nomeadamente o equilíbrio do corpo na ponte, e uma brincadeira com regras definidas por eles, demonstrando criatividade, e ideias e experiências de cada participante.

Anexo XL – Registo de Observação nº5

REGISTO DE OBSERVAÇÃO Nº5

TIPO DE INTERAÇÃO:	Criança-criança/Adulto-Criança	DATA:	19 de abril de 2022
NOMES:	M.J., J., F. e Professora Estagiária	LOCAL:	Parque exterior

INCIDENTE:

A pedido da professora cooperante, a professora estagiária ficou encarregue de vigiar o recreio após o almoço, até as funcionárias chegarem. Durante esse momento de vigia, teve a oportunidade de observar imensas brincadeiras e comportamentos dos alunos.

Professora Estagiária – Olá, meninas! O que estão a fazer? Ah, já sei... São umas agentes secretas.

F. – Ahah, não. Estamos a brincar aos professores.

Professora Estagiária – Oh, que ideia a minha. E como está a correr?

J. – Está a correr bem. Eu e a M.J. somos as alunas e a F. é a professora.

Professora Estagiária – E o que vão aprender hoje?

M.J. – Vamos fazer exercícios de revisão.

Professora Estagiária – Parece-me ser uma boa ideia.

F. – E a seguir, vou dar a aula de educação física.

J. – Sim, vamos.

Professora Estagiária – Também quero ver esses exercícios de ginástica.



OBSERVAÇÕES/COMENTÁRIOS:

Tal como o registo de observação nº3, esta brincadeira volta a representar o papel dos professores e o que eles representam para os alunos. É uma das brincadeiras preferidas dos alunos relevadas pelas entrevistas e registos gráficos.

Anexo XLI – Registo de Observação nº6

REGISTO DE OBSERVAÇÃO Nº6

TIPO DE INTERAÇÃO:	Criança-criança/Adulto-Criança	DATA:	19 de abril de 2022
NOMES:	H.C., D. e Professora Estagiária	LOCAL:	Parque exterior

INCIDENTE:

Ainda na vigilância do recreio, observou-se o H.C. e o D. entusiasmados com o balanço, em alta velocidade.

Professora Estagiária – Ei lá, estão a balançar muito alto.

H. – Sim, vamos até ao espaço.

Professora Estagiária – Ao espaço? Bem... e que planeta vão explorar?

D. – Neptuno.

H. – Sim, e Júpiter.

Professora Estagiária – Qual tal todos os planetas?

H. – Boa ideia. São todos diferentes, então devem ter coisas diferentes.

Professora Estagiária – É verdade, astronautas. Boa exploração.



OBSERVAÇÕES/COMENTÁRIOS:

Com esta situação, pude entender que os dois alunos partilham os mesmos interesses, e fizeram disso uma brincadeira divertida, explorando o balanço como nave espacial. Logo, nesta brincadeira estão envolvidos vários tipos, como: simbólico, pois recorrem as estruturas/objetos para representar determinados papéis, como por exemplo, o balanço foi usado para representar uma nave espacial; e dramático, uma vez que estiveram a representar um astronauta.



Anexo XLII – Registo de Observação nº7

REGISTO DE OBSERVAÇÃO Nº7

TIPO DE INTERAÇÃO:	Criança-criança/Adulto-Criança	DATA:	17 de maio de 2023
NOMES:	J., M.I., M.L., M.J e Professora Estagiária	LOCAL:	Parque exterior

INCIDENTE:

Perto do término do intervalo, a M.L., a M.J., a M.I. e a J. juntaram-se e foram para a zona do campo de futebol. Com as suas bonecas, conversavam entre si sobre o que iam brincar e quem ia ser quem.

Professora Estagiária – Olá meninas. Estão a fazer uma reunião?

M.J. – Não, vamos brincar com as bonecas.

Professora Estagiária – A quê?

M.L. – Ainda estamos a decidir, mas eu vou ser a professora Patrícia.

J. – E eu a professora Paula.

Professora Estagiária – Fico lisonjeada. E vocês, M.J. e M.I.?

M.J. – Hmm, eu também queria ser a professora Patrícia.

Professora Estagiária – Mas também podes ser, e cada uma faz uma coisa diferente.

M.I. – Eu vou ser eu própria.



OBSERVAÇÕES/COMENTÁRIOS:

Com esta situação, observou-se uma brincadeira faz-do-conta, na qual as alunas utilizaram as suas bonecas para criar situações fictícias, continuando a representar as professoras titulares.

Anexo XLIII – Registo de Observação nº8

REGISTO DE OBSERVAÇÃO Nº8

TIPO DE INTERAÇÃO:	Criança-criança/Adulto-Criança	DATA:	19 de abril de 2022
NOMES:	A., J. e Professora Estagiária	LOCAL:	Coberto

INCIDENTE:

Já com a chegada das auxiliares ao recreio, a professora estagiária permaneceu no espaço para continuar a observar as variadas brincadeiras. Quando estava a dar a volta ao coberto, reparou que o A. e o J. estavam comprometidos com as suas cartas e caderneta e, para tentar perceber melhor, aproximou-se.

Professora Estagiária – Ei, que caderneta fantástica. O que estão a fazer?

A. – Estamos a colar os jogadores nos seus clubes e ver se temos alguma repetida, ou se já completamos clubes.

Professora Estagiária – Parece-me interessante. Posso ver o clube do FC Porto?

J. – És do Porto, professora Patrícia?

Professora Estagiária – Sou sim! É o melhor clube de futebol, ahah.

J. – Claro que não é!

Professora Estagiária – Hmm, já reparei que és do adversário.

J. – Sim, ahah.

Professora Estagiária – Cada um com os seus gostos e preferências.



OBSERVAÇÕES/COMENTÁRIOS:

Com esta situação, pude observar uma brincadeira exploratória, cujo alunos encontravam-se a explorar o conteúdo das cartas e fazê-las corresponder ao seu clube. Estavam atentos nas suas tarefas e, ao mesmo tempo, iam partilhando os seus conhecimentos sobre os clubes.

Anexo XLIV – Registo de Observação nº9

REGISTO DE OBSERVAÇÃO Nº9

TIPO DE INTERAÇÃO:	Criança-criança/Adulto-Criança	DATA:	17 de maio de 2022
NOMES:	M.I., M.L., V., J., H.C., A. e Professora Estagiária	LOCAL:	Parque exterior

INCIDENTE:

Durante o intervalo do almoço, a professora estagiária aproveitou o seu descanso para ir ao parque conviver com os alunos e observar as suas brincadeiras.

Professora Estagiária – Cuidado M.I., não faças a M.L. voar.

M.L. – Ahah, não professora.

Professora Estagiária – Estou curiosa, o que estão a brincar?

M.L. – Estamos a ver quem tem mais força para manter a outra no ar.

Professora Estagiária – E quem está a conseguir?

M.L. – Até agora, as duas.

Professora Estagiária – Ei, parece que vem aí mais amigos para se juntarem à “festa”.

M.I. – Pois vem.



OBSERVAÇÕES/COMENTÁRIOS:

Com esta situação, percebi que a brincadeira começou com a simples vontade de explorar o sobe-desce que, depois evoluiu para quem conseguia manter o par no ar. A brincadeira começou a tornar-se interessante e divertida que atraiu a atenção dos restantes amigos para se incluírem.

Anexo XLV – Registo de Observação nº10

REGISTO DE OBSERVAÇÃO Nº10

TIPO DE INTERAÇÃO:	Criança-criança/Adulto-Criança	DATA:	17 de maio de 2022
NOMES:	J., D., H.B. e Professora Estagiária	LOCAL:	Parque exterior

INCIDENTE:

Após assistir à brincadeira da M.L. e M.I., a professora estagiária surpreendeu-se com a forma como o J., o D. e o H.B. estavam a jogar futebol.

Professora Estagiária – Atenção, o H.B. está a aproximar da baliza do adversário. Passa a bola para o D., este consegue controlar a bola e passa para o H.B.. Já próximo da baliza, remata e o guarda-redes J. defende.

Todos – Ahahah

Professora Estagiária – Quais são as equipas?

J. – Benfica e Porto.

Professora Estagiária – Quem está a ganhar?

D. – Ninguém, está empatado.

Professora Estagiária – Muito bem. Que belo jogo. Vou ficar a assistir.



OBSERVAÇÕES/COMENTÁRIOS:

Tal como outras brincadeiras já registadas, esta será também uma pela qual os alunos mostram preferência. Sem dúvida, uma brincadeira com regras que, neste caso, foram definidas pelos participantes, e uma brincadeira dramática, em que fazem questão de representar os futebolistas dos clubes que escolheram.