

Janeiro 2025

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

---

# Perceções das Crianças sobre o Brincar no Jardim de Infância

---

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI  
PARA A OBTENÇÃO DE  
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

DE

Leonor Belinha Soares

ORIENTAÇÃO

Doutora Maria Ivone Couto Monforte das Neves



PAULA  
FRASSINETTI



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI

# PERCEÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O BRINCAR NO JARDIM DE INFÂNCIA

Leonor Belinha Soares

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, orientado pela Professora Doutora Maria Ivone Couto Monforte das Neves

Porto, fevereiro de 2025



## ÍNDICE

Agradecimentos .....	VI
Resumo .....	VIII
Abstract .....	IX
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos .....	X
Índice de Figuras .....	XI
Índice de Apêndices .....	XI
Introdução .....	1
<b>PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>3</b>
Capítulo I - O Brincar e o Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança .....	3
1. Os Direitos da Criança: o Direito ao Brincar .....	3
1.1. O Direito a uma Cidadania Ativa no quadro da Teoria Sociológica da Infância .....	6
2. Conceção de Lúdico e de Brincar .....	10
3. Tipos de Brincadeira .....	13
4. A relação do Lúdico e a Aprendizagem .....	14
5. O Desenvolvimento da Criança: algumas conceções teóricas .....	16
5.1. Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget .....	17
5.2. Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner .....	19
5.3. Teoria Sociocultural do Desenvolvimento de Vygotsky .....	22
Capítulo II – A centralidade da Criança no Brincar .....	24
1. O Paradigma da Participação das Crianças e a sua Cidadania .....	24
2. O papel do Educador .....	30
3. Organização do Ambiente Educativo .....	32
3.1. Tempo, Espaço e Materiais .....	35



PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO .....	42
Capítulo III – Apresentação do projeto de investigação .....	42
1. Pertinência da temática em estudo .....	43
2. Metodologia da investigação .....	43
3. Pergunta de partida e objetivos .....	44
4. Ética da investigação .....	45
5. Contexto de investigação .....	45
6. Sujeitos Participantes na investigação .....	49
7. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	52
7.1. Observação/ Registos de Observação .....	52
7.2. Grupos de Discussão Focalizada .....	53
7.3. Entrevistas Semiestruturadas .....	54
Capítulo IV – Análise e discussão dos dados.....	56
1. Apresentação dos dados .....	56
2. Análise e triangulação dos dados dos grupos de discussão focalizada e das entrevistas .....	57
2.1. Análise categorial dos grupos de discussão focalizada realizados às crianças .....	58
2.1.1. Importância do brincar.....	58
2.1.2. Preferências das Crianças no brincar .....	60
2.1.3. Companhia no brincar .....	61
2.1.4. Espaços para brincar .....	63
2.1.5. Materiais preferidos.....	64
2.1.6. Tempo disponível para brincar .....	65
2.1.7. Participação dos adultos .....	67



2.1.8. Gênero e brincadeiras.....	68
2.1.9. Brincadeira imaginária.....	69
2.2. Análise categorial às educadoras cooperantes.....	71
2.2.1. Experiência/desafios profissionais .....	71
2.2.2. Importância da participação das crianças no quotidiano do JI .....	72
2.2.3. Importância da brincadeira.....	73
2.2.4. Práticas pedagógicas e estratégias para promover o brincar .....	74
2.2.5. Desafios na intervenção com o grupo de crianças.....	76
2.2.6. Brincadeiras preferidas das crianças .....	77
2.2.7. Organização do ambiente educativo (tempo, espaço e materiais)..	79
2.2.8. Estratégias para desenvolver a autonomia .....	80
3. Reflexão final dos dados obtidos.....	82
Considerações Finais.....	85
Referências Bibliográficas.....	91
Apêndices.....	97



## AGRADECIMENTOS

Já na reta final desta bela jornada, que foi tanto de aprendizagem como de superação, não posso deixar de agradecer a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram de forma valiosa para a concretização deste sonho.

Primeiramente, aos meus pais, o meu porto seguro e a minha força, a casa onde o amor nunca falta e onde encontro sempre abrigo. Sem vocês, este caminho não teria sido possível. Obrigada por me ensinarem que o conhecimento é luz e por me conduzirem ao longo da vida.

Também a ti, Maria, irmã e eterna cúmplice. Serás sempre um dos meus pilares, mesmo que nunca o confesse diretamente.

À restante família, que sempre acreditou neste meu sonho, me mimou e encorajou. O vosso apoio, entre gargalhadas e convívios, foi a força necessária para os momentos mais desafiantes.

Ao meu Rui, a minha pessoa e a minha maior força. Mesmo sem o saberes, ajudaste-me imenso, com um sorriso, um abraço ou simplesmente com a tua presença. Obrigada por me ouvires nos momentos de desespero, na euforia e em todos os picos imprevisíveis do meu humor. O teu carinho e apoio constante foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Estás sempre ao meu lado, e por isso sou-te eternamente grata.

Às minhas amigas da terra, Jé e Moreira, companheiras desde infância, que sempre me acompanharam no melhor e no pior. Sempre dispostas, sempre presentes, em todos os momentos, a fazer valer o verdadeiro significado de amizade.

André e Leandro, sem darem conta, assumiram uma grande responsabilidade nos últimos tempos. Obrigada pelos sorrisos e pelas gargalhadas, por me fazerem rir e ajudarem a descomprimir nos momentos mais difíceis.

Às minhas meninas da universidade, Mariana, Ana, Susana e Andreia, conquistaram um espaço tão bonito no meu coração. Tornaram todo este percurso mais leve e significativo, fazendo com que tudo ganhasse sentido ao



vosso lado. Obrigada por todos os desabafos, conselhos e pelas conversas constantes que deram cor a este caminho.

Não posso deixar de agradecer a todas as pessoas maravilhosas com quem tive o privilégio de aprender, sonhar e partilhar tantos momentos inesquecíveis. Agradeço às educadoras cooperantes, colegas, que sempre me ofereceram palavras de carinho e serviram como um exemplo inspirador para o meu futuro. Às instituições de ensino que sempre me acolheram tão bem. A todas as crianças com quem tive o prazer de trabalhar, o meu sincero agradecimento. Levo comigo memórias muito felizes. Crianças, vocês são a esperança e a essência do nosso mundo.

Agradeço ainda a todos os profissionais da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, pelos ensinamentos sábios, que continuarão a guiar-me no futuro.

Doutora Ivone Neves, devo-lhe um profundo agradecimento pela sua dedicação de excelência, pela sabedoria e pelos preciosos ensinamentos ao longo de todo este percurso. A sua orientação foi, sem dúvida, um pilar fundamental no meu desenvolvimento.

Este trabalho é, assim, não apenas o reflexo do meu esforço, mas também do apoio e da inspiração que recebi de todos vocês. Muito obrigada!

*Agradeço e dedico este trabalho a ti, pequena Leonor,  
fonte inesgotável de inspiração, de sonhos e de luz,  
que com a alma cheia de esperança, sonhaste incansavelmente com isto.  
Estas palavras, este projeto, são um reflexo de nós, mas, acima de tudo, são a  
tua essência.  
Conseguimos!*



## RESUMO

A presente investigação pretende dar resposta às perceções das crianças sobre o brincar no Jardim de Infância, tendo como pergunta de partida: “De que modo é que as crianças percecionam as suas próprias brincadeiras?”. Para dar resposta a esta questão, foram definidos os seguintes objetivos: promover a agência da criança no ato de brincar; conhecer a perspetiva das crianças sobre a importância do brincar; identificar quais as brincadeiras preferidas das crianças e, por fim, compreender de que forma a criança organiza a brincadeira ao nível dos espaços, materiais e tempo.

A investigação sustentou-se numa abordagem qualitativa, baseada num estudo de caso múltiplo, utilizando entrevistas, grupos de discussão focalizada e registos de observação. Estes instrumentos de investigação permitiram uma compreensão mais aprofundada das perceções das crianças, favorecendo a sua participação ativa e a reflexão sobre o brincar. Esta investigação decorreu durante a Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar I e II, numa Instituição de cariz privado, onde participaram catorze crianças e a educadora cooperante e numa Instituição Particular de Solidariedade Social, onde participaram doze crianças e a educadora cooperante, respetivamente.

Os resultados obtidos evidenciaram que as crianças atribuem um significado profundo ao brincar, associando-o a momentos de felicidade, liberdade e interação social. As suas preferências revelam uma diversidade de brincadeiras que variam consoante as crianças, os contextos e as possibilidades oferecidas pelo ambiente. Além disso, foi possível observar que as crianças demonstram uma capacidade ao nível da organização da brincadeira, fazendo escolhas conscientes quanto aos espaços, materiais e duração dos momentos lúdicos.

Conclui-se que o brincar é uma experiência essencial no desenvolvimento da criança, sendo fundamental escutar ativamente a voz das crianças, integrando-as em todo o processo educativo no Jardim de Infância.

**Palavras-chave:** Brincar; Criança; Jardim de Infância; Lúdico; Participação; Desenvolvimento.



## **ABSTRACT**

This research aims to explore children's perceptions of playing in Kindergarten, guided by the central question: "How do children perceive their own play activities?" To address this question, the following objectives were defined: to promote children's agency in play; to understand children's perspectives on the importance of play; to identify their preferred play activities; and, finally, to understand how children organize play in terms of space, materials, and time.

A qualitative research approach was adopted, based on a multiple case study, using interviews, focus group and observational records, which resulted in field notes. These research instruments provided a deeper understanding of children's perceptions, encouraging their active participation and reflection on play. The study was conducted during the Supervised Teaching Practice in Early Childhood Education I and II, in a Private Institution, where fourteen children and one preschool teacher took part, and in a Private Institution for Social Solidarity, where twelve children and one preschool teacher took part.

The results highlighted that children attribute profound meaning to play, associating it with moments of happiness, freedom, and social interaction. Their preferences reveal a variety of playing activities that differ according to individual children, contexts, and the opportunities provided by the environment. Moreover, it was observed that children demonstrate organizational skills in play, making conscious choices regarding spaces, materials, and the duration of their play experiences.

It is concluded that play is an essential experience in children's development, making it crucial to listen actively to their voices and integrate them into the entire educational process in Kindergarten.

**Keywords:** Play; Child; Kindergarten; Ludic; Participation; Development.



## LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

<b>DGE</b>	Direção-Geral da Educação
<b>JI</b>	Jardim de Infância
<b>NC</b>	Nota de Campo
<b>OCEPE</b>	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
<b>PAA</b>	Plano Anual de Atividades
<b>PE</b>	Projeto Educativo
<b>PES</b>	Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar
<b>RI</b>	Regulamento Interno
<b>ZDP</b>	Zona de Desenvolvimento Proximal



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner .....	21
Figura 2 - Os centros de educação de infância como espaços democráticos..	27
Figura 3 - Eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação .....	27
Figura 4 - Dimensões da Pedagogia Integradas .....	34

## ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice 1 - Consentimento Informado: Grupos de discussão focalizada e Entrevistas.....	98
Apêndice 2 - Planeamento e guião dos grupo de discussão focalizada.....	103
Apêndice 3 - Transcrição do grupo de discussão focalizada I.....	108
Apêndice 4 - Transcrição do grupo de discussão focalizada II.....	112
Apêndice 5 - Transcrição do grupo de discussão focalizada III.....	115
Apêndice 6 - Transcrição do grupo de discussão focalizada IV .....	118
Apêndice 7 - Dimensões e análise dos grupos de discussão focalizada .....	121
Apêndice 8 – Guião da Entrevista Semiestruturada.....	126
Apêndice 9 – Transcrição da Entrevista da Educadora Cooperante I .....	128
Apêndice 10 – Transcrição da Entrevista da Educadora Cooperante II .....	137
Apêndice 11 - Dimensões e análise das Entrevistas realizadas à educadora cooperante I e II .....	144
Apêndice 12 – Nota de campo n.º 1 .....	153
Apêndice 13 – Nota de campo n.º 2 .....	154
Apêndice 14 – Nota de campo n.º 3 .....	155
Apêndice 15 – Nota de campo n.º 4 .....	156
Apêndice 16 – Nota de campo n.º 5 .....	157
Apêndice 17 – Nota de campo n.º 6 .....	158
Apêndice 18 – Nota de campo n.º 7 .....	159
Apêndice 19 – Nota de campo n.º 8 .....	160



## INTRODUÇÃO

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar I e II, surge o presente relatório de estágio, desenvolvido sob a orientação da Doutora Maria Ivone Couto Monforte das Neves.

A infância representa uma fase essencial para o desenvolvimento do ser humano, sendo indiscutível o papel do brincar, uma vez que é determinante na aprendizagem e na aquisição de competências fundamentais para a vida. O direito ao brincar é um direito consagrado internacionalmente, tal como consta na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), refletindo a importância deste conceito para a construção da identidade, na interação social e no desenvolvimento integral das crianças. Contudo, apesar deste reconhecimento, existem ainda desafios constantes, relativamente à sua integração enquanto aprendizagem significativa no Jardim de Infância, onde a aprendizagem formal tende, por vezes, a sobrepor-se às experiências lúdicas.

A investigação encontra-se estruturada em duas partes principais: uma relativa ao enquadramento teórico sobre a temática selecionada e outra em que é apresentado o estudo empírico desenvolvido que visa compreender as práticas, perceções e desafios associados ao brincar nos contextos educativos.

A primeira parte deste estudo apresenta um enquadramento teórico que contextualiza o brincar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. No capítulo I, reflete-se sobre os direitos da criança, realçando o direito ao brincar, ao serem discutidos os fundamentos e as implicações da criança e os direitos estabelecidos na legislação nacional e internacional, bem como o direito a uma cidadania ativa no quadro da Teoria Sociológica da Infância. Por conseguinte, exploram-se diferentes conceções de lúdico e de brincar, bem como os diversos tipos de brincadeira e a sua relação com a aprendizagem. Complementarmente, analisam-se as diferentes teorias do desenvolvimento da criança, incluindo o contributo da Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget, a Teoria Ecológica do Desenvolvimento de Bronfenbrenner e a Teoria Sociocultural do Desenvolvimento de Vygotsky. O capítulo II aprofunda a centralidade da criança no brincar, abordando o paradigma da participação cidadã e da participação das



crianças, o papel do educador e a organização do ambiente educativo, em concreto, no que concerne à gestão do tempo, do espaço e dos materiais.

A segunda parte da dissertação diz respeito ao estudo empírico. No capítulo III, é apresentado o projeto de investigação, justificando a pertinência da temática em estudo e a metodologia adotada. De seguida é apresentada a pergunta de partida e os objetivos do estudo, as considerações éticas, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, tais como a observação, que inclui os registos de observação, os grupos de discussão focalizada e as entrevistas semiestruturadas. Consecutivamente, caracteriza-se o contexto da investigação e os sujeitos participantes. Já no capítulo IV, procede-se à análise e discussão dos dados recolhidos, realizando-se primeiramente uma apresentação dos dados, seguida de uma análise categorial em simultâneo com a triangulação dos dados, de modo a interpretar os contributos dos grupos de discussão focalizada e das entrevistas, culminando na discussão dos dados.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais se sintetizam as principais conclusões do estudo, identificam-se os constrangimentos e desafios encontrados, e assinalam-se aspetos que poderiam ter sido mais aprofundados. Seguem-se as referências bibliográficas que sustentaram a investigação, e, por último, os apêndices.

Deste modo, esta investigação procura contribuir significativamente para uma reflexão aprofundada sobre a perspetiva das crianças em relação ao brincar, bem como, a sua importância no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, realçando a necessidade de uma maior valorização e integração desta dimensão na educação formal e informal.



## **PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **CAPÍTULO I - O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA**

O brincar revela-se essencial no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, é desenvolvido através da exploração da criatividade, da resolução de problemas e do desenvolvimento integral da criança. Através da brincadeira, as crianças adquirem competências fundamentais e fortalecem as relações interpessoais.

Neste capítulo, iremos explorar a importância do brincar no contexto dos direitos da criança, abordando o conceito de lúdico e a sua relação com a aprendizagem. Serão apresentados diferentes tipos de brincadeira, analisando de que forma cada um contribui para o seu desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional. Por fim, serão discutidas algumas conceções teóricas que relacionam o brincar ao desenvolvimento infantil, permitindo compreender as múltiplas dimensões e impactos desta prática no crescimento das crianças.

#### **1. OS DIREITOS DA CRIANÇA: O DIREITO AO BRINCAR**

Os direitos da criança, em particular o direito ao brincar, são pilares fundamentais para garantir o seu pleno desenvolvimento e a proteção do seu bem-estar.

Segundo a Convenção sobre os Direitos da Criança [versão amigável] (2023), é fundamental destacar o artigo 31.º, que nos diz que “A criança tem direito a brincar, a descansar e ao seu tempo livre.” (p.12). Tomás e Fernandes (2014), sublinham que este direito, crucial para o desenvolvimento infantil, foi reconhecido pela primeira vez na Declaração dos Direitos da Criança de 1959. Nesta declaração, o Princípio 7.º sublinha que a criança deve ter ampla oportunidade para brincar e divertir-se, com um claro propósito educativo. Além disso, destaca-se que a sociedade e as autoridades públicas têm o dever de promover e assegurar o pleno gozo deste direito.



É importante refletir sobre este princípio para compreender as suas múltiplas dimensões. O direito ao brincar está intrinsecamente ligado aos diferentes fins educativos, tais como defende Tomás e Fernandes (2014), ao citarem o mesmo princípio (7.º) da Declaração dos Direitos da Criança, quando afirmam que representam uma “(...) cultura geral e capacitá-la, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, a sua capacidade de emitir juízo e o seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade.” (p. 17).

Ferraz (2024), numa notícia intitulada de “Tempo de brincar: um direito fundamental da infância, defende que a importância do brincar está evidenciada em documentos estruturantes como a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1989). Estes instrumentos jurídicos, foram criados com o intuito de promover e proteger os direitos das crianças, assegurando que possam beneficiar de condições adequadas ao seu desenvolvimento físico-motor, emocional, cognitivo, social e moral. Especialistas, destacam que o brincar não se revela apenas um direito, mas uma necessidade vital para o crescimento saudável das crianças, uma vez que promove competências fundamentais ao longo do seu crescimento.

Fonseca (1990), afirma que “Os Direitos da Criança são, antes de tudo, um direito.” (p. 47), sendo o Jardim de Infância (JI), o local que mais deve respeitar a voz das crianças, revelando-se por isso, imprescindível falar dos Direitos da Criança.

A educação é um direito de todas e para todas as crianças, tendo já sido estabelecido em 1959, pela UNICEF, que todos têm direito a uma, independentemente da sua raça, sexo, cultura ou situação económica, tornando a educação universal e imune a todas as diferenças adjacentes da sociedade. Assim, cada criança é desde cedo considerada um cidadão que se desenvolve consoante as oportunidades que lhe são oferecidas. (Fonseca, 1990).

Segundo Chamboredon e Prévot (1973), citados por Ferreira (2004), “(...) se o *brincar* é um direito universal das crianças, o JI, espaço institucional em que o seu *ofício* é, por excelência, *brincar* converte-se «naturalmente» no contexto



privilegiado para a realização dessa cidadania.” (p. 412). O JI, como estratégia política socioeducativa, deve assegurar que os direitos de Proteção e Provisão das crianças sejam respeitados, sobretudo quando se trata de famílias mais vulneráveis. No entanto, é fundamental centrar a atenção na promoção, realização e ampliação dos direitos sociais de Participação, visto que por vezes esses direitos são mal interpretados e reduzidos somente à noção de brincar.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), (2016), valorizam também o direito à cidadania “O papel ativo da criança decorre também dos direitos de cidadania, que lhe são reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança (1989) (...)” (p. 9) é também sublinhado um aspeto fundamental: “o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado.” (p. 9). É de salientar ainda a necessidade de dar protagonismo e voz às crianças, “(...) participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros.” (Silva et al., 2016, p. 9).

Silva et al. (2016) destacam, assim, a importância de garantir uma educação inclusiva e participativa, que respeite os direitos de cidadania das crianças, incluindo o direito à voz e à participação ativa. Neste sentido, reforça-se também o direito a uma educação de qualidade, que valorize as necessidades, os interesses e as capacidades de cada criança, promovendo um ambiente educativo onde estas possam contribuir e orientar ativamente o seu processo de aprendizagem.

Em concordância com Ferreira (2004), a interdependência dos diferentes direitos é fundamental para a concretização da cidadania da criança, os direitos relacionados com a participação originam uma maior controvérsia, pois desafiam as relações tradicionais entre crianças e adultos. A principal justificação para esta controvérsia assenta no argumento de que as crianças necessitam de proteção, uma vez que não têm a capacidade de agir autonomamente e com maturidade no mundo adverso. Desta forma, a participação e o reconhecimento da autonomia por parte das crianças vai contra a visão essencialista da infância e o



argumento do fator proteção, pois considera-as dependentes e incapazes. Este enfoque acaba por marginalizar a cidadania das crianças, fazendo com que assumam mais o papel de objeto do que “(...) atores sociais no uso do seu próprio direito e mérito.” (Ferreira, 2004, p. 412).

O interesse superior da criança deve ser o aspeto chave para os responsáveis pela educação e orientação das crianças. Esta responsabilidade incumbe em primeiro lugar as famílias e encarregados de educação, mas é também responsabilidade da sociedade em geral criar condições para que as crianças usufruam dos seus direitos, no entanto, infelizmente, nem sempre é o que acontece. Dando seguimento à afirmação anterior, “A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objetivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos.” (Declaração dos Direitos da Criança, 1959, p.3). Deste modo, é fundamental que a criança tenha total oportunidade para se envolver em brincadeiras e atividades recreativas, as quais devem ser direcionadas para os mesmos objetivos que a educação.

### **1.1. O Direito a uma Cidadania Ativa no quadro da Teoria Sociológica da Infância**

Neste subtópico iremos explorar alguns estudos que abordam a temática dos Direitos da Criança e da Cidadania, enfatizando a importância do direito ao brincar como um meio de promoção da cidadania ativa à luz do quadro da teoria sociológica da infância.

Trevisan (2012), investigou de que modo é que as crianças são envolvidas nos processos de tomada de decisão na comunidade educativa, e afirma que “Ao entrar na escola procuramos fundamentalmente encontrar estratégias, oportunidades e constrangimentos à participação, olhando para estruturas formais na sala de aula, na direção da escola, e informalmente, nas culturas de pares.” (p. 335). A investigadora destaca a importância em encontrar estratégias que deem resposta às diferentes dimensões da participação infantil.



Tomás (2015), tem contribuído significativamente para a compreensão dos direitos da criança e da cidadania, oferecendo-nos uma análise crítica sobre a evolução dos direitos da criança no século XX. O estudo é relevante não apenas pela sua análise detalhada da evolução histórica dos direitos da criança, mas também pela sua reflexão sobre as ambiguidades e os impasses persistentes na sociedade portuguesa. A autora defende que

A infância é neste artigo considerada uma construção social por oposição à ideia de universalidade. Uma categoria geracional marcada por relações de alteridade face aos outros grupos geracionais. É também, simultaneamente, co-construída e desconstruída pelas próprias crianças nos seus contextos sociais e culturais. (p. 26).

A infância, sendo uma categoria geracional em constante transformação, é moldada tanto pelas relações com outros grupos geracionais, como pelos próprios processos de construção e desconstrução das crianças, tendo em conta os diferentes contextos sociais e culturais em que se inserem.

Sarmento (2012), explora as complexidades da cidadania da infância, destacando a importância em reconhecer as crianças como sujeitos ativos com direitos próprios. Reforça ainda a ideia de que a cidadania social é uma condição essencial nas crianças, pois sem ela, a cidadania não se concretiza plenamente,

“(...) fala-se da cidadania da infância sem se levar verdadeiramente a sério a ideia de que toda a cidadania implica participação e esta é a acção influente na sociedade e, no mesmo movimento, obscurecem-se as potencialidades das crianças como seres sociais plenos, perante quem se assumem obrigações e se aceita a autonomia de pensamento e ação.” (p. 2).

Este autor critica a abordagem superficial em relação à cidadania infantil, alertando para a falta de reconhecimento da participação ativa das crianças na sociedade, o que compromete o pleno reconhecimento das suas capacidades e direitos enquanto membros da sociedade, com autonomia para pensar e agir.

Fernandes (2019), aprofunda o direito à educação das crianças sob a ótica dos seus direitos fundamentais. A autora defende que, embora os conceitos de direitos e cidadania sejam frequentemente utilizados para descrever e sustentar práticas pedagógicas, muitas vezes carecem de um significado concreto e de um impacto esperado na vida das crianças. Fernandes realça a



necessidade de respeitar as crianças como sujeitos ativos de direitos e cidadãos, quando afirma que

“(...) fomos nós que inventámos o estatuto da infância como um momento de dependência e de necessidade de proteção, consideramos que os adultos têm uma responsabilidade inquestionável na salvaguarda de práticas que elevem esta responsabilidade, de modo a que a vida das crianças em tais contextos seja respeitadora da sua condição de cidadãos ativos.” (p. 11).

Neves (2015), procura refletir criticamente acerca das teorias sociológicas que abordam a relação entre a sociedade e a escola, analisando implicações políticas educativas no sistema de ensino português, com um foco particular nos séculos XX e XXI. A autora explora ainda as perceções de educadores de infância, que, no seu quotidiano, reconhecem as escolas como espaços multiculturais que exigem uma pedagogia adaptada e diferenciada. Neves (2015), defende que

(...) não é possível inovar e desconstruir práticas educativas, sem que a sociedade em geral e seus atores e instâncias sociais (escola, família e comunidade) se tornem críticos, interventivos e parceiros, não conformados com a sociedade em que vivem, para assim poderem enfrentar os dilemas e desafios com que se confrontam. (p. 249).

Deste modo, a inovação e a desconstrução das práticas educativas só podem ser alcançadas se todos os atores sociais, adotarem uma postura crítica e interventiva, colaborando ativamente em todo o processo.

Os estudos de Trevisan (2012); Tomás (2015); Sarmiento (2012); Fernandes (2019); e Neves (2015), demonstram que a compreensão e a promoção dos Direitos da Criança e da Cidadania estão diretamente associadas à participação ativa das crianças nos contextos educativos. A partir das reflexões dos autores anteriormente enunciados, é possível sublinhar a necessidade de reconhecer as crianças enquanto sujeitos plenos de direitos, detentores de autonomia e respetiva inclusão nos processos decisórios.

De modo a compreendermos o desenvolvimento da infância, revela-se imprescindível analisar o brincar sob várias perspetivas, com destaque ao contributo da sociologia da infância.



As práticas de participação encontram-se relacionadas com o processo de socialização da criança, uma vez que, uma parte significativa da reflexão relativa à infância sustenta-se em estudos teóricos relacionados com o processo de socialização, “(...) processo pelo qual as crianças se adaptam e internalizam a sociedade.” (Corsaro, 2011, p. 19). Este mesmo autor defende ainda que, o centro da socialização reside no seio familiar, onde a criança é entendida como alguém deslocada da sociedade, com necessidade de ser moldada e orientada por influências externas, com vista a tornar-se membro pleno, integrado e funcional na comunidade.

Neste sentido, Neves (2005) defende a socialização na infância “(...) não como um processo linear mas antes reprodutivo, que situa a criança como um actor social, não como um adulto em miniatura, mas como um ser humano com direitos, capacidades e competências.” (p. 459). Ou seja, a socialização na infância deve ser entendida como um processo dinâmico e interativo, onde a criança é reconhecida como um agente ativo, com direitos e competências próprias, participando na construção da sua identidade e na interação com o meio social que a rodeia.

Com um novo olhar para a infância, Ferreira (2004) defende que a Sociologia da Infância deve ser entendida tendo em conta as experiências vividas pelas crianças em termos de género, classe e etnia na sociedade, uma vez que a sociedade considera a infância como um fator central na vida das crianças.

A perspetiva de Corsaro (2011), ao citar James, Jenks, Prout (1998) e Corsaro (1992), corrobora a ideia de que teorias sociológicas da infância devem desconectar-se da ideia individualista que caracteriza o desenvolvimento social das crianças apenas como uma mera aprendizagem de adultos por meio da assimilação passiva de conhecimentos e competências. A socialização não consiste apenas no processo de assimilação ou internalização, mas também de apropriação, reinvenção e reprodução. Revela-se crucial nesta perspetiva o reconhecimento e a contribuição da atividade social, dando enfoque no relacionamento das crianças, “(...) como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si,” (p. 31).



Concluimos que os estudos no âmbito da Sociologia da Infância permitem compreender a necessidade de ver a criança como um sujeito social ativo, cujas experiências, interações e relações contribuem para a construção da sua identidade e cultura. Corrobora ainda uma perspectiva mais ampla e dinâmica, assente na valorização do papel da criança, do seu sentido crítico e protagonismo nos diversos contextos em que interage, reconhecendo as suas competências, direitos e potencialidades, enquanto ator social.

## **2. CONCEÇÃO DE LÚDICO E DE BRINCAR**

O conceito de lúdico refere-se a tudo que está associado ao jogo e à brincadeira, sobretudo quando aplicado em contextos educacionais. O lúdico não se limita somente a jogos, mas abarca situações que envolvem prazer, entretenimento e descontração. No contexto educacional, a abordagem lúdica é recorrentemente utilizada para que a criança esteja mais envolvida, estimulada e que se traduza numa aprendizagem eficaz, possibilitando uma aquisição mais ativa e participativa por parte dos intervenientes. Neste sentido, Marcelino (2013) sublinha que

Reconhecer o lúdico é reconhecer a especificidade da infância: permitir que as crianças sejam crianças e vivam como crianças: é ocupar-se do presente, porque o futuro dele decorre, é esquecer o discurso que fala da criança e ouvir as crianças a falarem por si mesmas. É redescobrir a linguagem dos nossos desejos e conferir-lhe o mesmo lugar que tem a linguagem da razão; é redescobrir a corporeidade ao invés de dictomizar o homem em corpo e alma (...) (p. 23).

Esta perspetiva destaca a importância do lúdico, não apenas como um meio para a aprendizagem, mas como um direito essencial da criança, que lhe permita vivenciar o mundo de forma autêntica. O lúdico, ao ser integrado no contexto educativo, não deve ser encarado como uma simples técnica pedagógica, mas sim como um percurso de respeito pela infância na sua verdadeira essência, garantindo que a aprendizagem ocorra de forma natural e significativa. De acordo com Sarmiento et al., (2017), a atividade lúdica revela-se

(...) o meio mais natural para a aprendizagem e tem efeitos sobre o desenvolvimento da criança. Através da atividade lúdica, a criança tem oportunidades de experimentar novas sensações, criar laços sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e a ultrapassar obstáculos. (p. 42).



Nesta linha de pensamento, Feijó (1992) acrescenta que “o lúdico é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, fazendo parte das atividades essenciais da dinâmica humana, caracterizada por ser espontânea, funcional e satisfatória.” (p. 2), reforçando deste modo, a ideia do lúdico enquanto necessidade intrínseca da personalidade, do corpo e da mente, crucial para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de uma aprendizagem profunda e transformadora.

Assim como o lúdico, também o brincar se encontra

(...) profundamente ligado à aprendizagem, principalmente nos primeiros anos de vida, e é através dos brinquedos e das brincadeiras que a criança descobre o seu papel no mundo. A brincadeira traz vantagens sociais, afetivas e cognitivas para o desenvolvimento da criança, e é através da brincadeira que as crianças crescem, descobrem o mundo e, ao mesmo tempo, se revelam a si mesmas. (Sarmiento et al., 2017, p.42).

O brincar é encarado como uma atividade essencial para o desenvolvimento holístico da criança, tal como afirma Moyles (2002), quando cita Lee (1977), ao apontar que “O brincar é a principal atividade da criança na vida; através do brincar ela aprende as habilidades para sobreviver e descobre algum padrão no mundo confuso em que nasceu.” (p. 12).

Outros autores ampliam esta definição, designadamente Sarmiento et al. (2017), que recorrendo a Onofre (1997) advoga que o brincar é um “fenómeno permanente e complexo” (p.40), o que significa que “por um lado, é a vivência mais natural e espontânea da criança, por outro, é começar a dar sentido às coisas no processo evolutivo de ser capaz de usar um objeto ou uma situação”. (p. 40). Isto é, o brincar é intrínseco à criança, é algo que ocorre naturalmente e que acompanha todo o seu crescimento, é ainda nesta atividade que as coisas começam a fazer sentido e onde se dá o surgimento de respostas a algumas das suas dúvidas.

Segundo Sarmiento et al. (2017), brincar, brinquedo e brincadeira são temáticas que têm sido muito comuns em contextos educativos, pela sua pertinência tanto ao nível do desenvolvimento cognitivo, como ao nível emocional da criança (p. 40).



Também o brincar tem sido muito associado à ideia de imaginação e fantasia, tal como refere a teoria de Ferland (2006), que preconiza que brincar é imaginar e criar, é o lugar das fantasias, na medida em que a criança utiliza as suas competências criativas e decide o que é para ela a realidade; transforma-a e adapta-a aos seus desejos. No seguimento desta afirmação, o brincar é caracterizado como uma atividade onde a criança pode explorar a sua imaginação e criatividade. É um espaço onde ela tem liberdade para criar e adaptar a sua própria realidade de acordo com os seus desejos. Ao brincar, a criança utiliza as suas competências criativas para inventar histórias, personagens e possíveis cenários.

A este propósito parece-nos imprescindível recorrer a Garvey (1992), que reconhece que o ato de brincar dispõe de distintas particularidades, ao nível da dimensão social, assim como, em estabelecer uma associação entre o brincar e o prazer e que nos apresenta algumas características do brincar:

1. Brincar é agradável, divertido. Mesmo quando não é acompanhado por sinais de alegria é avaliado positivamente por quem brinca.
2. Brincar não tem objetivos extrínsecos. As suas motivações são intrínsecas não estando ao serviço de outros objetivos. Efetivamente, consiste mais num disputar da atividade em si do que num esforço dedicado a qualquer fim particular. Em termos utilitários, é inerentemente improdutivo.
3. Brincar é uma atividade espontânea e voluntária. Não obrigatória e escolhida livremente por quem brinca.
4. Brincar implica um certo empenhamento ativo por parte do sujeito. (p. 12)

Podemos concluir, afirmando que o conceito de lúdico e brincar revelam-se aspetos cruciais no que diz respeito ao desenvolvimento integral da criança, pois promovem a aprendizagem cognitiva, emocional e social. O brincar, traduzindo-se como uma atividade espontânea, prazerosa e sem objetivos extrínsecos, permite à criança explorar a sua criatividade e imaginação, auxiliando-a na compreensão e na adaptação do mundo envolvente. Como destacado por diversos autores como Sarmiento et al., (2017); Feijó (1992), o lúdico e o brincar são essenciais para o desenvolvimento das crianças, sendo intrínsecos à sua personalidade, ao seu corpo e à sua mente. Deste modo, ao integrar estas práticas no contexto educativo, devemos encarar o lúdico e o brincar como conceitos que respeitam e promovem uma aprendizagem



significativa e transformadora na vida das crianças, bem como proporcionam momentos de felicidade.

### **3. TIPOS DE BRINCADEIRA**

Os diferentes tipos de brincadeira revelam-se essenciais para o desenvolvimento na infância, a partir deles são promovidas competências cognitivas, sociais, emocionais e físicas.

Cada forma de brincar contribui de maneira única para a aprendizagem e para o crescimento integral da criança. Deste modo, é imprescindível que o educador forneça “(...) ambientes para uma aprendizagem rica, que promovam todos os tipos de brincadeira – a espontânea, a estruturada, a imaginativa e a criativa – e, dessa forma, capacitar as crianças para preencher o seu potencial de aprendizagem.” (Brock et al., 2011, p. 41).

Tal como defende Kishimoto (1994), existe uma pluralidade de jogos, tais como “faz-de-conta, simbólicos, motores, sensório-motores, intelectuais ou cognitivos, de exterior, de interior, individuais ou coletivos, metafóricos, verbais, de palavras, políticos, de adultos, de animais, de salão e inúmeros outros mostra a multiplicidade de fenômenos incluídos na categoria de jogo.” (p. 1)

Ao falarmos do tipo de jogos e brincadeiras, é fundamental fazer referência ao brincar imaginativo, visto ser algo inerente às crianças, Moyles (2006) cita Smilansky e Shefatya (1990), quando propõe os seis elementos essenciais para o brincar imaginativo:

1. Desempenho de papel imitativo: a criança assume um papel de faz-de-conta e o expressa em ação e/ou verbalização imitativa.
2. Faz-de-conta com relação a brinquedos: movimentos ou declarações verbais e/ou materiais ou brinquedos que não são réplicas do objeto em si substituem objetos reais.
3. Faz-de-conta verbal com relação a ações e situações: descrições verbais ou declarações substituem ações ou situações.
4. Persistência no desempenho de papel: a criança mantém um papel ou tema lúdico por um período de, no mínimo, 10 minutos.
5. Interação: pelo menos duas crianças interagem no contexto de episódio lúdico.
6. Comunicação verbal: há alguma interação verbal relacionada ao episódio lúdico (p.109).



Podemos concluir que o brincar imaginativo é fundamental para o desenvolvimento infantil, culminando no brincar sociodramático, que oferece um elevado potencial educativo. A intervenção ativa e interativa do educador enriquece esta atividade, estimulando as crianças a saírem da sua zona de conforto e a enfrentarem novos desafios. (Moyles, 2006).

No que diz respeito aos jogos tradicionais, Kishimoto (1994), entende que estes se encontram enraizados na história e na cultura, utilizados por diferentes povos ao longo do tempo. Muitos dos jogos tradicionais atravessam gerações quase inalterados, outros vão se modificando, apropriando novos conteúdos. Este tipo de jogos são maioritariamente transmitidos oralmente, os jogos tradicionais, são o tipo de jogos que permanecem na memória infantil com o passar do tempo, desempenhando um papel fundamental na preservação da cultura infantil, desenvolvendo ainda estratégias de convivência social.

Em suma, os diferentes tipos de brincadeira são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, pois promovem não só a aprendizagem, como a socialização e o fortalecimento de competências cognitivas, emocionais e físicas.

#### **4. A RELAÇÃO DO LÚDICO E A APRENDIZAGEM**

O brincar encontra-se naturalmente associado ao lúdico como um meio de aprendizagem. Traduz-se em muito mais do que apenas uma atividade prazerosa, trata-se de um processo de aprendizagem que contribui significativamente para o crescimento e desenvolvimento das crianças.

Em concreto no Jardim de Infância, o lúdico desempenha um papel fundamental, visto ser através das brincadeiras que as crianças exploram o mundo e constroem o seu conhecimento. Deste modo, as atividades lúdicas, para além de se revelarem fonte de prazer e diversão, oferecem ainda um contexto natural e significativo para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, emocionais e motoras.

Por conseguinte, o jogo e a brincadeira estimulam variadíssimas competências, que permitem que a criança aprenda de maneira ativa e



envolvente, em concordância com Moyles (2002), “O brincar em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que adultos percetivos e competentes aprendam sobre as crianças e as suas necessidades” (p. 12). Ou seja, o brincar, em contexto educativo, revela-se uma ferramenta poderosa no que diz respeito à aprendizagem da criança, ao permitir que os adultos compreendam melhor as necessidades e os interesses de cada criança.

Sarmiento et al. (2017), destaca ainda a importância em reconhecer que a brincadeira livre é uma necessidade fundamental da criança, que contribui para a sua autonomia, criatividade e pleno desenvolvimento.

Assim dá-se conta que as crianças, sobretudo no jardim de infância, não dispõem de tempo para a brincadeira livre e que o seu tempo está ocupado com atividades pedagógicas e é controlado e condicionado por decisões dos adultos, negando à criança o seu direito de participante ativo na gestão do seu tempo. Em suma, para que o brincar seja efetivamente inserido nos processos educativos é necessária uma atitude favorável ao mesmo, bem como uma mudança no comportamento de cada interveniente no desenvolvimento das crianças, respeitando o direito das mesmas a essa atividade que lhes é tão própria. (p. 56)

No entanto, a postura dos adultos precisa de uma mudança, na medida em que devem respeitar essa necessidade, de modo a equilibrar as exigências pedagógicas com o tempo necessário para a brincadeira livre, essencial na infância.

Garvey (1992), defende ainda que o brincar se caracteriza como um “(...) comportamento muito frequente em períodos de expansão intensa do conhecimento de si próprio, do mundo físico e social e dos sistemas de comunicação; o que nos pode levar a supor que a atividade lúdica está intimamente relacionada com estas áreas do desenvolvimento.” (p. 7). Este mesmo autor corrobora a ideia de que as diferentes manifestações do brincar vão-se tornando mais complexas e sofisticadas à medida que a criança vai amadurecendo.

Segundo Brock et al., (2011), este crescimento é evidente através do desenvolvimento da concentração, uma vez que, “As crianças ficam concentradas na sua brincadeira e a satisfação de terminá-la com uma conclusão satisfatória solidifica hábitos de concentração que podem ser



transferidos para outros aprendizados.” (p. 44). Os autores destacam a importância do brincar como um processo crucial para o desenvolvimento da concentração das crianças. Ao envolverem-se profundamente na brincadeira, as crianças desenvolvem não só o foco necessário para concluir uma atividade, bem como transferem esse mesmo hábito para outros contextos de aprendizagem. Deste modo, podemos realçar a articulação intrínseca entre o brincar e o desenvolvimento da criança, reforçando que a brincadeira não se traduz somente numa atividade recreativa, mas também num mecanismo fundamental para a aquisição de competências cognitivas e sociais.

Existem ainda autores que defendem a importância do brincar, não como uma estratégia de ensino ou um facilitador de aprendizagem, mas sim como uma atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal. Sarmiento et al. (2017) faz referência a Piaget, quando afirma que “o brincar é uma forma de a criança explorar o mundo, ou seja, ao fazer de conta, ela vai conhecer outras facetas do mundo.” (p. 41).

Desta maneira, existe a necessidade emergente de se criarem ambientes educativos que valorizem o brincar como uma prática essencial, respeitando sempre o tempo e o espaço para que a criança explore livremente e adquira conhecimento através da brincadeira, assegurando que o processo educativo da criança seja verdadeiramente eficaz e enriquecedor.

Em suma, Tavares (2015), defende ainda que a brincadeira é essencial para que as crianças se integrem na sociedade, pois proporciona a oportunidade de desenvolver competências sociais e práticas de cidadania, intrínsecas à criança, nomeadamente o direito ao brincar.

## **5. O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: ALGUMAS CONCEÇÕES TEÓRICAS**

Iremos agora analisar algumas das conceções teóricas relativas ao desenvolvimento infantil, com o intuito de compreender as diferentes abordagens que explicam as múltiplas dimensões deste processo. A partir de uma perspetiva integradora, abordam-se contribuições de diversos teóricos, com o objetivo de



examinar as interações entre fatores biológicos, psicológicos e sociais que moldam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança.

### **5.1. Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget**

Para abordar uma das teorias de desenvolvimento das crianças, revela-se imprescindível recorrer à teoria de Piaget, centrada no desenvolvimento cognitivo, que explora de que modo as crianças constroem ativamente o conhecimento, à medida que interagem com o mundo. Este processo é guiado por etapas sequenciais, fundamentadas na interação entre fatores biológicos e experiências ambientais, que moldam a estrutura do pensamento e da inteligência ao longo do tempo.

Borges (1987), destaca que, a questão do desenvolvimento da inteligência está intrinsecamente ligada à génese do conhecimento, tornando-se, assim, um problema de natureza epistemológica. A autora corrobora a ideia de Piaget (1970), quando alega que todo o sistema teórico é construído sobre um certo número de pressupostos, sendo eles: o conhecimento do sujeito não é obtido de forma passiva, mas sim construído ativamente através da interação entre o sujeito e os objetos; a interação sujeito-objeto, no contexto do construtivismo genético, não se limita a associações empíricas, como defendido pelo associacionismo, mas envolve processos de assimilação e acomodação, que englobam tanto os aspetos biológicos quanto os intelectuais do desenvolvimento; a assimilação e a acomodação são processos interdependentes, e é através dos equilíbrios sucessivos entre ambos que o desenvolvimento intelectual se processa e é compreendido. O desenvolvimento da inteligência ocorre em estádios distintos, sendo a noção de estádio dependente de um conjunto específico de condições.

Neste sentido, Trilla (2001), sustentada em Carretero e Limón (1997), propõe distinguir os três tipos de construtivismo, nomeadamente, o epistemológico, o psicológico e o educativo, de modo a relacionar os três níveis de análise diferentes dos problemas associados à aprendizagem e ao ensino.

Saracho e Spodek (1994), defendem que



A teoria construtivista é uma solução dialética para a oposição entre racionalismo e empirismo. Estes dois pontos de vista são formas de entender como os indivíduos vêm a conhecer o mundo. O racionalista vê a razão (isto é, a mente) como a fonte do conhecimento, enquanto o empirista elege a experiência. (p. 73).

Com base na teoria construtivista de Jean Piaget (1997), o período correspondente ao JI caracteriza-se pelo estágio pré-operatório, que compreende as crianças numa idade entre os 2 e os 7 anos.

(...) as crianças em idade pré-escolar passam a possuir a capacidade de retirar conclusões e planejar ações baseadas nas suas percepções físicas imediatas. Estas crianças são exploradores ávidos e possuem imensa curiosidade em saberem e descobrirem, por experiência própria, como as coisas são e como funcionam. (Hohmann, 1997, p. 680).

Saracho e Spodek (1994), completam esta ideia alicerçada nos princípios de Piaget (1962), ao defenderem que as crianças vão desenvolvendo diversos estágios que dão resposta ao esquema que, por sua vez, representa um construto mental que patenteia um conjunto de entendimentos, à assimilação que se consciencializam informações consistentes, à acomodação, onde surge uma alteração de conceitos para incorporar novas informações e ao equilíbrio, que representa um balanço entre a assimilação e a acomodação. No início desta etapa de desenvolvimento, a criança já faz uso da capacidade simbólica, deixando de depender das experiências sensoriais para compreender o meio ambiente.

Tal como preconiza Piaget (1997), neste percurso de desenvolvimento, a criança, ao entrar no estágio pré-operatório começa a utilizar a competência simbólica, afastando-se da dependência exclusiva de experiências sensoriais, de modo a compreender o mundo. A linguagem desempenha um papel essencial neste processo, sendo descrita como um instrumento de adaptação social que, embora coletiva e transmitida em formas pré-definidas, pode limitar a expressão das necessidades individuais. Assim como Piaget (1997) argumenta, “É, portanto, indispensável à criança que possa dispor igualmente de um meio de expressão próprio, isto é, de um sistema de significantes construídos por ela e dóceis às suas vontades (...)” (pp. 56-57). Este meio de expressão próprio, permite à criança traduzir as suas experiências vividas e dar voz às suas necessidades internas.



Por conseguinte, a função de assimilação do Eu, desempenhada pelo jogo simbólico, reveste-se de uma multiplicidade de formas que procuram um equilíbrio entre a afetividade e os interesses cognitivos. Como Piaget (1997) corrobora, “A função de assimilação ao Eu, que exerce o jogo simbólico, manifesta-se nas mais diversas formas particulares, na maior parte dos casos afetivas, todavia por vezes ao serviço de interesses cognitivos.” (p. 57). Neste sentido, o jogo simbólico torna-se um espaço privilegiado para a criança explorar, compreender e reconfigurar o mundo que a rodeia.

No estágio pré-operatório, as crianças começam a desenvolver competências cognitivas, ao nível do desenvolvimento da linguagem simbólica e imaginação, o que promove a exploração dos diferentes ambientes em que a criança se insere de forma ativa, envolvente e participativa.

## **5.2. Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner**

A Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano, de Bronfenbrenner oferece-nos uma perspetiva valiosa relativamente à importância do brincar no desenvolvimento da criança. Esta teoria defende que o desenvolvimento humano ocorre através da interação entre o indivíduo e os diferentes sistemas ecológicos, visto que “O desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio em que o indivíduo é influenciado mas também influencia o meio em que vive.” (Bronfenbrenner, 1996, p.14).

Neste sentido, esta teoria corrobora a ideia de que “o comportamento evolui em função da interação entre a pessoa e o meio ambiente.” (Bronfenbrenner, 1996, p. 14). Assim, o desenvolvimento da criança não ocorre de forma isolada, mas resulta da influência mútua entre os contextos em que está inserida, como a família, a escola e a comunidade, sendo estes eixos determinantes para a construção das suas competências sociais, emocionais e cognitivas.

É necessário analisar a família de forma integrada, unindo estas perspetivas de modo a oferecer uma nova visão sobre a criança e a família. A par com este cruzamento de ideias, surgiu a perspetiva ecológica, que realça a



importância do contexto no desenvolvimento humano. Esta abordagem evidencia as relações dinâmicas e recíprocas entre o indivíduo e o meio, assumindo-se como uma alternativa às pesquisas laboratoriais que analisavam a criança isoladamente. (Magalhães, 2007, p. 24).

De acordo com Bronfenbrenner (1979), citado por Magalhães (2007),

a ecologia do desenvolvimento humano envolve o estudo científico da acomodação progressiva e recíproca entre um ser humano activo, em crescimento, e as propriedades variáveis dos contextos imediatos nos quais a pessoa em desenvolvimento vive e da forma como este processo é afetado pelas relações entre estes contextos maiores em que os primeiros se integram. (pp. 24-25).

Ou seja, a ecologia do desenvolvimento humano estuda cientificamente como um indivíduo, ativo e em crescimento, que se adapta progressivamente aos diferentes contextos em que vive. Este processo analisa ainda como é que as adaptações podem ser influenciadas pelas interações entre os mais amplos contextos, dos quais os ambientes próximos se encontram inseridos.

A Ecologia pode ser definida como “(...) a ciência das inter-relações entre os organismos e respetivos contextos: o ser humano envolve processos psicológicos, sociais e culturais que se desenvolvem com o passar do tempo.” (Bronfenbrenner e Morris (1998) citado por Magalhães (2007), p. 25).

No que concerne o desenvolvimento da criança, Magalhães (2007) defende que o ponto chave de ajustamento deste modelo reside no desafio inicial de equilibrar as exigências e necessidades de desenvolvimento das crianças com os recursos e capacidades disponibilizados pela família, pela escola e por outros contextos envolventes. As crianças ajustam-se às exigências específicas das expectativas de casa, da escola e da comunidade como parte do seu processo de crescimento. Este processo é moldado pelas atitudes, valores, expectativas e estereótipos que os outros possuem sobre o modo de ser e agir das crianças.

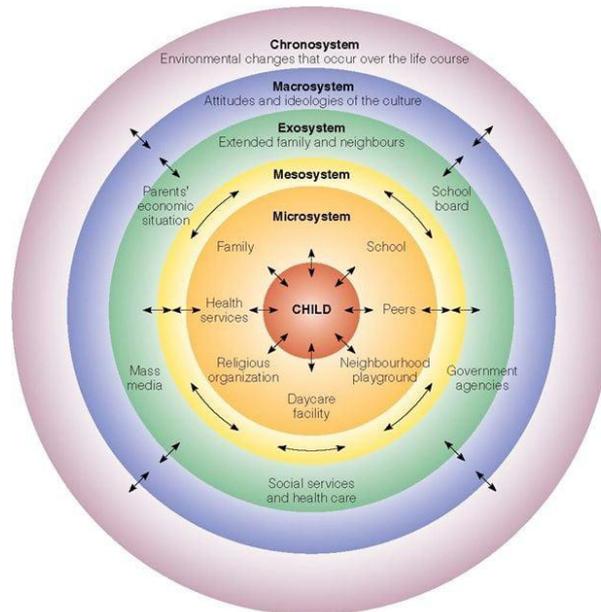
Bronfenbrenner (1983), destaca três diferentes domínios, com o mesmo grau de importância no desenvolvimento de uma criança a que designa de “processo-pessoa-contexto”: “o contexto no qual o desenvolvimento tem lugar;



as características individuais do sujeito envolvido; e o processo segundo o qual o desenvolvimento se desencadeia.” (Magalhães, 2007, pp. 26-27).

Bronfenbrenner (1966) defende que o desenvolvimento humano é fortemente influenciado pelos contextos (ecossistemas) em que este coabita ao longo da sua vida.

**Figura 1 - Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner**



(Rhodes, Theories of child development, 2013)

Conforme Bronfenbrenner (1966) defende, o desenvolvimento humano é influenciado por cinco sistemas interdependentes e progressivamente mais amplos: microssistema, mesossistema, exossistema, macrossistema e cronossistema. O microssistema refere-se aos ambientes frequentados pela criança durante um determinado período, incluindo objetos, atividades e interações que aí ocorrem, como, por exemplo, a escola. O mesossistema, por sua vez, diz respeito às interações estabelecidas entre diferentes contextos em que a criança participa, como a relação entre a escola e a família, influenciando o seu desenvolvimento e comportamento. Já o exossistema engloba contextos nos quais a criança não está diretamente envolvida, mas que afetam a sua vida, como o ambiente de trabalho das famílias. O macrossistema abrange os aspetos culturais da sociedade em que a criança se insere, incluindo valores, crenças, tradições e leis. Por fim, o cronossistema relaciona-se com a dimensão temporal,



considerando as mudanças que podem afetar a estabilidade da criança, como alterações na estrutura familiar ou dificuldades económicas.

De acordo com Papalia e Feldman (2013), “a pessoa não é meramente uma resultante do desenvolvimento, mas também alguém que molda esse desenvolvimento por meio de suas características biológicas e psicológicas, seus talentos, habilidades, deficiências e temperamento.” (p. 68). Isto é, o indivíduo não se limita a ser um elemento passivo do processo de desenvolvimento, mas desempenha um papel ativo na sua construção.

### **5.3. Teoria Sociocultural do Desenvolvimento de Vygotsky**

Importa agora referir um aspeto fundamental da teoria sociocultural de Vygotsky, que destaca o papel central do ambiente social e cultural no desenvolvimento cognitivo.

Trilla et al. (2001), defende que, para Vygotsky (1978), o desenvolvimento humano e os processos de ensino e aprendizagem estão intrinsecamente interligados. A participação em práticas educativas, como a aprendizagem da leitura e da escrita, introduz novas formas de funcionamento psicológico, que, por sua vez, possibilitam a abordagem do ensino sistemática sob uma nova perspectiva. Além disso, a incorporação de instrumentos simbólicos através do ensino formal desempenha um papel mediador no desenvolvimento, ampliando a consciência enquanto um todo, o que abrange funções como a memória, a atenção e a capacidade na resolução de problemas.

Silva (2024), faz referência a Vygotsky (1978), autor da teoria sociocultural, quando afirma que “(...) o impacto social molda a capacidade mental do indivíduo e não o contrário” (p. 1). Vygotsky (1987) destaca a questão da linguagem, não apenas como uma forma de expressão do conhecimento e do pensamento, mas sim como algo fundamental para aprender e refletir acerca do mundo. “(...) as crianças devem ter muitas trocas verbais com adultos, com uma grande variedade de contextos.” (Silva, 2024, p. 2).

No desenvolvimento da teoria sociocultural, ocorre o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), os adultos ou os colegas mais avançados devem direcionar e organizar o processo de aprendizagem da criança, antes que



esta consiga dominar. Esta orientação revela-se crucial para auxiliar a criança a superar a ZDP, ou seja “(...) a distância entre o que ela já é capaz de fazer sozinha e o que pode realizar com assistência.” (Papalia e Feldman, 2013, p. 66). A ZDP pretende que a complexidade seja aumentada gradualmente a par com o aperfeiçoamento das capacidades da criança. Deste modo, “(...) a responsabilidade de direcionar e monitorar da aprendizagem aos poucos passa a ser da criança (...)”. A metáfora do andaime ajuda para uma melhor compreensão, visto considerarem o andaime um “(...) suporte temporário que os pais, professores ou outros dão à criança que está realizando uma tarefa até que ela possa fazê-la sozinha. (...). (Papalia e Feldman, 2013, p. 66)

Através da ZDP, Trilla et al. (2001) destaca a relação entre o funcionamento interpsicológico, que ocorre nas interações com os outros, e o funcionamento intrapsicológico, que se manifesta no interior da pessoa. Neste contexto, critica os testes psicométricos e o conceito de QI, que avaliam somente o que a criança consegue realizar autonomamente, ignorando a sua capacidade de desempenhar tarefas com o apoio de alguém mais experiente. Assim, distingue o nível real, que corresponde ao que a pessoa realiza sozinha, do nível de desenvolvimento potencial, que reflete o que pode alcançar com auxílio, definindo o conceito de ZDP como,

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado através de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración com otro compañero más capaz. (Vygotsky, 1979, citado por Trilla et al., 2001, p. 222).

Em suma, a teoria sociocultural de Vygotsky realça o papel essencial do ambiente social e cultural no desenvolvimento cognitivo, sublinhando o papel das interações sociais e da mediação no processo de aprendizagem. O conceito de ZDP ilustra esta perspectiva, evidenciando como um suporte temporário fornecido por adultos ou colegas mais experientes, permite à criança ampliar as suas capacidades, assumindo gradualmente a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento.



## **CAPÍTULO II – A CENTRALIDADE DA CRIANÇA NO BRINCAR**

Este capítulo centra-se na importância do brincar como elemento fundamental na vida e no desenvolvimento das crianças. A centralidade da criança no brincar será analisada à luz do paradigma da participação cidadã, reconhecendo as crianças como sujeitos ativos, competentes e portadores de direitos, capazes de contribuir nos processos de decisão que afetam a vida e a aprendizagem deles mesmos.

Nesse seguimento, iremos discutir o paradigma da participação das crianças, o que reforça a necessidade de as envolver ativamente nas dinâmicas educativas, promovendo deste modo uma cidadania plena desde a infância. Paralelamente, iremos analisar o papel do educador enquanto figura mediadora, cujo propósito recai na criação de condições para que o brincar se revele um espaço de liberdade, criatividade e desenvolvimento integral para as crianças.

Por fim, será explorada a organização do ambiente educativo enquanto pilar fundamental para a concretização de práticas pedagógicas inclusivas e centradas na criança. A adaptação intencional do ambiente educativo, capaz de estimular interações e aprendizagens significativas, surge como um aspeto chave para a valorização do brincar enquanto ferramenta pedagógica e expressão plena da infância.

### **1. O PARADIGMA DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS E A SUA CIDADANIA**

Ao falarmos do brincar, revela-se imprescindível fazer referência ao paradigma da participação cidadã e da participação das crianças, visto que este modelo propõe que as crianças sejam ouvidas e envolvidas nas decisões que moldam o seu ambiente, promovendo a sua autonomia e o seu direito em participarem ativamente nas experiências de aprendizagem. O brincar, enquanto prática central na infância, torna-se um meio fundamental para exercer a participação, na medida em que, permite às crianças explorar, criar e expressar as suas necessidades e interesses, contribuindo para um processo educativo mais democrático e inclusivo, onde são as crianças as protagonistas do seu próprio desenvolvimento.



Ferreira (2004), alega que respeitar os direitos das crianças implica não apenas ouvi-las, mas também envolvê-las ativamente, reconhecendo-as como cidadãs do presente e não apenas como futuros cidadãos quando diz que

(...) reconhecer a sua voz é fundamental, mas ir mais longe obriga, ainda, a envolvê-las, informá-las, consultá-las e ouvi-las naquilo que são decisões respeitantes a uma parcela importante das suas vidas, dando assim corpo a concepções das crianças como cidadãs no presente e não como futuros cidadãos. (p. 416).

A autora, Ferreira (2004), mantém a linha de pensamento quando destaca a importância em reconhecer e valorizar a voz das crianças no contexto dos seus direitos de cidadania, alegando que, para respeitar verdadeiramente estes direitos, é fundamental ir além do mero reconhecimento, as crianças devem ser envolvidas ativamente nas decisões que impactam as suas vidas, consultando-as e escutando as suas opiniões. Esta perspectiva desafia a visão tradicional de que as crianças são somente “futuros cidadãos” (p. 416), propondo uma abordagem em que as crianças são vistas como cidadãos do presente, com direitos e capacidades de influenciar o seu próprio destino. Esta abordagem reflete uma visão mais inclusiva e participativa, que reconhece as crianças como agentes sociais com voz e impacto no mundo atual.

A preparação para a vida em cidadania implica diretamente a participação das crianças desde pequenas, o que significa que a escola revela um papel preponderante neste processo.

Tomás (2007), faz referência ao surgimento do conceito de participação como uma influência direta “(...) nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido.” (p.49). Deste modo, participar implica envolver diretamente as crianças no seu processo de aprendizagem, este processo “híbrido”, valoriza a colaboração e o respeito mútuo, fortalecendo práticas mais inclusivas e democráticas.

Completando esta perspectiva, Trevisan (2012), afirma que “A participação permanece um foco central de cidadania uma vez que diz respeito não apenas ao direito em si, mas ainda à possibilidade de fazer parte de um coletivo e de ter



uma oportunidade específica de ver ouvidos pontos de vista e vozes.” (p. 354). A autora reforça a ideia de que a verdadeira cidadania vai além do reconhecimento formal de direitos, reforçando a importância da integração ativa no coletivo e do respeito pela diversidade de vozes e perspectivas.

Corroborando com Oliveira-Formosinho et al. (2011), entendemos que “As pedagogias participativas produzem a ruptura com uma pedagogia tradicional transmissiva para promoverem outra visão do processo de ensino-aprendizagem e do(s) ofício(s) de aluno e professor.” (p. 100). Estes investigadores advogam que as pedagogias participativas rompem com o modelo tradicional, centrado na transmissão de conhecimento, promovendo deste modo uma abordagem mais interativa e dinâmica. Esta perspectiva transforma todo o processo de ensino-aprendizagem, redefinindo os papéis da criança e o adulto, priorizando a participação ativa, a colaboração e o envolvimento em todo o processo educativo, visto que “A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas da criança.” (Oliveira-Formosinho et al. 2011, p. 100).

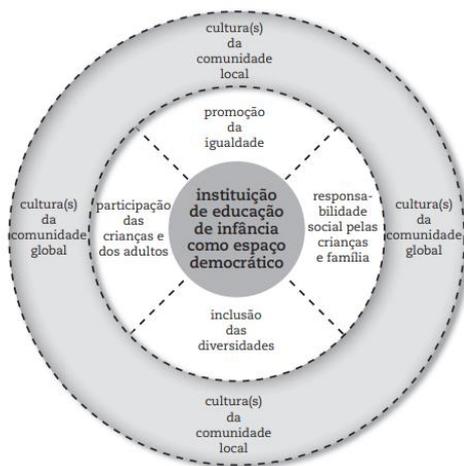
Tal como confirma a citação seguinte

Partir da democracia como crença e valor fundador deste conjunto de princípios é partir de uma certa visão do mundo. Não se trata de um otimismo ingénuo mas antes de um desafio árduo para criar condições para que os seres humanos, tanto crianças como adultos, possam exercer a capacidade de que dispõem – a agência que os afirma como seres livres e colaborativos e com capacidade para pensamento e ação reflexiva e inteligente. (Oliveira-Formosinho et al. 2011, p. 102).

Estes autores advogam que a democracia deve ser encarada como um princípio fundamental na educação, refletindo uma visão do mundo que não é idealista, mas sim, encará-lo como um desafio concreto. Este princípio procura sobretudo criar condições para que tanto crianças como adultos exerçam a sua agência, reconhecendo-os como seres livres, colaborativos e capazes, promovendo deste modo uma educação mais inclusiva e participativa. (Fig. 2).



**Figura 2 - Os centros de educação de infância como espaços democráticos**

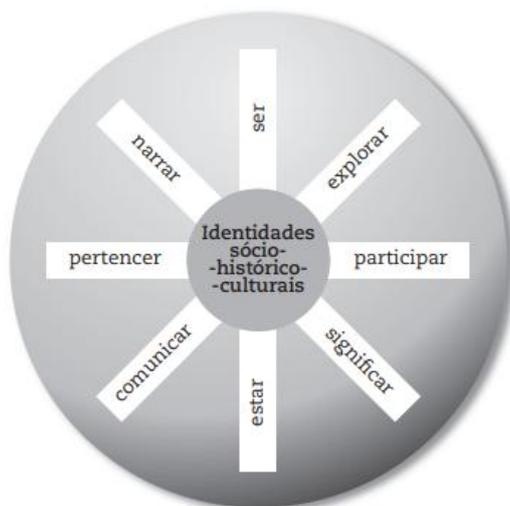


(Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, p. 102)

Estes eixos apresentados na Fig. 3, revelam-se como eixos definidos e desenvolvidos pelo coletivo da Associação Criança. São eixos

(...) profundamente interdependentes e aspiram a que o processo educativo colabore na construção de desenvolvimento de identidades socio-histórico-culturais. Um processo de aprofundamento das identidades: cultivar a humanidade através da educação, fazendo dela um processo de cultivar o ser, os laços, a experiência e o significado. (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, p. 105).

**Figura 3 - Eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação**



(Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, p. 105)

Estes eixos são fundamentais, uma vez que, identificam as competências base a adquirir no JI para uma participação em cidadania.



O paradigma da participação cidadã e da participação das crianças revela uma mudança fundamental, pois as crianças passam a ser reconhecidas como sujeitos ativos, com direito a expressar as suas necessidades e aspirações próprias. Esta abordagem favorece a escuta ativa, o respeito pela voz das crianças, incentivando relações mais democráticas e comunicativas, tal como defende Tomás (2007) que “Só recentemente surgiu o paradigma da participação cidadã e da participação das crianças, que defende que a criança tem e pode expressar diferentes concepções, necessidades e aspirações relativamente aos adultos.” (p. 48).

Além disso, Trevisan (2018) defende que a reflexão das crianças como cidadãs prende-se com aspetos de reconhecimento, direitos e responsabilidades futuras, sendo crucial “(...) enfrentar perspectivas adultocêntricas de cidadania que alimentem as imagens de criança (...)” (p. 122). Neste sentido, é fundamental reforçar a ideia de que, “(...) enquanto parte integrante da sociedade, as crianças necessitam de tempos, modos e espaços propiciadores e potencializadores da sua participação.” (p. 122).

Deste modo, é através da brincadeira e do jogo que a criança está implícita na ação, aprende ativamente, de acordo com os seus gostos, interesses e necessidades. Conforme afirma Martorell et al. (2009), “Brincar é o trabalho das crianças” (p. 291). O que significa que através da brincadeira e do jogo, a criança envolve-se de forma ativa nas ações realizadas, adquirindo aprendizagens de maneira intrínseca e alinhada com os seus gostos, interesses e necessidades.

Devem ser pontos fulcrais de qualquer prática e modelo pedagógico, uma aprendizagem centrada nos interesses e necessidades das crianças, uma aprendizagem pela ação, uma aprendizagem plural quer a nível disciplinar como a nível cultural, uma aprendizagem onde a partilha e o poder de decisão é repartida por alunos e educadores (Oliveira et al., 2022, p. 9).

Os saberes pedagógicos surgem num espaço onde é permitido à criança tornar-se sujeito participativo e ativo no conhecimento, isto é, “(...) um espaço que conhece as fronteiras, mas não as delimita, porque a sua essência está na integração” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.26). É fundamental que no ambiente educativo as crianças sejam, verdadeiramente, protagonistas e



possam, entre pares e com o educador, partilhar descobertas, vivências e experiências vivenciadas por si.

Oliveira et al., (2022), defendem ainda a necessidade de superar uma educação tradicional, educação essa onde tudo foi concebido para atribuir às crianças o papel de ouvinte, e avançar com uma transformação complexa onde assumem os educadores o papel de ouvinte, colocando em prática uma pedagogia de escuta. A criança é admitida no seu processo de ensino e aprendizagem como um sujeito ativo. Ou seja, a transformação abarca uma mudança essencial no âmbito da educação, onde as crianças devem ser vistas sobretudo como sujeitos ativos e não meros ouvintes.

A pedagogia participativa durante a infância consiste, essencialmente, na criação de espaço e tempo pedagógico, nos quais as relações e conexões facilitam não só a aquisição da sua própria aprendizagem, como promovem a celebração do sucesso de cada criança (Oliveira-Formosinho e Gambôa, 2011). Estes autores reforçam a importância de uma abordagem pedagógica que vá além das próprias aprendizagens, focam-se sobretudo na construção de relacionamentos positivos e o reconhecimento dos progressos e conquistas de cada criança.

As crianças são naturalmente curiosas e relacionam-se ativamente com os outros e com os objetos, atribuindo significado às suas experiências e construindo novas compreensões sobre si mesmas e sobre o mundo que as rodeia. Este processo contínuo de interação e descoberta conduz ao desenvolvimento de novas aprendizagens, reforçando o seu papel como protagonistas no próprio percurso de desenvolvimento.

Neste sentido, Trevisan (2018) destaca que “(...) a ideia de dar “voz” às crianças não significa descurar os contextos de ação e pesquisa, e muito menos as relações éticas que os adultos estabelecem com as crianças, devendo ser considerados processos dialógicos entre ambos.” (p. 127). A autora sublinha a importância de um envolvimento ético e colaborativo, no qual, adultos e crianças participem ativamente em processos educativos mutuamente enriquecedores.

Deste modo, “O papel ativo da criança na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem implica que ela não seja considerada um



“recipiente vazio” ou “tábua rasa”, nem como imatura ou dependente, mas como sendo competente” (Silva et al., 2020, pp. 8-9). Assim, reforça-se a necessidade de encarar as crianças como sujeitos competentes e ativos, capazes de contribuir significativamente para a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento pessoal, bem como “(...) para o exercício da cidadania numa sociedade complexa, desafiante e democrática.” (Ferreira e Portilho, 2024, p. 74).

## **2. O PAPEL DO EDUCADOR**

O brincar é uma parte elementar do desenvolvimento no Jardim de Infância, pois proporciona variadas oportunidades para as crianças explorarem, aprenderem e desenvolverem competências importantes para o seu crescimento. O papel do educador passa por criar um ambiente estimulante que apoie o brincar, tendo em conta a sua importância no desenvolvimento integral das crianças.

Segundo defende Sousa (2013),

o educador deve então proporcionar às crianças um variado leque de atividades em que esta poderá intervir individualmente ou colaborar num trabalho de grupo. Cada atividade deve ser planeada tendo definida a sua intencionalidade, podendo o educador ajudar a criança a extrair dali uma aprendizagem significativa. Este deve ainda ir analisando todo o processo numa perspetiva reflexiva quanto ao desenrolar de toda a atividade. (p. 20).

O que não impossibilita a diversão e o prazer na brincadeira, tendo sempre em conta o superior interesse da criança, contribuindo para uma aprendizagem e desenvolvimento significativo e com sucesso, resultando numa motivação intrínseca. Para tal, “(...) as crianças deveriam ter liberdade para escolher suas atividades de brincadeira em vez de ser continuamente repreendidas e direcionadas por adultos...” (Sousa, 2013, p. 21). Deste modo, cabe ao adulto, especificamente ao educador, apresentar diversas atividades tendo em conta o interesse das crianças, dispondo de ambientes divertidos e estimulantes, permitindo que a criança escolha o que quer fazer.

O papel do educador passa também por “(...) organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar a criança para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à



cultura.” (Oliveira-Formosinho et al., 2013. p.32). Este posicionamento destaca a importância em articular os interesses das crianças com aprendizagens culturalmente significativas.

Nesse sentido, Trevisan (2012), afirma que o método adotado pelo educador “(...) funda-se na ideia de que as crianças são capazes de realizar diferentes tarefas, ter diferentes papéis, assumir responsabilidades, tomar decisões individuais e coletivas, sendo, por isso, vistas como competentes no espaço da sala.” (p. 355) Tal visão reforça a necessidade de reconhecer o potencial das crianças enquanto protagonistas ativas do processo educativo.

A brincadeira, enquanto meio privilegiado de aprendizagem, é indispensável para o desenvolvimento no Jardim de Infância e é nesse sentido que convocamos Sousa (2013) quando salienta que “A brincadeira pode assim ter um caráter educativo quando tem como finalidade aprendizagens e tendo estabelecidos objetivos por parte do educador.” (p.22). Assim, o educador deve planificar, observar e avaliar as brincadeiras, transformando-as em oportunidades significativas que favoreçam a autonomia, a socialização e o desenvolvimento global das crianças.

Por outro lado, importa convocar para esta reflexão a Direção-Geral da Educação (DGE) quando faz referência à Direção-Geral do Consumidor, enquanto entidade destinada a proteger os direitos e interesses dos consumidores, informando da necessidade de segurança dos espaços de jogo e recreio, sublinhando que

a segurança, a rotulagem e as instruções dos brinquedos, a segurança nas praias, piscinas e locais próximos de água, a alimentação saudável e a utilização da internet, são alguns dos temas tratados nesta brochura, tendo como propósito informar os mais pequenos e os pais para que todas as crianças possam crescer e divertir-se de forma sã e segura. (DGE, 2017).

Esta informação, aborda temas essenciais e fundamentais para o bem-estar das crianças. O principal intuito é sobretudo alertar e informar, tanto os educadores, como os pais, assegurando que possam crescer e desfrutar de uma vida saudável e segura. Deste modo, é nos possível concluir que brincar é um direito humano garantido a toda e a qualquer criança e adolescente por variadas leis.



O paradigma da participação cidadã e da participação das crianças assenta na ideia de que estas devem ser reconhecidas como agentes ativos e plenos no presente, com o direito a intervir em decisões que impactam as suas vidas. Este modelo defende e escuta atentamente as crianças, bem como o envolvimento delas no processo educativo.

Em concreto na pedagogia em participação, “(...) a planificação cria um momento em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros. É um momento em que a criança ouve e se ouve.” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 77). É neste momento de planificação que o adulto deve “(...) criar espaço para que a criança se escute a si própria e comunique essa escuta – planificar é dar à criança poder para se escutar e para comunicar a escuta, para fazer planificações como forma refletida de iniciar a ação.” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 77). Assim, segundo este conceito, a planificação revela-se um momento essencial para que as crianças tenham oportunidade de refletir, escutar e expressar as suas intenções. O educador deve facilitar este processo, promovendo a autonomia e a ação consciente.

### **3. ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO**

A organização do ambiente educativo é crucial para o desenvolvimento das crianças, considerando-o um espaço seguro e estimulante para a aprendizagem e interação social. A disposição do espaço e dos materiais revelam-se fundamentais para a promoção do crescimento cognitivo, emocional e social das crianças. Tal como defende Silva et al. (2025), quando afirma que “(...) ambientes que promovem a agência da criança, contribuem significativamente para o seu desenvolvimento holístico e potenciam oportunidades para aprender a tomar decisões e a expressar-se de forma assertiva.” (p. 261).

Deste modo, o ambiente educativo deve ser encarado como “(...) um processo em progresso.” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 43). Os autores defendem ainda que a criação de ambientes educativos se revela uma experiência constante de democracia, pois a principal finalidade recai na inclusão de todas as vozes, atendendo a cada uma delas. (p. 43). O ambiente é



ainda caracterizado como uma “(...) textura delicada e dinâmica.” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 43).

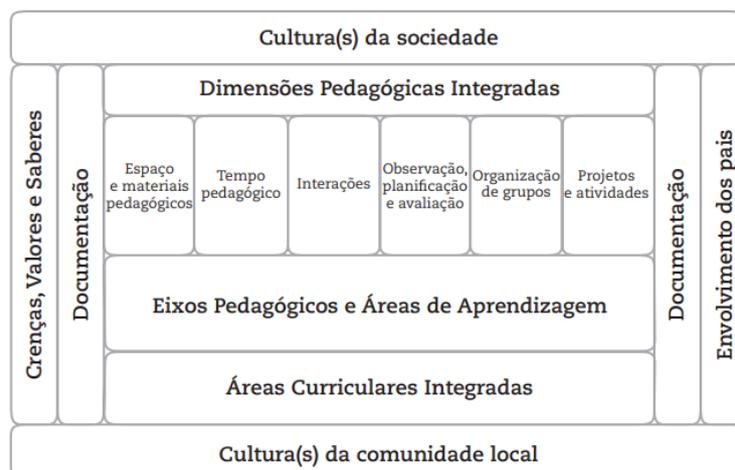
O ambiente educativo fala, comunica e influencia, apoia e respeita, positivamente ou negativamente os objetivos, a filosofia educacional dos educadores e o direito de as crianças participarem ativamente na construção da sua própria aprendizagem. Paralelamente, “a construção do conhecimento pela criança requer um contexto social e educacional que apoie, promova, facilite e celebre a participação, ou seja, um contexto que participa da construção de competência e participação porque se pensa, em última análise, que aprender é crescer em participação.” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 43).

Arribas (2004), preconiza que, “no planejamento de espaços e de materiais deve-se contemplar, portanto, esta realidade global que é a criança, considerando todas as suas necessidades.” (p. 364). Arribas (2004), defende ainda que é nesta transição para uma maior autonomia que a escola se revela um ator crucial, criando um ambiente que favoreça a exploração e a independência. Facilitando o acesso aos materiais, removendo barreiras arquitetônicas, permitindo deste modo que as crianças construam ou reinventem espaços, estimulando a sua criatividade, confiança e desenvolvimento cognitivo, deste modo, é utilizada uma aprendizagem ativa, onde são as próprias crianças que constroem o seu próprio desenvolvimento.

Tal como é possível observarmos na figura 4, Oliveira-Formosinho (2013), propõe-nos uma abordagem educativa que articula diferentes eixos de modo a promover uma aprendizagem holística, onde as áreas do saber se interligam, respeitando os interesses e contextos das crianças, tornando o processo de aprendizagem mais significativo.



Figura 4 - Dimensões da Pedagogia Integradas



(Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 44)

Em particular, Arribas (2004) defende que é durante o Jardim de Infância que as crianças começam a desvincular-se do adulto e a desenvolver consideravelmente a sua autonomia, é essencial que, durante este processo, a escola atue e ofereça o suporte e as condições necessárias às crianças. Daí a necessidade de criar ambientes que proporcionem liberdade para a criança agir, assegurando o acesso aos diversos materiais, facilitando o acesso a todo o espaço, permitindo deste modo, que a criança crie e reinvente os seus próprios ambientes e por consequente, as suas próprias ações.

O ambiente deve ainda assegurar um espaço de comunicação, oferecendo

(...) relações ricas e diversificadas, já que, podemos dizer, são muitas as relações que têm lugar na escola: a criança e o adulto, a criança e as outras crianças, a criança e os objetos, a criança e o espaço físico, o adulto e o grupo, o adulto e outros adultos. (Arribas, 2004, p. 365).

Deste modo, o ambiente físico revela-se determinante e o maior contribuidor para a criação desse espaço comunicativo.

Arribas (2004), corrobora a ideia de Labinowicz (1982), quando afirma que “o conhecimento não é absorvido passivamente do ambiente, não é procriado na mente da criança, nem brota quando ela amadurece, mas é construído por meio da interação de suas estruturas mentais com o ambiente.” (p. 365). Ou seja, podemos concluir que, o ambiente não é algo que a criança simplesmente recebe de forma passiva, pelo contrário, trata-se de um processo ativo, onde as



estruturas mentais da criança interagem com o ambiente, permitindo a construção do saber de forma dinâmica e contínua. Assim sendo, o desenvolvimento cognitivo é entendido como um processo de interação constante entre a criança e o seu contexto.

### **3.1. Tempo, Espaço e Materiais**

Em contexto de jardim de infância, o tempo, o espaço e os materiais desempenham um papel crucial no desenvolvimento das crianças, revelando-se elementos que estruturam e promovem experiências de aprendizagem verdadeiramente significativas.

Segundo Oliveira-Formosinho et al., (2013), os tempos pedagógicos organizam o dia e a semana, culminando numa rotina diária que visa respeitar as preferências e motivações das crianças. Esta estrutura valoriza o equilíbrio entre o bem-estar, a liberdade de escolha e as oportunidades de aprendizagem, proporcionando um ambiente seguro e previsível, que acima de tudo, apoie o desenvolvimento integral das crianças.

O tempo pedagógico deve integrar os diferentes ritmos e necessidades das crianças, contemplando as diversas experiências, emoções e diversidades presentes no processo de aprendizagem,

ao tempo pedagógico pede-se que inclua uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo. Ao tempo pedagógico pede-se ainda que inclua os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas e diversidades. (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 46).

Isto é, o tempo pedagógico requer flexibilidade e inclusão, adaptando-se aos diferentes ritmos das crianças, seja de forma individual, em pequenos grupos ou coletivamente. Além disso, deve conter diversos objetivos, experiências e dimensões, como a cognição, a emoção, a diversidade cultural e as várias formas de expressão, favorecendo deste modo uma aprendizagem rica e abrangente.

O tempo diário proporciona às crianças diversas oportunidades para fazerem escolhas. Durante o dia, as crianças podem procurar e participar em



diferentes interações, explorar diversos ambientes, utilizando uma grande variedade de materiais.

Ao falarmos de tempo, é fulcral mencionar o acolhimento, visto que acolher é “(...) um tempo pensado para o reencontro, a comunicação, o bem-estar, a transição. Acolher é criar um espaço-tempo de bem-estar relacional e comunicacional que instiga a começar bem o dia, criando espaço para ser acolhido no próprio dizer, respeitado no sentir, estimulado a comunicar.” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 73). Os autores completam ainda esta afirmação advogando que “O acolhimento é um espaço-tempo de reencontro, feito de bem-estar interior, de calma, de serenidade, de comunicação, de empatia.” (p. 74). Deste modo, este momento favorece a conexão e o bem-estar emocional, criando um ambiente de tranquilidade e empatia, conceitos base para o decorrer do dia.

Visto a rotina diária ser algo primordial na vida de uma pessoa, quanto mais em JI, esta, deve ser antes de mais, flexível. “A rotina permite ao educador planificar de forma intencional e gerir melhor o seu tempo. Apesar disso, a rotina deverá ser flexível, apoiando a iniciativa das crianças e as suas propostas.” (Silva et al., 2019, p. 39) e permitir que a criança tenha tempo para realizar aprendizagens significativas, seguir os seus interesses, e realizar escolhas e (Silva et al., 2019).

É fundamental que se estabeleça “(...) em nível temporal, rotinas de vida diária: momento do jogo, momento da refeição, momento do sono. Rotinas que conferem à criança um ponto de referência indispensável para seu desenvolvimento.” (Arribas, 2004, p. 367). As rotinas diárias oferecem uma estrutura previsível e segura que apoia o desenvolvimento das crianças, ajudando-as a organizar o seu tempo e a compreender a sequência dos acontecimentos.

O espaço e o tempo ganham significado quando enriquecidos por relações e interações, que os torna mais humanos, promovendo uma experiência educativa que promove a ligação entre a organização, a diversidade, o convívio e aprendizagem, deste modo, Oliveira-Formosinho et al., (2013), advogam que, “O espaço e o tempo vivido são relacionais, isto é, a organização,



a diversidade, a beleza e riqueza do espaço, dos materiais e do tempo ganham significado através das interações que humanizam o espaço de vida e aprendizagem.” (p. 46).

Segundo Ferreira (2004), a dimensão: espaço, não pode ser reduzida “(...) aos termos topográficos, geométricos e descritivos que o definem, mas à geografia que o propõe (...). Ou seja, com um conteúdo que é simultaneamente social, relacional e histórico, em que se funda, reúne e une a identidade do lugar JI e em que se vai exprimir a identidade do grupo.” (p. 80).

Arribas (2004), vai de encontro à autora anteriormente citada quando afirma que dimensões como o tempo e o espaço devem ser

(...) flexíveis, estruturados, mas não fechados. Espaços e tempos capazes de se adaptar a situações e interesses que surjam do próprio grupo e da vida em geral, que possibilitem à criança explorar, viver processos longos em suas relações com os objetos e com os demais. (p. 367).

Conforme Silva et al. (2019) defende,

(...) os espaços do jardim de infância devem proporcionar diferentes experiências de aprendizagem (individual, em pares ou em grupo) pela utilização de materiais e equipamentos. Na organização dos espaços interiores e exteriores importa ter em consideração que estes devem:

- ser acolhedores;
- ser seguros e limpos;
- oferecer diversas possibilidades de experiências de aprendizagem;
- responder aos interesses e necessidades das crianças;
- ser esteticamente agradáveis;
- ser sensíveis à cultura das crianças;
- possuir materiais ao acesso das crianças. (p. 33)

Quando pensamos em espaço no contexto de JI, é irrefutável não fazer referência às áreas existentes em sala, estas áreas devem sobretudo ser “(...) definidas em função dos interesses e idade das crianças de modo a que favoreçam o desenvolvimento em diferentes âmbitos da aprendizagem (...)” (Silva et al., 2019, p. 34). O espaço no JI deve ser cuidadosamente planeado, criando áreas que deem resposta aos interesses e idades das crianças, promovendo variadas aprendizagens.



Cada área “(...) à sua maneira, como que inventariando as suas funções prévias, confere estabilidade aos lugares, confeciona regras e ordens, esboça laços entre pessoas e coisas. Cada coisa - objeto, material, mobiliário -, indo além da forma que a prende a um carácter constante e irreversível que a qualifica (...)” (Ferreira, 2004, p. 84).

No que concerne os materiais pedagógicos, revelam-se “fundamentais para promover o brincar e o jogar, o aprender com bem-estar (...) são um pilar central para a mediação pedagógica do educador junto da criança, permitindo (ou não) o uso dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis.” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 45). Os materiais pedagógicos no JI são primordiais para o brincar, o bem-estar e o desenvolvimento integral da criança. Os materiais atuam como um recurso central na mediação educativa, proporcionando deste modo experiências que estimulam tanto as inteligências emocionais quanto as cognitivas.

Segundo Oliveira-Formosinho et al. (2013), a variedade de experiências oferecidas pelos materiais pedagógicos, quando adequadamente mediadas, favorece a consistência da proposta educativa no quotidiano. A visão da criança como um ser competente, detentora de direitos, incluindo o direito à participação ativa com outras crianças e adultos, é apoiada pelas escolhas dos materiais, que promove variadíssimas formas de interação e aprendizagem. (p.45).

O educador deve assumir uma postura de observador, tal como refere Zabalza (1992),

(...) é preciso que o [educador] tenha uma atitude de observação que o mantenha informado da influência que o projeto do ambiente está exercendo sobre a conduta da crianças e sobre a sua aprendizagem uma vez que, o ambiente de [sala], enquanto contexto de aprendizagem, constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, conseqüentemente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formativas. (p. 121).

Deste modo, o educador deve manter uma postura atenta e observadora, de modo a compreender como é que o ambiente de aprendizagem influencia o comportamento e o desenvolvimento das crianças, revelando-se essencial para promover ou limitar as inúmeras possibilidades educativas.



## O espaço como terceiro educador

O espaço, também apelidado de “terceiro educador”, revela-se uma temática fundamental a abordar e refletir quando falamos de Jardim de Infância. Desde já importa compreender quem assume o cargo de primeiro e segundo educador. O primeiro educador é referente à família da criança; o papel de segundo educador é ocupado pelo/a profissional responsável pelo grupo de crianças num determinado JI. Iremos abordar o papel do terceiro educador, que se traduz no espaço, sendo algo que se revela fundamental no JI, visto que, o espaço também educa. (Edwards, et al., 2016).

Recorrendo à análise de alguns modelos curriculares começaremos pelo modelo Reggio Emilia que se sustenta num conjunto de princípios que guiam toda a prática educativa, nomeadamente, na importância que consagra o espaço, enquanto terceiro educador. Este modelo defende que a escola deve adotar uma postura flexível, adaptando-se às necessidades, ideias e interesses das crianças, valorizando a cultura local em que estão inseridas. “O trabalho é desenvolvido através da estimulação para as crianças avançarem com as ideias, hipóteses e conclusões que serão posteriormente analisadas e verificadas numa construção partilhada dos significados.” (Mesquita-Pires, 2008, p. 65).

Este modelo valoriza a criança como uma protagonista ativa e competente em todo o seu processo de aprendizagem, destacando as diversas formas de expressão e do envolvimento da comunidade e da família. Esta abordagem colaborativa reflete as necessidades e os interesses das crianças.

O modelo Reggio Emilia, segundo Oliveira-Formosinho et al. (2013) é caracterizado pela “focalização dada a todas as formas de expressão simbólica (as “cem linguagens”) e pelo envolvimento dos pais e da comunidade no processo de ensino e aprendizagem.” O principal objetivo deste modelo assenta no “(...) propósito de compreender e conhecer as crianças, as suas necessidades e os seus interesses, constituindo-se assim o ponto de partida para o desenvolvimento da experiência educacional (...)”, O modelo Reggio Emilia defende a imagem da criança como “(...) ativa, competente e, como tal, protagonista da sua própria aprendizagem e desenvolvimento.” (p. 110).



Silva et al. (2016), revelam que o espaço constitui uma das quatro dimensões inerentes à organização do ambiente educativo de sala: dimensão física, dimensão funcional, dimensão relacional e dimensão temporal. Estas dimensões de organização relacionam-se entre si e sustentam um desenvolvimento curricular proveitoso, uma vez que “as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças possam escolher, fazer e aprender.” (p.24). É no espaço que são desenvolvidas competências sociais, afetivas e cognitivas.

É indiscutível afirmar que o ambiente educativo funciona como base para o desenvolvimento curricular, uma vez que “o ambiente é um educador à disposição tanto da criança como do adulto. Mas só se estiver organizado de um certo modo. (...)” (Zabalza, 1998, p. 239). Ou seja, é fundamental que o espaço se revele seguro para que a criança se conecte consigo e com o outro, devendo ser/estar organizado e planeado, de modo a desenvolver o maior número possível de oportunidades de aprendizagem. O terceiro educador deve ainda acolher as diferentes identidades e maneiras de aprender de cada criança.

Na educação de infância, uma das primeiras formas de intervenção do/a educador/a é a criação de um ambiente educativo que acolha múltiplas relações e interações e que potencie aprendizagens plurais. A criação de um ambiente físico e psicologicamente seguro, promotor de bem-estar, que oferece uma pluralidade e diversidade de oportunidades de aprendizagem, em todas as áreas e domínios curriculares, a todas as crianças e a cada uma, é uma forma de o educador/a combater as desigualdades sociais e culturais e de proporcionar uma educação mais justa e mais equitativa. (Azevedo et al., p. 1)

Deste modo, revela-se imprescindível falar do espaço de sala como

(...) um lugar de bem-estar, alegria e prazer; um espaço aberto às vivências e interesses plurais das crianças e comunidades. Um espaço pedagógico que se caracteriza pelo poder comunicativo da estética, pelo poder ético do respeito por cada identidade pessoal e social, tornando porto seguro e amigável, abrindo-se ao lúdico e ao cultural. (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 111).

A sala é das crianças. Deve estar decorada por elas, conter materiais e projetos feitos por elas, ao gosto delas, porque são elas que utilizam verdadeiramente a sala e todos os recursos lá existentes. É ainda fundamental



que os materiais estejam à disposição e altura das mesmas, para que consigam autonomamente recorrer ao que precisam ou pretendem explorar.

Segundo defende Silva et al., (2016), “Importa, assim, que o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários.” (p. 24)

Zabalza (1998), por seu lado, mantém esta linha de pensamento quando refere que:

Costuma-se dizer que uma das tarefas fundamentais de um professor(a) de Educação Infantil é saber organizar um ambiente estimulante e possibilitar às crianças que assistem a essa aula terem inúmeras possibilidades de ação, ampliando, assim, as suas vivências de descobrimento e consolidação de experiências (de aprendizagem, afinal). (p. 53).

Oliveira-Formosinho et al., (2007), advogam que o ambiente pedagógico desempenha um papel crucial no desenvolvimento educativo considerando que

O ambiente pedagógico é uma textura delicada e dinâmica. Os ambientes educativos transmitem mensagens, colaboram (ou não) no desenvolvimento do projeto educativo e os seus objetivos. Apoiam (ou não) os educadores e a ideologia educacional do centro. Respeitam (ou não) os direitos das crianças à coautoria da sua aprendizagem. (p. 43).

Concluimos que quão mais rico e significativo for o terceiro educador, maior e mais positiva será a experiência/aprendizagem nas crianças. Cabe ao educadores, potencializar ao máximo e mobilizar aprendizagens, enriquecer os espaços flexíveis e apetrechá-los com materiais ricos e diversificados de modo a proporcionar desafios e experiências desafiadores às crianças, onde sejam as personagens principais na construção do seu próprio conhecimento.



## PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

### CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

O atual projeto de investigação, realizado no âmbito da educação revela-se fundamental, na medida em que, visto a educação ser um processo que impulsiona o desenvolvimento do indivíduo, qualquer investigação no âmbito educativo deve ter em consideração esta dimensão essencial, uma vez que, “Investigar é, sem dúvida, um processo fundamental de construção do conhecimento.” (Ponte e Serrazina, 2003, p. 3).

Em primeiro lugar, é elementar compreender a importância da investigação face não só ao domínio profissional, como ao domínio pessoal, pois, através da investigação, temos a capacidade de não apenas aumentar o nosso leque de conhecimentos, como também examinar e questionar a nossa prática, tendo sempre em vista a criação de contributos valiosos para o aprimoramento das práticas profissionais.

Ponte e Serrazina citam Beillerot (2001), quando defendem que uma investigação deve satisfazer três condições: produzir novos conhecimentos; ter uma metodologia rigorosa; ser pública.

Esta investigação utiliza uma metodologia de estudo de caso múltiplo realizada no âmbito de duas Práticas de Ensino Supervisionadas no contexto Pré-Escolar, em duas instituições distintas protocoladas com a Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Esta investigação teve o seu início em fevereiro de 2024 e terminou em janeiro de 2025.

Neste capítulo, iremos abordar a pertinência da temática em estudo, a metodologia utilizada, seguida da pergunta de partida e os respetivos objetivos, as técnicas e os instrumentos utilizados, a caracterização do contexto e dos participantes, e por fim, a análise dos dados recolhidos ao longo da investigação através de entrevistas, grupos focalizada e registos de observação sob a forma de notas de campo, produzidas ao longo da PES no contexto desta investigação.



## **1. PERTINÊNCIA DA TEMÁTICA EM ESTUDO**

A investigação procura sobretudo ouvir e refletir acerca das perspetivas das crianças no que diz respeito ao brincar, analisando o contributo de quatro grupos de crianças de dois contextos distintos, bem como, a perspetiva das educadoras cooperantes quanto ao conceito de brincar e às propostas pedagógicas e lúdicas que implementam na sua prática.

A temática de investigação surge dos interesses da investigadora ao procurar compreender e escutar as perspetivas das crianças acerca do brincar. Uma vez que o brincar e a infância estão intimamente ligadas, é irrefutável dissociar estes dois polos. Escutar as crianças traduz-se num investimento para a formação de adultos mais confiantes, responsáveis e empáticos. Através desta temática, a investigadora pretende ainda clarificar algumas ideias que os adultos possuem acerca do brincar, por vezes ainda muito subestimado, sendo o brincar em Jardim de Infância, essencial no desenvolvimento das crianças. O brincar traduz-se em momentos divertidos e naturais das crianças, é através do brincar que as crianças aprendem a expressar-se, revelando-se fundamental para uma infância saudável e enriquecedora.

## **2. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**

Esta investigação adota uma abordagem qualitativa, centrada num estudo de caso múltiplo. “A análise qualitativa apresenta certas características particulares. É válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais.” (Bardin, 1977, p.141). Segundo Ribeiro (2008), a pesquisa qualitativa ocorre naturalmente, entre o investigador e a situação em estudo, enfatizando mais o processo do que o produto, retratando a perspetiva dos intervenientes, adotando um plano aberto e flexível, focando, sobretudo, na complexidade e contextualização da realidade. Por norma, a pesquisa qualitativa é apelidada como pesquisa de campo, permitindo ao pesquisador atuar no ambiente onde o sujeito de estudo ocorre.

A principal estratégia do estudo de caso centra-se na “(...) concentração das atenções do investigador e na utilização cruzada de diversos instrumentos



de avaliação sobre um caso ou uma situação específica, procurando identificar os diversos processos interativos em curso, para melhor compreender a sua fenomenologia.” (Sousa, 2009, p. 139). Nesse sentido, Gonçalves (2021) cita Denzin e Lincoln (2000), quando destaca que esta abordagem se revela “(...) uma estratégia capaz de acrescentar rigor, amplitude e profundidade à investigação” (p. 51), reforçando a sua relevância no contexto da produção de conhecimento científico.

Deste modo, o equilíbrio entre a abordagem qualitativa e o estudo de caso múltiplo permite uma compreensão aprofundada e contextualizada da análise, revelando-se o método mais adequado para a presente investigação, tal como afirma Yin (2009), quando defende que o estudo de casos múltiplos abrange o aprofundamento de diferentes experiências múltiplas.

### **3. PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS**

Como ponto de partida para a investigação é fundamental a elaboração de uma pergunta de partida. Esta pergunta dá-nos a oportunidade de sintetizar de forma concisa a totalidade da investigação, bem como o que é pretendido com a mesma, servindo como uma narrativa compartilhada e suplementar. Após o delineamento e o enquadramento teórico do tema, para uma aprofundada análise empírica e uma melhor compreensão sobre o assunto, surge a questão: “De que modo é que as crianças percebem as suas próprias brincadeiras?”

De modo a dar resposta à pergunta proposta, foram traçados, previamente, os seguintes objetivos:

- a) Promover a agência da criança no ato de brincar;
- b) Conhecer a perspetiva das crianças sobre a importância do brincar;
- c) Identificar quais as brincadeiras preferidas das crianças;
- d) Compreender de que forma a criança organiza a brincadeira ao nível dos espaços, materiais e tempo.

Deste modo, a formulação desta questão orientadora, aliada aos objetivos definidos, permite estruturar o percurso investigativo de forma clara e direcionada no estudo da percepção das crianças relativamente ao ato de brincar.



Ao explorar as suas preferências, organização e significado atribuído às brincadeiras, esta investigação contribui para uma compreensão mais ampla do papel do brincar no desenvolvimento das crianças, reforçando a importância da sua valorização nos contextos educativos.

#### **4. ÉTICA DA INVESTIGAÇÃO**

As preocupações éticas revelam-se cruciais numa investigação de modo a garantir que a pesquisa seja orientada de maneira responsável, tendo sempre em vista o respeito e a dignidade dos intervenientes. Deste modo, os participantes devem ser atempadamente informados sobre a natureza da pesquisa, concordando voluntariamente em participar. Visto os sujeitos da investigação serem crianças de Jardim de Infância, foi solicitado a todos os encarregados de educação, bem como à coordenadora da valência de JI da instituição A e da instituição B, a autorização para a participação das crianças (cfr. com apêndice 1). Também as educadoras foram informadas de forma direta e objetiva sobre todo o processo, sendo-lhes garantida a confidencialidade e anonimato dos dados (cfr. com apêndice 1).

As informações pessoais de cada interveniente encontram-se protegidas, sendo que foi garantido o anonimato dos participantes. Os dados recolhidos serão utilizados somente para os fins da pesquisa.

#### **5. CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO**

O presente estudo de investigação foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, tendo sido realizado em duas instituições educativas, nas quais se realizaram as Práticas Educativas Supervisionadas I e II, ambas no contexto de Jardim de Infância. Uma das instituições é de natureza privada, enquanto a outra é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), designando-se por instituição A e instituição B, respetivamente.

##### **5.1 Análise Documental**

Ao fazermos referência aos contextos de investigação, revela-se imprescindível realizar uma análise estruturada quanto à organização, aos valores e ao funcionamento de ambas as instituições tendo para tal efetuado



uma análise documental do Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades e o Projeto Educativo da instituição A e da instituição B. Estes documentos desempenham um papel central na orientação pedagógica e administrativa. Revelam o compromisso de ambas as instituições em promover o desenvolvimento integral das crianças, aliando uma abordagem holística ao respeito pelas características individuais de cada criança.

No que concerne ao Regulamento Interno (RI), este “(...) é uma «peça» fundamental para o êxito, ou inêxito, do «Plano de Ação» de que é, aliás, apenas um elemento constituinte.” (Vilar, 1993, p. 47). Em ambas a instituição vigora um ambiente de convivência harmoniosa e de respeito pelos direitos e deveres de todos os membros da comunidade educativa. O Regulamento Interno

(...) deve ser encarado, sobretudo, como um «instrumento» pedagógico, ou seja, um conjunto de princípios de funcionamento que, dirigindo-se a toda a Comunidade Educativa (em sentido amplo), garanta o exercício democrático dos direitos e deveres no seio da própria escola, estimulando o desejo de uma interação autêntica no sentido da plenificação de todos os protagonistas do acto educativo. (Vilar, 1993, p.47).

O RI da Instituição A destaca a importância da articulação entre escola-família, visto que “a escola e a família são contextos de desenvolvimento com funções complementares no processo educativo.” (RI Instituição A, 2020, p. 12), um princípio comum com a instituição B, que também vê esta articulação como algo fundamental para o sucesso do processo educativo, quando defende a colaboração com as famílias “(...) numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo educativo.” (RI Instituição B, 2024, p. 4). Em ambas as instituições, o RI promove a convivência democrática e o respeito pelas individualidades de cada aluno, orientando as práticas de educação de forma inclusiva.

O Plano Anual de Atividades (PAA) assume uma função estratégica nos dois contextos, uma vez que promove uma oferta educativa diversificada e bem estruturada. Segundo Costa (1994), o Plano Anual de Atividades serve como um instrumento de planificação das atividades escolares para o período de um ano letivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objetivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar. No entanto, não pode nem deve ser encarado como um documento estático e



finalizado, deve “estar sujeito à própria dinâmica do processo educativo e curricular, podendo, e devendo, ser alterado no decorrer do mesmo, sempre que as circunstâncias o aconselhem e/ou o determinem”. (Vilar, 1993, p. 46).

Na instituição A, O PAA assume-se como um documento elaborado no e para o presente ano letivo, com o objetivo de dar resposta e programar variadas atividades para diversos momentos do ano, celebrações de dias festivos, programação de saídas e atividades de consciencialização para variadas temáticas. Trata-se de um documento organizado pelos seguintes parâmetros: data, atividade, grupo etário, recursos necessários e responsável pela dinâmica. Da mesma forma, a instituição B, integra no seu PAA atividades culturais, científicas e desportivas, reforçando a ligação entre a escola e a cultura local, à semelhança da instituição A, que integra práticas e metodologias diversificadas no seu currículo para promover o desenvolvimento das várias dimensões da personalidade das crianças.

O Projeto Educativo (PE) corrobora um princípio comum às duas instituições, sendo o objetivo primordial, o desenvolvimento integral das crianças, tendo em atenção as suas necessidades individuais e o respeito pelas suas características. O PE, “(...) pressupõe uma inegável abertura da escola à participação de toda a Comunidade Educativa, participação essa que deve dar-se ao nível da definição, execução e avaliação do próprio projecto.” (Vilar, 1993, p. 23).

Na instituição A, o PE centra-se nos valores de inclusão e na promoção de qualidade, tendo os princípios da instituição assentes em cinco pilares fundamentais, os 5 i's: “Instruir, Incluir, Investigar, Interiorizar e Inovar” (PE Instituição A, 2021/2022, p. 7). A instituição B partilha um princípio semelhante, ao afirmar que “educar implica respeitar as especificidades de cada aluno, promovendo a inclusão e a autonomia.” (Instituição B, 2019). Ambas as instituições destacam a importância de uma educação que vá além do ensino tradicional, englobando as dimensões afetivas, sociais e cognitivas das crianças.

A inclusão é um princípio predominante tanto na instituição A como na instituição B. A instituição A, ao promover a educação inclusiva, acredita que “todos os alunos devem ter a oportunidade de participar de forma plena e efetiva



nos contextos educativos.” (PE Instituição A, 2021/2022, p.10), refletindo o mesmo compromisso da instituição B, que defende “a inclusão como direito fundamental, promovendo a participação ativa de todos os alunos no processo educativo.” (Instituição B, 2019). Esta visão inclusiva está presente nos documentos de ambas as instituições e reflete-se nas práticas pedagógicas diárias, onde cada criança é tratada como um ser único, com necessidades e interesses próprios.

Tanto a instituição A como a instituição B apostam numa educação holística, no envolvimento da família e na criação de ambientes de aprendizagem inclusivos e afetivos. Contudo, existem diferenças no que diz respeito às abordagens pedagógicas que refletem a especificidade de cada instituição. A instituição A apresenta um forte vínculo com os seus princípios religiosos e uma orientação cristã, que permeia todo o processo educativo. A sua missão de “educar pela via do coração e do amor com firmeza e suavidade” (PE Instituição A, 2021/2022, p. 2) traduz-se numa abordagem integradora de valores cristãos de solidariedade e respeito no quotidiano escolar. Para além disso, combina valores mais tradicionais com inovação pedagógica, num ambiente acolhedor que favorece o contacto com a natureza. (Instituição A, 2021/2022).

Por outro lado, a instituição B destaca-se pela sua abordagem mais centrada na autonomia e autodeterminação das crianças, enfatizando a “criação de oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões.” (Instituição B, 2019). A instituição B procura promover a formação de cidadãos ativos e responsáveis, respeitando a individualidade de cada criança, incentivando em simultâneo o seu protagonismo no processo educativo. Esta instituição procurar focar-se essencialmente no carácter social, promovendo atividades educativas, prestando apoio às famílias nas diferentes áreas de desenvolvimento. (Instituição B, 2019).

Através da análise dos documentos estruturantes de ambas as instituições, é possível observar que tanto a instituição A como a instituição B, têm uma orientação pedagógica direcionada para a inclusão, para o respeito pela individualidade das crianças e para a constante articulação com as famílias. O RI, o PAA e o PE, ao organizarem e orientarem as práticas pedagógicas e



administrativas, refletem o compromisso destas instituições ao proporcionar uma educação que vá além do conteúdo curricular, envolvendo as crianças em atividades que contribuem para a sua formação integral.

Os diferentes contextos, através dos seus documentos estruturantes, asseguram propostas educativas de qualidade, alinhadas com os valores de desenvolvimento pessoal, inclusão e cidadania, criando um ambiente seguro e colaborativo, onde as crianças são incentivadas a explorar, a aprender e a crescer enquanto cidadãos comprometidos com o bem-estar coletivo.

## **6. SUJEITOS PARTICIPANTES NA INVESTIGAÇÃO**

A presente investigação realizou-se ao longo das Práticas Educativas Supervisionadas em Educação Pré-Escolar I e II (PES I e II). Na PES I, foram realizados dois grupos de discussão focalizada, com catorze crianças. Ambos os grupos (I e II) foram compostos por sete crianças cada. Já na PES II, foram igualmente realizados dois grupos de discussão focalizada (III e IV), com doze crianças na totalidade, sendo que cada grupo incluía seis crianças cada. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas às duas educadoras cooperantes das PES.

De modo a organizar e apresentar os dados relativos à identificação dos intervenientes, com vista a assegurar e proteger as informações, foram atribuídas nomenclaturas a cada instituição e a cada participante. A nomenclatura agregada aos participantes dos grupos de discussão focalizada foi construída baseada num código de nome, seguida do número do grupo de discussão focalizada, terminando com a referência à instituição (A ou B), por exemplo “VC1A”. Já a nomenclatura das educadoras seguiu a lógica da ordem das entrevistas associada à instituição (ED1A e ED2B).

Os sujeitos participantes da investigação da instituição A foram a educadora e catorze crianças. A educadora é do sexo feminino, tem cinquenta e cinco anos de idade e exerce a profissão como educadora de infância há trinta e um anos, procura continuamente investir em formações de forma a enriquecer o seu currículo.



No que diz respeito ao grupo dos 4/5 anos da instituição A, estamos perante uma sala de carácter misto, composta por vinte e quatro crianças na sua totalidade, com predominância no género masculino e com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. O grupo pode ser caracterizado como um grupo heterogéneo no que diz respeito ao equilíbrio em termos de género e relativamente às idades, uma vez que as crianças que constituem o grupo nasceram ao longo de três anos distintos: 2017, 2018 e 2019.

Trata-se de grupo de crianças autónomas, ativas, motivadas e por vezes impulsivas, que aderem rapidamente e com euforia às atividades propostas. Gostam de colaborar, tomam iniciativa e sugerem habitualmente outras atividades. Demonstram prazer no momento de partilha de novidades, contudo, existem alguns elementos do grupo que se afastam nos momentos destinados à partilha. Importa referir que, até à data, não existe no grupo nenhuma criança com necessidades de saúde especiais (NSE), contudo, oito crianças recebem apoio ao nível da terapia da fala. No que concerne às regras de sala e aos momentos de atividade, algumas crianças revelam uma certa dificuldade em interiorizá-las, embora sejam reforçadas diariamente.

O grande grupo demonstra uma clara preferência pela brincadeira de carácter livre, especialmente no espaço exterior, nas áreas de construção (legos) e da casinha, sendo estas as áreas de preferência por parte das crianças. Curiosamente, durante os momentos de brincadeira livre, é possível observar que as crianças tendem a agrupar-se conforme a faixa etária. A área da expressão plástica é também uma área que desperta grande interesse no grupo, sendo uma das mais procuradas pelas crianças. Além disso, há também um notório interesse pelos livros e pelas atividades relacionadas com a promoção da leitura e da escrita, evidenciando a diversidade de interesses e a vontade em explorar diferentes formas de aprendizagem.

Em suma, o grupo caracteriza-se pela autonomia, motivação e dinamismo. É ainda evidente a preferência por brincadeiras de carácter livre no exterior e na área da construção e da casinha, demonstrando o interesse pela exploração e socialização. O grupo mostra-se bastante ativo, envolvido, com um



grande potencial no desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais.

Os sujeitos participantes da investigação da instituição B foram a educadora cooperante II e doze crianças. A educadora é do sexo feminino, tem cinquenta e seis anos de idade e exerce a profissão como educadora de infância há trinta e três anos, as suas habilitações literárias encontram-se equivalentes à designação da licenciatura.

No que concerne o grupo dos 5 anos da instituição B, é composto por vinte e duas crianças, todas nascidas em 2019, com uma divisão de dez crianças do sexo masculino e doze crianças do sexo feminino. Estamos perante um grupo heterogéneo, com diferentes níveis de desenvolvimento, sendo que onze das vinte e duas crianças recebem apoio ao nível da psicologia, terapia da fala ou terapia ocupacional e uma criança apresenta NSE, diagnosticada com espectro do autismo.

O grupo é ativo e demonstra prazer em atividades de brincadeira faz de conta, jogos de movimento e na área da expressão plástica. Embora apresentem interesse em socializar, o egocentrismo predomina em certos momentos, o que resulta em conflitos entre pares, sendo necessário o apoio da educadora na mediação desses conflitos.

Além disso, o grupo demonstra uma boa evolução na linguagem oral, embora existam alguns desafios na emergência da escrita. A relação com o adulto revela-se fundamental para o desenvolvimento socioemocional das crianças, sendo que o apoio e o carinho da educadora favorecem um ambiente seguro e acolhedor.

Em suma, o grupo dos 5 anos da instituição B reflete uma diversidade de competências e necessidades, que exige um acompanhamento pedagógico individualizado e atento. Apesar das diferenças no ritmo de desenvolvimento, o grupo revela um certo entusiasmo em aprender, sobretudo através de atividades práticas e lúdicas. Este grupo carece de desafios e estratégias que promovam a autonomia, a convivência, democracia e a confiança, de modo a preparar as crianças para desafios futuros.



## **7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

As técnicas e instrumentos de recolha de dados revelam-se fundamentais para a reunião de informação fiável e pertinente, de modo a garantir o rigor e a validade dos resultados. A escolha destes instrumentos deve estar alinhada com a abordagem metodológica adotada, o que permitiu uma análise adequada dos dados analisados, nesta em particular, relativamente à perspetiva das crianças em relação às suas próprias brincadeiras. Deste modo, a seleção criteriosa dos instrumentos de recolha de dados foi fundamental para a credibilidade e qualidade científica da investigação.

Assim sendo, ao longo da realização desta investigação, foram adotados instrumentos de investigação como a observação, ao longo da PES I e PES II, revelando-se fundamental pois permitiu a recolha de informações elementares para a investigação. Por conseguinte, de modo a dar resposta à pergunta de partida e aos objetivos da investigação, foram delineados dois instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, entrevistas e grupos de discussão focalizada, realizados durante a PES I e PES II, que decorreram de fevereiro a junho de 2024 e outubro a janeiro de 2024/2025, respetivamente. Para além destes dois instrumentos de recolha de dados, foram ainda construídas notas de campo, pela investigadora, durante a prática educativa. (cfr. apêndice 12 - 19). Posteriormente, será realizado um confronto entre os resultados obtidos.

### **7.1. Observação/ Registos de Observação**

Podemos considerar que a observação consiste “na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas.” (Aires, 2011, pp. 24-25). Sousa e Batista (2011), reforçam esta mesma ideia defendendo que se trata de uma “técnica de recolha de dados que se baseia na presença do investigador no local de recolha desses mesmos e pode usar métodos categorias, descritivos ou narrativos.” (p.88), como os registos de notas de campo provenientes da observação participante.

É fundamental destacar que os objetivos desta pesquisa, que guiaram a investigadora na escolha dos momentos a serem registados se revelaram cruciais no momento de direcionar a investigação. A observação e o registo das



etapas ao longo da pesquisa permitiram ganhar uma visão cada vez mais profunda da realidade em investigação, o que contribuiu para uma maior compreensão do tema.

Na presente investigação, as notas de campo resultam da observação participante realizada no decorrer da PES I e PES II. Na instituição A foram realizadas quatro notas de campo (cfr. apêndice 12 - 15), à semelhança da instituição B (cfr. apêndice 16 - 19).

Este tipo de observação acarreta a vantagem de registar momentos e comportamentos, de maneira relativamente espontânea, sem antecipação por parte da investigadora. A pesquisa de campo envolve também uma presença mais prolongada do investigador no contexto em estudo, além do contacto direto com os participantes e situações.

## **7.2. Grupos de Discussão Focalizada**

Relativamente aos dispositivos e instrumentos utilizados na recolha de dados foram utilizados grupos de discussão focalizada, tal como já referido anteriormente. Silva et al. (2014) definem os grupo de discussão focalizado como

(...) uma técnica que visa a recolha de dados, podendo se utilizada em diferentes momentos do processo de investigação. Morgan (1996, 1997), define focus group como uma técnica de investigação de recolha de dados através da interação do grupo sobre um tópico apresentado pelo investigador. (p.3).

Segundo Sá et al., (2021), existem quatro etapas cruciais para a implementação dos grupos de discussão focalizada: Planeamento, nesta primeira etapa são definidos os objetivos, é criado um guião de moderação, recruta-se e definem-se os grupos (homogéneos) e o investigador prepara o seu discurso de uma forma clara, adotando um papel de moderador e facilitador; na segunda etapa, moderação, o investigador faz as respetivas recomendações, deve evitar desvios, sugerindo os aprofundamentos necessários, deve ainda promover momentos de troca e partilha, adotando uma postura imparcial; numa terceira etapa, análise dos dados, o investigador deve transcrever a gravação e proceder à análise de conteúdo; já na última etapa, divulgação dos resultados, esta inclui a caracterização do grupo, bem como um resumo de como decorreu o momento.



Os grupos de discussão focalizada foram realizados em duas instituições distintas (Instituição A e Instituição B), ao longo da PES I e PES II. Na PES I realizaram-se dois grupos de discussão focalizada, envolvendo um total de catorze crianças, distribuídas por sete crianças em cada grupo (I e II). Na PES II, foram também realizados dois grupos de discussão focalizada (III e IV), com doze crianças no total, sendo que cada grupo era composto por seis crianças.

Sá et al., (2021), alegam que é fundamental que exista um conhecimento prévio por parte das crianças, de forma a evitar intimidação no momento da sessão; que o local seja familiar para as crianças, de modo a não provocar desconforto; que resulte num processo de moderação transparente; que se possível, não exceda os quarenta e cinco minutos; que o moderador seja criativo, crítico e adote as medidas necessárias para a eficácia do estudo; que esteja atento a aspetos como a fadiga, o aborrecimento e a distração por parte do grupo, devendo estar constantemente a motivar e a captar a atenção do grupo.

Em suma, os grupos de discussão focalizada revelaram-se fundamentais na recolha de dados desta investigação, uma vez que permite a interação entre crianças e a exploração aprofundada dos temas em análise.

### **7.3. Entrevistas Semiestruturadas**

Bogdan e Biklen (1994), definem entrevista como “(...) uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, (...) dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra.” (p. 134). Gonçalves et al., (2021) citam Carmo e Ferreira quando acrescentam que, numa entrevista, “A interação direta é uma questão-chave da técnica da entrevista.” (p. 65). Os autores completam ainda esta afirmação defendendo que este tipo de investigação é valorizado “(...) pela presença dos intervenientes, sendo fundamental que, no início da entrevista, se apresente o investigador e o problema da pesquisa, assim como o papel do entrevistado.” (p. 65).

É possível compreender que uma entrevista

(...) é uma situação de interação pessoal, conduzida tecnicamente, que tem como objetivos principais fazer um diagnóstico, recolher informação e/ou prestar ajuda. Uma entrevista envolve um entrevistador, que coordena o processo da conversa e faz perguntas, e um entrevistado, que



responde a essas perguntas. É um método apropriado quando existe a necessidade de recolher informações detalhadas sobre as opiniões, os pensamentos, as experiências e os sentimentos das pessoas. (Gonçalves et al., 2021, p. 67).

A entrevista presencial, também conhecida como entrevista pessoal, revela-se o método mais antigo e também mais conhecido de recolha de dados. “Permite minimizar a ausência de resposta e maximizar a qualidade da informação obtida.” (Gonçalves et al., 2021, p. 65).

De seguida, serão apresentadas as características essenciais para uma entrevista presencial:

- Contacto pessoal direto entre o entrevistador e o entrevistado;
  - Divisão específica de tarefas entre eles (um faz as perguntas, enquanto o outro responde);
  - Uso de um questionário no qual a redação e ordem das perguntas podem ser corrigidas e ajustadas ao entrevistado e ao decorrer da entrevista.
- (Gonçalves et al., 2021, p. 67)

Esta última característica defende a flexibilidade que o entrevistador deve possuir em relação ao guião de perguntas, deste modo, algumas das perguntas podem ser elaboradas e exploradas em maior detalhe, o entrevistador, pode e deve, se assim necessário, alterar a ordem das questões colocadas ou introduzir novas. Gonçalves et al., (2021) corrobora a ideia de Santos (2014) e Trowell (2017) quando afirma que “(...) uma entrevista semiestruturada pode igualmente colocar perguntas abertas e expandir para temas que não estavam previstos no guião.” (p. 70)

As entrevistas realizadas foram aplicadas às educadoras cooperantes da instituição A e B, ambas do sexo feminino e na mesma faixa etária, envolvidas no acompanhamento da PES I e PES II, respetivamente. Estas profissionais procuraram demonstrar uma visão mais aprofundada e experiente acerca do processo ensino-aprendizagem, nomeadamente no que diz respeito à temática do brincar.

A complexidade de uma entrevista recai, sobretudo, no facto de “envolver a interação de dois seres humanos, o que, à partida, lhe atribui uma certa imprevisibilidade. Assim sendo, cada entrevista transforma-se numa experiência única.” (Gonçalves et al., 2021).



## **CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

### **1. APRESENTAÇÃO DOS DADOS**

Dentro do quadro de metodologia de avaliação qualitativa, sendo isto um estudo de caso múltiplo, que envolve uma análise comparativa de diferentes instrumentos de investigação em contextos distintos, procurou-se ter uma visão mais aprofundada do brincar no contexto de Jardim de Infância.

No capítulo IV iremos proceder a uma análise categorial e triangulação dos dados obtidos ao longo de toda a investigação, resultantes da observação e da aplicação de grupos de discussão focalizada e entrevistas, realizadas no contexto das PES I e II. Deste modo, na PES I, na instituição A, foram conduzidos dois grupos de discussão focalizada, com catorze crianças no total, distribuídas igualmente por dois grupos (I e II) e uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante I. Na PES II, na instituição B, foram aplicados igualmente dois grupos de discussão focalizada (III e IV), envolvendo um total de doze crianças e uma entrevista à educadora cooperante II.

A análise categorial dos dados recolhidos nos grupos de discussão focalizada e nas entrevistas está organizada respetivamente, em dois quadros distintos “Dimensões e análise dos grupos de discussão focalizada”, (cfr. apêndice 7) e “Dimensões e análise das entrevistas realizadas à educadora cooperante I e II”, (cfr. apêndice 11). As quais refletem, por um lado, a participação das crianças nos grupos de discussão focalizada e, por outro, as respostas das educadoras cooperantes. A análise categorial será realizada em simultâneo com a triangulação dos dados provenientes dos grupos de discussão focalizada, das entrevistas, das notas de campo e da pesquisa teórica realizada no âmbito de toda a investigação. É ainda neste capítulo que estão presentes as conclusões gerais obtidas, confrontadas com os objetivos previamente delineados para a investigação, de modo a avaliar se foram devidamente alcançados.

Desta forma, para realizar a análise categorial dos grupos de discussão focalizada, foi desenvolvido um único quadro, “Dimensões e análise dos grupos de discussão focalizada” com nove categorias, que abrange a participação das



crianças dos quatro grupos de discussão focalizada das duas instituições (cfr. apêndice 7). As categorias de análise definidas para este estudo são as seguintes: categoria 1) importância do brincar; categoria 2) preferências das crianças no brincar; categoria 3) companhia no brincar; categoria 4) espaços para brincar; categoria 5) materiais preferidos; categoria 6) tempo disponível para brincar; categoria 7) participação dos adultos; categoria 8) gênero e brincadeiras; categoria 9) brincadeira imaginária. Esta análise categorial encontra-se organizada por categorias, seguida das respectivas subcategorias e, quando aplicável, indicadores, incluindo no final as evidências recolhidas dos participantes.

Quanto à análise categorial das entrevistas realizadas às educadoras cooperantes, seguiu-se o processo de análise categorial tendo sido identificadas as seguintes categorias de acordo com o guião previamente construído, não sofrendo alterações na sua análise (cfr. apêndice 11), nomeadamente: categoria 1) experiências/desafios profissionais; categoria 2) importância da participação das crianças no quotidiano do JI; categoria 3) importância da brincadeira; categoria 4) práticas pedagógicas e estratégias para promover o brincar; categoria 5) desafios na intervenção com o grupo de crianças; categoria 6) brincadeiras preferidas das crianças; categoria 7) organização do ambiente educativo; categoria 8) estratégias para promover a autonomia.

De seguida, serão apresentadas as respetivas análises categoriais em simultâneo com a triangulação dos dados obtidos ao longo da investigação.

## **2. ANÁLISE E TRIANGULAÇÃO DOS DADOS DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO FOCALIZADA E DAS ENTREVISTAS**

A análise categorial é definida como “(...) uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos.” (Bardin, 1977, p. 117). Esta definição destaca o processo de organização e sistematização da informação, essencial para uma interpretação rigorosa dos dados.



Neste sentido, a análise dos dados recolhidos assume um papel essencial na validação dos resultados, permitindo a formulação de inferências devidamente fundamentadas. Como refere Sousa (2009), “Depois de recolhidos os resultados brutos com os diferentes instrumentos, nas diferentes observações, (...), há a necessidade de se proceder ao seu estudo para se poder chegar a inferências que irão ou não validar as hipóteses da investigação.” (p. 291).

Por conseguinte, Alvariñas-Villaverde e Pino-Juste (2019), defende que a triangulação assume um papel fundamental em qualquer investigação, pois permite uma análise mais abrangente e consistente dos dados recolhidos.

*La triangulación permite visualizar un problema desde diferentes perspectivas de análisis y, por tanto, aumentar la consistencia y rigor de los resultados alcanzados. Esta técnica implica la combinación de varios enfoques metodológicos, de fuentes de datos, de teorías o de investigadores para analizar el mismo fenómeno. Permite conocerlo con una mayor profundidad y eliminar las debilidades o sesgos que aparecerían si solo se utilizara una técnica. (Alvariñas-Villaverde e Pino-Juste, 2019, p. 25).*

Deste modo, será realizada uma análise categorial articulada em simultâneo com a triangulação dos dados, o que permite uma compreensão mais profunda e rigorosa da investigação, garantindo a validação dos resultados, aliada à coerência das conclusões face aos objetivos previamente traçados.

## **2.1. Análise categorial dos grupos de discussão focalizada realizados às crianças**

A análise categorial dos grupos de discussão focalizada, revela as principais preferências e perceções das crianças sobre o brincar, também incluídas na respetiva tabela intitulada de “Dimensões e análise dos grupos de discussão focalizada”. (cfr. apêndice 7).

### **2.1.1. Importância do brincar**

Procedendo a uma análise mais detalhada de cada uma das categorias, importa referir que, relativamente à categoria 1) Importância do brincar, as evidências recolhidas apontam para a forte associação entre o brincar, a



diversão e a felicidade, com as evidências claras de que as brincadeiras proporcionam alegria e satisfação nas crianças, nomeadamente

“Para nos divertirmos e ficarmos felizes.” (VC2A);

“Eu fico feliz quando brinco.” (TC2A);

“Para sentir amor e ter amigos.” (MB4B).

Também podemos observar que, para algumas crianças, o brincar é visto não apenas como uma atividade lúdica, mas também como uma ferramenta importante para a aquisição de novas aprendizagens:

“Aprendemos a fazer coisas novas nas brincadeiras.” (VF1A);

“É muito importante brincar para aprendermos.” (AA1A).

Estas evidências reforçam a ideia de que o brincar é uma prática que vai para além do simples divertimento, sendo uma via para o desenvolvimento das crianças.

Neste sentido, Sarmiento et al., (2017), reforçam a análise, ao destacar que o brincar não é apenas uma fonte de prazer, mas também um meio essencial para o desenvolvimento integral da criança, visto estarmos a falar da atividade “(...) mais natural para a aprendizagem e tem efeitos sobre o desenvolvimento da criança. Através da atividade lúdica, a criança tem oportunidades de experimentar novas sensações, criar laços sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e a ultrapassar obstáculos.” (p. 42)

Adicionalmente, a importância do brincar enquanto fonte de prazer e envolvimento é evidenciada na celebração do dia de Halloween através de uma nota de campo

onde L e R “(...) desempenharam a função de apresentadores do desfile (...) O feedback das crianças foi extremamente positivo, evidenciando o prazer e o envolvimento na atividade. As crianças não apenas se divertiram, como também participaram de forma ativa na organização e na dinamização do desfile: - Já posso ir apresentar outra vez? Eu gostei e acho que estive à altura! Quero ir outra vez. (R); - Obrigada por ter sido apresentadora, acho que me portei muito bem e foi muito divertido. (L)” (cfr. apêndice 18, NC7).



Esta nota de campo ilustra como a brincadeira pode ser um momento de aprendizagem e prazer coletivo, sublinhando a ideia de que o brincar, longe de ser somente uma atividade recreativa, também é um espaço de desenvolvimento de várias competências nas crianças, corroborando a perspectiva de Sarmiento et al., (2017) sobre a sua relevância para o crescimento e aprendizagens das crianças.

Em suma, os participantes de ambas as instituições apresentam uma evidente relação entre o brincar, o prazer, a diversão e a aprendizagem, mas com ligeiras nuances. Na instituição A, as aprendizagens a partir do brincar são destacadas por várias crianças, que mencionam o desenvolvimento e a aquisição de novas competências, já na instituição B, embora o brincar seja igualmente associado à felicidade e à socialização, a aprendizagem não é abordada com a mesma frequência, o que reflete um maior destaque nas relações interpessoais.

### **2.1.2. Preferências das Crianças no brincar**

A categoria 2) Preferências das Crianças no brincar, revela uma pluralidade de preferências ao nível das brincadeiras das crianças, refletindo diferentes estilos e tipos de interação com o ambiente e com os materiais disponíveis. Atividades de movimento e no exterior são valorizadas pelas crianças, com ênfase em jogos de movimento:

“Apanhadinhas, cobra maluca e futebol.” (LL1A);

“Tregar a árvore.” (DD1A);

“Também adoro jogos de futebol.” (JP4B).

Brincadeiras que envolvem construção e expressão criativa também são muito apreciadas pelos participantes, sobretudo, a plástica e os legos, o que permite que as crianças explorem a sua criatividade, podemos comprovar através de evidências como:

“Plasticina e legos.” (VF1A);

“Os desenhos.” (MB4A);

“*Slime*” (AP1A).



Também o jogo simbólico ou faz-de-conta é uma subcategoria com grande interesse para as crianças:

“Eu adoro brincar na casinha.” (MT1A);

“A minha brincadeira preferida é brincar no consultório, no veterinário e na casinha.” (MO3B);

“Ser um super-herói.” (RJ3B).

Através de uma observação participante, (cfr. apêndice 17, NC6), é nos possível associar os “(...) principais interesses na sala, com especial enfoque no brincar (...) nomeadamente fazer desenhos, legos, jogos, plasticina (...)” (NC6), relatados pelo grupo de crianças numa assembleia realizada pela investigadora durante a PES II.

Também o comportamento de VC ao “trepar a árvore sozinho” e ao relatar com orgulho o seu feito demonstra uma conquista significativa no desenvolvimento da autoconfiança:

“Leonor, olha para mim! Já consigo trepar a árvore sozinho, estou alto e não caí!” (cfr. apêndice 12, NC1),

demonstrando em simultâneo o interesse por dinâmicas ao ar livre.

Através desta análise, é nos possível concluir que as preferências quanto ao tipo de brincadeiras são diversificadas em ambas as instituições, com uma forte inclinação para brincadeiras de exterior, de expressão criativa e de faz-de-conta, dado que “O brincar é extremamente característico na faixa etária dos 2 aos 6 anos. Esse é o período do desenvolvimento infantil mais importante para o brincar simbólico.” (Moyles, 2006, p. 25), através desta citação podemos concluir que as preferências observadas não são apenas escolhas individuais ou institucionais, mas refletem características próprias do desenvolvimento infantil.

### **2.1.3. Companhia no brincar**

No que concerne à categoria 3) designada Companhia no brincar, no que concerne as preferências das crianças relativamente à companhia no brincar, somente a criança AA1A, partilha que prefere brincar sozinha, frequentemente devido a desentendimentos ou frustrações com os colegas, como é possível observarmos quando diz



“Eu prefiro brincar sozinho (...) porque às vezes zango-me com os meus amigos.”,

por outro lado, através da globalidade das evidências apresentadas, é nos possível observar a clara preferência em brincar com os amigos, associando esta companhia a uma experiência mais divertida e gratificante. Algumas das evidências que sustentam esta ideia incluem:

“O brincar também serve para brincarmos juntos, com amigos.” (LC3B);

“Eu gosto de brincar, mas com os amigos.” (RJ3B);

“Prefiro brincar com os amigos.” (RS2A).

Através destas partilhas, podemos concluir que, para a maioria das crianças, o brincar com os amigos revela-se um momento de grande valor.

É possível comprovar esta análise com registos de observação de notas de campo das duas instituições, (cfr. apêndice 13 e 19, NC2 e NC8), onde é possível observarmos que, na instituição A,

“(...) grande parte do grupo dos 4/5 anos se reuniu para brincar ao Cuquedo (...). De forma espontânea, as crianças organizaram-se em grupos (...) uma oportunidade de cooperação e construção de uma brincadeira conjunta (...).” (NC2),

já na instituição B,

“(...) um grupo de crianças decidiu, por iniciativa própria, reunir-se e recriar o jogo (...). A cooperação entre os elementos do grupo foi evidente (...).” (NC8),

podendo deste modo concluir que, a interação social entre amigos revela-se um fator essencial aliado à brincadeira.

Em suma, no que diz respeito à companhia no brincar, verifica-se uma pequena distinção entre as duas instituições. Na instituição A, observa-se uma ideia mais acentuada, com uma criança a preferir brincar sozinha, sendo o único participante com esta opinião em ambas as instituições. Em contrapartida, na instituição B, é comum a todas as crianças a preferência em brincar com os amigos, assim sendo, é possível observar uma ligeira divergência, visto a instituição B valorizar mais a interação com os colegas comparativamente à instituição A. Esta tendência reforça a perspetiva de Corsaro (2002), que sublinha o papel fundamental das interações sociais no desenvolvimento na



infância, defendendo que “As crianças começam a vida como seres sociais inseridos numa rede social já definida e, através do desenvolvimento da comunicação e linguagem em interação com outros, constroem os seus mundos sociais.” (p. 114). Desta forma, a predominância das brincadeiras em grupo ou entre pares pode ser interpretada como reflexo de um ambiente mais orientado para a socialização.

#### **2.1.4. Espaços para brincar**

Quanto à categoria 4) Espaços para brincar, é possível observarmos que existe uma clara valorização nos ambientes de exterior, como parques, espaços naturais e o exterior da própria instituição. Tal como é possível comprovar com o registo de nota de campo (cfr. apêndice 15, NC4), onde M e LP, se encontravam no exterior

“(...) a construir uma casinha para as formigas (...)”.

As crianças valorizam sobretudo os espaços exteriores, onde têm a possibilidade e a liberdade para explorar e interagir com o ambiente. As evidências que sustentam esta preferência incluem:

“Eu adoro brincar na mata.” (LL1A);

“No parque.” (VZ2A).

A instituição surge também como um espaço importante para brincar, possivelmente devido à variedade de atividades e à socialização proporcionada nesse ambiente,

“Eu brinco muito no colégio.” (DF2A).

A criança AP2A também menciona o prazer proporcionado em brincar em ambientes familiares, “Em casa, na piscina.”. Este conjunto de evidências indicam que, para as crianças, sobretudo os espaços ao ar livre revelam-se consideravelmente valorizados.

Tal como preconiza Silva et al., (2016), o espaço exterior possui um papel educativo tão relevante quanto o interior, devido às suas potencialidades e oportunidades de aprendizagem,



o espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior (...) este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas. (p. 27).

Desta forma, concluímos que, ambas as instituições valorizam os espaços exteriores como locais de grande prioridade para o brincar, destacando a liberdade de exploração e o contacto com a natureza. Contudo, a instituição A manifesta-se de forma mais evidente com preferência na exploração da natureza. Já a instituição B, apesar do espaço exterior ser igualmente apreciado, a preferência recai sobre ambientes mais estruturados no interior. As crianças de ambas as instituições fazem referência à vontade e ao prazer sentido ao brincar no espaço exterior, contudo, é mais valorizado pela instituição A.

### **2.1.5. Materiais preferidos**

Observando agora a categoria 5) Materiais preferidos, é visível a ampla variedade de materiais preferidos pelas crianças, refletindo o interesse por materiais e objetos que estimulam a criatividade, a atividade física e o jogo simbólico. Diversos materiais associados à expressão criativa e artística também são mencionados, como a guitarra e o microfone, os legos, a plasticina, entre outros, comprovado através de partilhas como:

“Guitarra e microfone” (TM1A);

“Legos.” (DF2A);

“Plasticina.” (LC3B);

“Os marcadores (...)” (LM4B).

São ainda mencionados materiais para a prática da atividade física como bolas e um cesto de basquete, o que sugere uma forte preferência por materiais que promovem o movimento e o desporto,

“Bolas e um cesto de basquete.” (VF1A).

Para além dos materiais criativos e físicos, as crianças também expressam preferência por brinquedos que envolvem imaginação e imitação de papéis, o que lhes permite desempenhar papéis específicos e criar cenários de brincadeira que estimulam a socialização e a imaginação,



“Ah, e com as coisas dos médicos.” (MF3B).

Um exemplo claro da preferência pelas atividades de jogo simbólico pode ser observado na interação das crianças com o “Baú das trapalhadas” (cfr. apêndice 14, NC3), onde

“Cada criança teve a liberdade de escolher os adereços que mais gosta para brincar ao faz-de-conta.” (NC3),

de modo a criar cenários imaginários,

“(...) RS, que se fantasiou de mãe e deu colo ao bebê; VC, que vestiu o chapéu de cozinheiro (...) e DF, que colocou uma boina e vestiu uma camisa, fazendo de idoso com uma bengala improvisada.” (NC3).

Estas evidências demonstram a diversidade nos materiais preferidos pelos participantes, reflexo dos múltiplos interesses e modos de brincar, típicos nesta fase de desenvolvimento.

Em síntese, as preferências quanto aos materiais são amplamente diversificadas nas duas instituições, refletindo o interesse por atividades mais criativas, físicas e de jogo simbólico. Ambas as instituições aparentam valorizar materiais mais associados à expressão criativa e artística, também os materiais utilizados para o jogo simbólico foram destacados por parte dos participantes. Esta diversidade de preferências confirma a importância da familiarização das crianças com diferentes objetos e materiais, conforme salientado por Sarmiento et al., (2017), ao referirem que “Familiarizar as crianças com o máximo de objetos é essencial para o processo de socialização e, concomitantemente, deve merecer o devido cuidado das instituições que o têm a seu cargo.” (p.19). Assim, a disponibilização de uma ampla variedade de materiais nas instituições não só estimula a criatividade, como desempenha um papel fundamental na socialização das crianças, proporcionando-lhes oportunidades de vivenciar e interagir com o mundo ao seu redor.

### **2.1.6. Tempo disponível para brincar**

No que se refere à categoria 6) Tempo disponível para brincar, embora as crianças reconheçam a importância do brincar, diversos fatores desde tarefas domésticas, responsabilidades familiares e outras atividades, limitam o tempo dedicado a essa prática. Uma grande mancha de evidências diz respeito às



limitações de tempo devido a tarefas e responsabilidades, as crianças partilham que não têm tanto tempo para brincar, devido a outras responsabilidades por parte das famílias, como é possível comprovar através das seguintes evidências:

“Não, só quando estou sozinho é que brinco muito.” (LL1A);

“(...) tratar da casa, eu e os meus pais, mas às vezes não posso brincar mais porque os meus pais não têm muito tempo,” (AA1A);

“Não, porque temos trabalhos para fazer com os pais: arrumar a casa, o jantar, tomar banho.” (TC2A);

“Não, porque a mãe e o pai têm coisas para fazer em casa.” (LM4B).

Outras evidências revelam regras e limitações impostas pelos pais, exemplos incluem:

“Não porque os pais dizem «Não é para brincar mais!» E nós não brincamos.” (AA1A);

“Uma vez o pai estava a fazer o jantar e eu queria jogar à bola, mas ele não ouviu.” (JP4B);

“Temos que ver a novela com a mãe.” (AP2A).

Porém, algumas crianças indicam que possuem tempo suficiente para brincar ou que consideram que o tempo disponível para essa atividade é adequado. As evidências incluem:

“Para mim acho que é suficiente.” (VF1A);

“Acho que sim, temos tempo suficiente para brincar.” (HT3B);

Como resultado, a análise desta categoria revela que, em ambos os contextos, embora muitas crianças expressem o desejo de brincar mais, o tempo disponível para a brincadeira é frequentemente limitado por outras atividades e responsabilidades familiares, refletindo um desafio para equilibrar as necessidades de lazer com as exigências da rotina diária. No entanto, algumas crianças relatam ter tempo suficiente para brincar, o que sugere uma diversidade na experiência dos participantes no que diz respeito ao tempo dedicado à brincadeira. Como salientam Sarmiento et al., (2017), “É também um lugar onde gostaríamos de poder reivindicar mais tempo para conversar e brincar, e onde o prazer e o trabalho não fossem experiências opostas.” (p. 160). Assim, a gestão do tempo das crianças surge como um fator determinante na possibilidade em equilibrar as exigências do quotidiano com a importância do brincar.



### 2.1.7. Participação dos adultos

A propósito da categoria 6 (tempo disponível para brincar) está parcialmente associada à categoria 7) Participação dos adultos, na medida em que, na perspetiva dos participantes, a presença ativa dos pais pode aumentar o tempo de brincadeira das crianças. A análise das evidências sobre a participação dos adultos no brincar das crianças revela que a presença e a interação dos pais são vistas positivamente, com destaque no fator diversão e tempo. As crianças expressam prazer ao brincar com a família, caracterizando esses momentos como uma oportunidade para fortalecer laços e experienciar momentos agradáveis. Várias crianças destacam a interação positiva e divertida com os pais:

“Eu gosto quando os meus pais brincam comigo, eles são divertidos.” (VZ1A);

“Sim, eu gosto com os pais.” (AP2A);

“Eu gosto de brincar com os meus pais.” (LC3B).

As crianças também mencionam que o envolvimento das famílias permite um maior tempo dedicado à brincadeira, exemplo disso:

“Quando brinco com eles também tenho mais tempo para brincar.” (VF1A).

A presença e a participação dos adultos é igualmente valorizada nas duas instituições. Em ambos os contextos, as crianças referem com frequência que gostam de brincar com os pais, destacando o fator diversão. A participação dos adultos é, portanto, vista como uma oportunidade para fortalecer os laços familiares e prolongar o tempo de brincadeira. Sarmiento et al., (2009), reforça esta perspetiva, ao afirmar que

Ao interferirem no discurso e nas práticas sociais dos adultos, estas concepções configuram espaços de acção e interação em que ocorre o encontro e a tomada de posição dos adultos face às crianças, no quotidiano vivido nos seus próprios contextos de vida (...) concretizando em actos de consulta de opinião, partilha de decisões e criação de oportunidades e de condições de viabilidade de processos autónomos de iniciativa das próprias crianças. (p. 117).

Assim, a participação dos adultos nas brincadeiras não só aumenta o tempo de interação, como também promove a criação de um espaço onde as



crianças podem expressar as suas opiniões, alinhando-se com as observações das duas instituições.

### **2.1.8. Género e brincadeiras**

No âmbito da categoria 8) Género e brincadeiras, é possível comprovar que as crianças associam determinadas brincadeiras a um género específico, como o futebol e a luta, vistas como atividades para meninos, e as brincadeiras de bonecas e casinha, associadas às meninas. Observável através de partilhas como:

“Futebol e luta é mais para meninos.” (RS2A);

“Os meninos brincam mais com carros, legos (...)” (MF3B);

“Bonecas é mais de meninas.” (GS2A);

“(...) e as meninas brincam mais no consultório, na casinha.” (MF3B).

Contudo, algumas crianças questionam estas distinções, defendendo que as brincadeiras são para todos, independentemente do género,

“Meninos e meninas podem brincar juntos.” (TC2A);

“A minha mana também brinca ao futebol e é uma menina.” (JP4B).

Através de uma observação mais detalhada, como no caso de G (cfr. apêndice 16, NC5), que

“encontrava-se na área da casinha, envolvido numa brincadeira de faz de conta (...)” (NC5), mesmo quando “(...) a maioria dos seus colegas, predominantemente do sexo masculino, demonstrassem preferência por atividades nas áreas das construções ou da garagem (...)” (NC5),

o que corrobora a ideia defendida por algumas crianças quando questionam as normas tradicionais associadas às brincadeiras de género.

Deste modo, a análise dos dados revela que, para algumas crianças, existe uma clara associação entre certos tipos de brincadeiras e os géneros masculino e feminino. Porém, uma parte significativa das crianças demonstra uma abordagem mais inclusiva, não observando limitações de género nas atividades e defendendo que meninos e meninas podem brincar juntos e a qualquer tipo de brincadeira, ideias comuns às crianças das duas instituições.



Assim sendo, embora os estereótipos de gênero ainda tenham influência, existe uma abertura crescente para a igualdade nas escolhas lúdicas. Esta visão é reforçada por Angers, (2003), que defende que “os estereótipos veiculados numa sociedade e o grau de adesão dos indivíduos mostram que essas representações «prontas a usar», por vezes caricaturais, que temos de nós próprios, ajudam a forjar a nossa identidade e têm efeitos nos nossos comportamentos.” (p. 89). Assim, observa-se que a compreensão das crianças sobre as normas de gênero nas brincadeiras pode tanto ser influenciada pelas representações sociais como também desafiada por novas normas de socialização, que auxiliam a integração e a igualdade nas brincadeiras.

### **2.1.9. Brincadeira imaginária**

Finalmente, de acordo com a categoria 9) Brincadeira imaginária, estão aqui refletidos os desejos e fantasias das crianças que, através da brincadeira imaginária, transportam-se para cenários e atividades além do seu quotidiano. As evidências comprovam a ligação da imaginação das crianças com a procura de experiências singulares, algumas, impossíveis de realizar no mundo real. As crianças partilham o desejo em participar em atividades emocionantes e aventureiras, tais como:

“Andar numa montanha-russa muito, muito, muito gigante até tocar no céu.” (TM1A);

“Saltar de uma ponte.” (DF2A);

“Eu adorava brincar com um unicórnio.” (BB4B);

“Adorava trepar uma árvore gigante.” (VC2A).

Algumas crianças também demonstram desejos associados a ambientes lúdicos e divertidos,

“Andar num parque de diversões.” (LC3B).

Existem ainda partilhas que indicam o desejo de vivenciar experiências específicas, tanto aventuras quanto aspirações profissionais, todas realizadas no domínio da brincadeira imaginária, tais como:

“Eu gostava de brincar aos bombeiros, mas a sério.” (BP4B);

“Andar de balão de ar quente,” (VF1A).



Através da análise dos dados da categoria 9, é visível que as crianças, ao expressarem as suas vontades e fantasias, não só criam cenários alternativos onde exploram atividades de aventura, como demonstram uma forte menção à criatividade e ao desejo de experimentar o impossível. Este tipo de brincadeira permite-lhes viver experiências além do mundo real, refletindo a riqueza da imaginação na infância.

Posto isto, as preferências das crianças quanto à brincadeira imaginária, observadas nas duas instituições, revelam uma enorme capacidade criativa e um forte desejo de transcender as limitações do mundo real. Na instituição A, as crianças expressam desejo por aventuras emocionantes, na instituição B, as fantasias também são destacadas. As evidências da brincadeira imaginária revelam por parte das crianças das duas instituições, uma riqueza criativa, inclusive transcendente ao mundo real. Como afirma Neves (2005), “E se a inevitabilidade dos constrangimentos sociais acompanharão sempre a criança também a sua força e capacidade de sonhar, nos alimentam a esperança de que o «arco-íris» voltará a aparecer.” (p. 464), evidenciando como a brincadeira imaginária pode ser um reflexo de um mundo idealizado, repleto de possibilidades.

Em jeito de conclusão, a análise categorial articulada com a triangulação dos dados partilhados pelas crianças nos grupos de discussão focalizada, revelam uma compreensão profunda da importância do brincar na vida das crianças, pela voz das crianças. As brincadeiras são fundamentais não só para o seu desenvolvimento, mas também como uma via para a expressão da criatividade, aprendizagem e construção de relações. As preferências das crianças variam, mas através dos testemunhos obtidos é nos possível observar o desejo comum de viver experiências divertidas e enriquecedoras. A interação com os adultos, com o ambiente e com os materiais disponíveis, desempenha um papel crucial na qualidade e na diversidade de brincadeiras.

Com isto, é possível observarmos algumas semelhanças nas perceções e preferências das crianças, no entanto, também algumas diferenças. Diferenças essas, que refletem, possivelmente, as abordagens pedagógicas distintas de



cada instituição, contudo, em ambos os casos, o brincar é identificado como uma via essencial para o crescimento, criatividade e socialização das crianças.

## **2.2. Análise categorial às educadoras cooperantes**

A análise categorial e a triangulação dos dados apresentada de seguida emergiu das respostas fornecidas pelas educadoras cooperantes às entrevistas realizadas nos dois contextos onde decorreu a PES I e PES II. A informação recolhida encontra-se sistematizada no quadro de análise “Dimensões e análise das entrevistas realizadas à educadora cooperante I e II”, (cfr. apêndice 11), o que possibilita uma maior compreensão do modo em como a agência da criança é promovida no brincar, bem como as percepções das educadoras em relação a esta temática, adotadas no contexto educativo.

### **2.2.1. Experiência/desafios profissionais**

Mediante os dados obtidos através das respostas das educadoras cooperantes às entrevistas, no que diz respeito à categoria 1) Experiência/desafios profissionais, é constatado que a profissional de educação I enfrenta desafios contínuos na interação com as famílias, o que requer uma constante adaptação às mudanças no perfil dos pais e às dinâmicas sociais. Através da evidência “Os pais também são diferentes, têm formas de ser e de estar diferentes, que foram evoluindo ao longo destes anos todos.” (ED1A), demonstra como as mudanças no comportamento e nas expectativas das famílias influenciam a prática profissional.

Contudo, a educadora cooperante II, destaca estratégias inovadoras que permitem superar esses e outros desafios, nomeadamente a integração de novas metodologias e práticas pedagógicas dadas a conhecer por estagiárias. Como indicado em “Acabamos sempre por nos adaptar às novas situações porque as estagiárias vão trazendo as novas estratégias e nós vamos sempre estando em contacto e utilizando-as.” (ED2B), o que reflete uma postura de aprendizagem contínua e de flexibilidade profissional.

Deste modo, a categoria 1 evidencia tanto os desafios inerentes à interação com as famílias, como a necessidade de adaptação e inovação constantes no Jardim de Infância. Ambas as educadoras apresentam



flexibilidade e capacidade de adaptação, competências inerentes ao perfil do educador de infância, ideia igualmente corroborada por Martins (2019), ao afirmar que “Enquanto pais e educadores, queremos resultados imediatos na educação. Procuramos uma receita infalível, que nos permita resolver os desafios que vão surgindo nas diversas fases de desenvolvimento.” (p. 29). Esta citação reforça a ideia de que, embora se procurem soluções rápidas e eficazes, a prática educativa exige uma adaptação contínua aos contextos e necessidades das crianças e famílias.

### **2.2.2. Importância da participação das crianças no quotidiano do JI**

Tendo em conta a categoria 2) Importância da participação das crianças no quotidiano do JI, é visível a crescente valorização da participação ativa das crianças, reforçando a sua voz e influência no quotidiano pedagógico. A evolução do papel da criança é destacada na evidência: “Na última década, tem-se vindo a afirmar a criança como uma voz que deve ser escutada, ouvida e integrada em tudo aquilo que fazemos no nosso dia a dia.” (ED1A), demonstrando uma transformação no paradigma educativo. Além disso, a evolução pedagógica acompanha esta mudança, garantindo um maior protagonismo à criança: “À medida que os tempos foram evoluindo ainda mais e dando mais protagonismo às crianças.” (ED2B). A adoção da pedagogia de projeto reflete este compromisso com uma abordagem mais centrada na criança: “Sempre trabalhei em função da criança, (...) entramos numa pedagogia de projeto (...)” (ED1A).

A participação das crianças também se estende ao contexto lúdico, com os educadores a integrarem-se ativamente nas suas brincadeiras, “(...) deixá-las brincar, interagir com elas nas suas brincadeiras, fazermos parte das suas brincadeiras (...)” (ED1A). O brincar, é assim, reconhecido como um fator essencial para o desenvolvimento, sendo valorizado e promovido, como é possível observar na evidência: “Sempre dei valor ao brincar (...) aproveitamos para brincar e ter atividades sempre que possível ao ar livre.” (ED2B).

Posto isto, é visível uma clara evolução na prática pedagógica que coloca a criança no centro do processo educativo, garantindo a sua participação ativa e respeitando a sua voz no quotidiano escolar. As duas educadoras destacam a importância em dar voz às crianças, refletindo um clara mudança para uma



pedagogia mais centrada na criança. Esta mudança é sustentada por Cortesão e Jesus (2023), que sublinham que

A participação das crianças e dos jovens na educação constitui a mais relevante condição para que a educação, e não apenas o ensino, ocorra ao mesmo tempo que representa o meio mais consistente e efetivo do seu acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento livre, inteiro e solidário. A própria educação não deveria, pois, pensar-se e fazer-se fora de um claro horizonte de participação das crianças e dos jovens. (p. 3).

Assim, os testemunhos das educadoras refletem a ideia de que a educação deve ser pensada de forma a garantir a participação ativa das crianças no seu processo de aprendizagem.

### **2.2.3. Importância da brincadeira**

No que concerne a categoria 3) Importância da brincadeira, a brincadeira é vista como uma atividade essencial no desenvolvimento das crianças, destacando-se pela sua espontaneidade e prazer intrínseco. A sua natureza livre e não imposta é evidenciada na afirmação: “Brincar é fazer algo que proporcione prazer, algo que não seja imposto ou orientado (...) brincar deve ser algo espontâneo e livre.” (ED1A). Além disso, é vista como um comportamento natural da criança, que não depende de recursos específicos: “O brincar nasce com as crianças (...) não é preciso grandes brinquedos para se brincar, pode-se brincar com vários tipos de materiais (...) tudo pode fazer parte do brincar.” (ED2B).

O contributo do brincar no desenvolvimento das crianças manifesta-se de diversas formas. Em primeiro lugar, promove a autonomia, permitindo que as crianças aprendam a gerir o seu próprio tempo e escolhas: “(...) encontramos muitas crianças que estão habituadas a que tudo seja orientado e questionam muitas vezes «E agora, o que vou fazer?», ao que respondo «Vais brincar.», e ficam sem saber o que fazer, caso não tenham uma orientação ou algo definido. No entanto, esse não saber o que fazer é extremamente importante porque vai fazê-las parar, entediarem-se um pouquinho e a partir desse tédio, acabarem por tomar uma atitude e procurar brincar em algo que as satisfaça e que lhes dê gosto.” (ED1A). Paralelamente, a brincadeira revela-se um espaço privilegiado para a aprendizagem e crescimento, “(...) é a brincar que as crianças aprendem (...) tudo tem margem para as crianças evoluírem, o brincar faz parte do crescimento das crianças e faculta aprendizagens.” (ED2B).



A relação entre o brincar livre e as atividades estruturadas é igualmente mencionada, reconhecendo a importância de ambas, ainda que com pesos distintos, “(...) considero extremamente importante que ambas existam, logicamente com uma percentagem completamente diferente de impacto (...)” (ED1A). Esta perspetiva é reforçada pela necessidade de garantir escolhas autónomas para as crianças, “Ambas são importantes (...) é importante que ambas existam (...) deve existir espaço para tudo (...) devem ter as suas escolhas próprias (...)” (ED2B). Por fim, o brincar é realçado como um fator essencial para o desenvolvimento da criança, o que influencia diretamente a sua construção de identidade e socialização, “O brincar ajuda imenso as crianças a construírem-se enquanto pessoas. Ao nível da interação com o outro, na procura de soluções, no diálogo, na partilha (...) tudo isto os ajuda a crescer e a formarem a sua personalidade (...)” (ED1A). Este impacto transversal do brincar é igualmente destacado na afirmação “(...) o brincar está presente em tudo! O que faz com que as crianças evoluam bastante (...) tudo isto é importante para a construção da sua própria identidade, trabalhando várias questões durante a brincadeira.” (ED2B).

A diversidade de abordagens nas duas instituições é clara, embora ambas considerem a brincadeira um fator essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Esta conceção está em consonância com a visão de Sarmiento et al., (2017), que afirmam que,

(...) o brincar está profundamente ligado à aprendizagem, principalmente nos primeiros anos de vida, e é através dos brinquedos e das brincadeiras que a criança descobre o seu papel no mundo. A brincadeira traz vantagens sociais, afetivas e cognitivas para o desenvolvimento da criança, e é através da brincadeira que as crianças crescem, descobrem o mundo e, ao mesmo tempo, se revelam a si mesmas. (Sarmiento et al., 2017, p.42).

Assim, os testemunhos das duas educadoras convergem na ideia de que o brincar não é apenas uma atividade de prazer, mas também um pilar fundamental para o desenvolvimento integral da criança.

#### **2.2.4. Práticas pedagógicas e estratégias para promover o brincar**

A propósito da categoria 4) Práticas pedagógicas e estratégias para promover o brincar, o papel da educadora durante a brincadeira oscila entre a



observação e a participação ativa, ajustada às dinâmicas de grupo e às necessidades das crianças. A intencionalidade pedagógica nesta abordagem é evidente, “(...) tento afastar-me (...) e observar (...) vou intervindo ou não, tudo depende daquilo que estiver a ser vivenciado na própria sala.” (ED1A). Contudo, a participação ativa na brincadeira também é valorizada como uma forma de compreender os interesses das crianças, “(...) Eu gosto que eles brinquem e por vezes também vou brincar com eles e ao brincar com eles também aprendo (...) observando em simultâneo os seus interesses (...).” (ED2B).

A interação da educadora com as crianças pode assumir um papel potenciador do jogo simbólico, como se observa na estratégia adotada pela educadora I, “Elas envolvem-se nas brincadeiras (...) Por vezes faço-me de convidada, chego à casinha e digo-lhes «Oh, não tenho lugar na mesa, gostava tanto de tomar o meu pequeno-almoço, o que é que me vão preparar?» e tem sido muito giro, porque têm adotado muito jogo simbólico (...)” (ED1A). No que respeita à avaliação da brincadeira, esta foca-se na observação das interações e no envolvimento das crianças, “(...) observar as interações, a escolha dos materiais e a participação e o envolvimento das crianças.” (ED2B). A importância destas interações reflete-se no desenvolvimento social e emocional das crianças, “(...) já socializam e interagem positivamente uns com os outros (...)” (ED2B), bem como na aquisição de competências associadas à cooperação e o respeito, “(...) já respeitam os colegas e os materiais.” (ED2B).

Relativamente à adoção de práticas futuras para promover a agência da criança, destaca-se a intenção de ampliar o espaço de exploração e brincadeira, “Gostava de ir para o exterior ainda mais (...) lá para fora, para a mata, que é um local fantástico para brincadeiras, e para eles se envolverem em brincadeiras diferentes das que estão habituados em contexto de sala.” (ED1A). Além disso, é notório um interesse em testar novas estratégias no que diz respeito à organização do grupo, “Eu já cheguei a ter responsáveis por áreas e com tarefas atribuídas. Com este grupo (...) existem questões que ainda devem ser amadurecidas (...) embora ainda gostaria de experimentar.” (ED2B). Por fim, a planificação da brincadeira livre é uma preocupação comum e constante para ambas as educadoras, sendo integrada nas rotinas diárias, “As atividades livres fazem sempre parte da minha planificação. Não posso conceber uma



planificação onde não exista o brincar.” (ED1A). A flexibilidade na gestão do tempo para permitir o brincar é também valorizada, “(...) tento que a minha planificação tenha sempre uma margem diária para dar espaço para que as crianças brinquem (...)” (ED2B).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que define as competências do educador de infância, é sua função “conceber e desenvolver o currículo, incluindo a «planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, (...) com vista à construção de aprendizagens integradas.»” (Sarmiento et al., 2017, p. 48). Neste sentido, no que diz respeito à participação ativa das educadoras no processo lúdico, ambas afirmam ter uma postura de observadora e mediadora em diversos momentos do dia, contudo, sempre que necessário, ou quando consideram oportuno, intervêm ativamente nas brincadeiras das crianças.

Desta forma, é visível que as práticas pedagógicas são orientadas de modo a garantir um equilíbrio entre a observação, a participação ativa, a avaliação das interações e a criação de condições para um brincar livre e significativo. Ambas as educadoras demonstram uma forte intencionalidade pedagógica nas suas práticas, adaptando-se às situações e às necessidades das crianças.

### **2.2.5. Desafios na intervenção com o grupo de crianças**

A análise da categoria 5) Desafios na intervenção com o grupo de crianças, recai sobretudo, primeiramente, na composição dos grupos, nomeadamente, na instituição A, a composição etária diversificada do grupo revelou-se um desafio significativo, uma vez que incluía crianças entre os quatro e os seis anos, o que se refletia nas diferenças de maturidade e interesses, “(...) um grupo misto, 4/5 anos e inclusive algumas crianças a completarem os seis. Era notória uma diferença grande entre as crianças de quatro e as crianças de cinco anos (...)” (ED1A). Embora a interação entre idades tenha promovido entreajuda, “(...) a entreajuda entre todos foi bastante benéfica para os mais novos porque foram estimulados.” (ED1A), verificou-se uma tendência natural para as crianças se agruparem por faixas etárias, o que influenciava as suas dinâmicas lúdicas, “(...) nas brincadeiras agrupavam-se por idades, (...) os



interesses, as motivações e as necessidades estavam muito bem definidas pelas idades que as crianças tinham.” (ED1A).

Já o desafio da educadora cooperante II, da instituição B, estava sobretudo associado à elevada energia e agitação do grupo dos cinco anos, o que exige uma gestão cuidadosa para equilibrar os momentos de brincadeira livre, com outros mais estruturados, devido a ser um grupo “(...) muito agitado, muito ativo (...)” (ED2B). Contudo, ao longo do tempo, a educadora afirma ter existido um progresso no desenvolvimento social e comportamental das crianças, “(...) já evoluíram bastante. É um grupo em constante evolução (...)” (ED2B).

Também a integração dos mais novos foi uma preocupação central na intervenção pedagógica da educadora cooperante I, o que a levou a procurar garantir um ambiente acolhedor e facilitador ao nível da adaptação, “(...) fazer com que se sentissem bem, acolhidos e integrados (...)” (ED1A). Paralelamente, na instituição B, a crescente presença de crianças com necessidades educativas especiais exigiu um esforço contínuo de adaptação e diferenciação pedagógica, “(...) é um desafio constante, necessitamos de nos readaptar e nem todos os dias são fáceis.” (ED2B).

Posto isto, a intervenção educativa das duas educadoras procura equilibrar as diferentes faixas etárias, a gestão de energia do grupo e a inclusão de todas as crianças, promovendo um ambiente de aprendizagem que respeite os ritmos individuais e incentive a cooperação. Ambas reconhecem a dificuldade em gerir grupos com necessidades diversificadas, mas cada uma adota uma estratégia adaptada à realidade do seu. Neste sentido, Barbosa (2022) defende que “Cabe ao educador oferecer diferentes oportunidades, através de diversas estratégias, cujo objetivo seja desenvolver as competências de autorregulação nas crianças.” (pp. 23-24), o que implica a necessidade de um acompanhamento atento às especificidades de cada grupo, ajustado às abordagens pedagógicas e às necessidades individuais e coletivas das crianças.

### **2.2.6. Brincadeiras preferidas das crianças**

Centrando-nos agora na categoria 6) Brincadeiras preferidas das crianças, as preferências lúdicas das crianças variam consoante a idade e os



interesses individuais. A brincadeira faz-de-conta é particularmente apreciada, “(...) procuravam muito a casinha (...)” (ED1A). No espaço exterior, este tipo de brincadeira tornava-se ainda mais imaginativa, “No exterior o imaginário fluía e brincavam imenso ao faz-de-conta no exterior.” (ED1A). As brincadeiras físicas e de movimento também são bastante procuradas, “(...) procuravam mais as brincadeiras físicas (...)” (ED1A); “(...) sessões de educação física, jogos (...)” (ED2B). Paralelamente, atividades que estimulem o raciocínio e a resolução de desafios, também despertam grande interesse nas crianças, “(...) adoravam desafios, colocação de problemas, puzzles.” (ED1A).

As brincadeiras criativas e expressivas ocupavam um papel central nas escolhas espontâneas das crianças de ambas as instituições, evidenciando uma forte preferência pelo desenho e pela pintura, “Gostam bastante do desenho (...)” (ED2B); “(...) alguns estariam diariamente no desenho e na pintura (...)” (ED1A). Além disso, atividades como moldagem com plasticina e construções com legos eram frequentemente procuradas, “(...) a plasticina (...)” (ED2B); “(...) nos legos e nas construções (...)” (ED1A).

Quanto aos locais onde ocorrem maioritariamente as brincadeiras, o espaço exterior destaca-se como um dos mais explorados, “Sobretudo, no exterior. Na mata, e em todos os espaços disponíveis no exterior da instituição.” (ED1A). Dentro da sala, as diferentes áreas eram utilizadas conforme os interesses das crianças, sendo particularmente procuradas, na instituição B, as zonas do consultório médico, do conhecimento do mundo e do desenho, “Nas diferentes áreas da sala, sobretudo no consultório médico, na área do conhecimento do mundo e também nos desenhos.” (ED2B). Deste modo, é nos possível constatar que, enquanto a educadora I destaca os espaços exteriores como os mais procurados para brincadeiras, a educadora cooperante II sublinha a procura pelas diferentes áreas dentro da sala, o que reflete as preferências variadas das crianças em função do contexto.

Deste modo, tanto a educadora cooperante I, como a educadora cooperante II, refletem que existe uma gama de interesses lúdicos variados, com um claro foco no desenvolvimento motor, cognitivo e social das crianças. A este respeito, Sarmiento et al., (2017) afirmam que “Brincar é imaginar e criar, é o



lugar das fantasias, na medida em que a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade; transforma-a e adapta-a aos seus desejos.” (p. 41), o que ilustra o papel central da brincadeira no progresso de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

### **2.2.7. Organização do ambiente educativo (tempo, espaço e materiais)**

Quanto à categoria 7) Organização do ambiente educativo (tempo, espaço e materiais), aborda a organização do ambiente educativo, salientando a sua importância enquanto “terceiro educador” no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Ambas as educadoras destacam a necessidade de ajustar e adaptar o ambiente de forma flexível, de modo a dar resposta às necessidades e interesses das crianças. Como afirma ED1A, “para lhes proporcionar um ambiente apelativo e que seja fácil para eles encontrarem-se nesse próprio espaço, para poderem usufruir e manipular os materiais de forma autónoma”, e ED2B, “o espaço sala não tem e não deve ser estático (...) é necessário alterar conforme as necessidades das crianças.”. Além disso, a organização do espaço visa estimular a exploração e criatividade, como observado pela educadora I, que defende que “o espaço para mim é fundamental” (ED1A), garantindo uma grande área para brincar livremente. A educadora II, por sua vez, explica que procura criar áreas específicas como a biblioteca e a área da plástica, “com os materiais todos ao acesso das crianças”, promovendo a imaginação e a fantasia.

Em relação aos materiais disponíveis, ambas as educadoras partilham a importância em oferecer uma vasta gama para explorar. ED1A destaca a relevância em “ter tintas, folhas para colagem e recortes, cola e pincéis disponíveis”, enquanto ED2B inclui materiais como “legos, puzzles, jogos (...) carros, brinquedos (...) materiais naturais.”, que permitem à criança explorar de diferentes formas e criativas. A flexibilidade da organização do espaço, como explica ED2B, também envolve adaptar os espaços de acordo com os projetos e interesses das crianças, afirmando que “à medida que vão surgindo novos projetos, propostas ou situações que as crianças tenham interesse, vamos modificando e readaptando a sala ao longo do ano.”



A participação das crianças no processo de organização do espaço é igualmente enfatizada, evidenciada pela prática de ED1A, ao questionar as crianças relativamente às suas preferências, “«Então o que propões? Como é que gostarias que organizássemos?»”, promovendo assim um ambiente de escuta ativa, tornando-as agentes do seu próprio processo educativo. Assim sendo, a organização do ambiente educativo é encarada como um fator essencial para o desenvolvimento autónomo e criativo das crianças, com as educadoras a implementarem estratégias flexíveis e participativas que refletem as necessidades e interesses das crianças.

Como conclusão, a importância de um ambiente flexível, que dê resposta às necessidades e interesses das crianças é um ponto comum para as duas educadoras. A educadora cooperante I salienta a necessidade de um ambiente apelativo e acessível, que permita que as crianças se sintam à vontade para explorar e manipular os materiais autonomamente. Também a educadora cooperante II, defende a flexibilidade do espaço, sublinhando ainda a importância de áreas específicas, promotoras de diferentes experiências de aprendizagem. A adaptação do ambiente ao longo do ano, em função dos interesses e projetos das crianças, é uma prática comum a ambas as educadoras. Em consonância com esta visão, Silva et al., (2019), afirmam que “Os espaços devem oferecer bem-estar às crianças para que estas tenham as condições ideais para aprenderem.” (p. 33), sublinhando a relevância em criar ambientes que favoreçam o bem-estar e a aprendizagem das crianças, o que se alinha com as práticas testemunhadas pelas duas profissionais.

#### **2.2.8. Estratégias para desenvolver a autonomia**

Por fim, de acordo com a categoria 8) Estratégias para desenvolver a autonomia, um elemento fundamental para o crescimento e aprendizagem das crianças. As evidências destacam várias abordagens que visam a promoção da capacidade das crianças na tomada de decisões e na aquisição de responsabilidade nas próprias ações. Uma das estratégias fundamentais mencionadas por ED1A é a realização de assembleias, uma prática que considera essencial para validar as opiniões das crianças, “considero as assembleias fundamentais, mas é fundamental dar validade às assembleias,



escutar verdadeiramente as crianças, para que a sua opinião seja validada e concretizada com a ajuda deles.” (ED1A). Este processo envolve uma escuta ativa e permite que as crianças se sintam ouvidas e reconhecidas nas suas ideias e escolhas.

Outra estratégia relevante é a liberdade na escolha das atividades, “Primeiramente deixo-os ser livres na escola das atividades (...)” (ED2B). A liberdade de escolha permite que as crianças explorem diferentes possibilidades de aprendizagem e desenvolvam uma maior independência nas suas ações. Além disso, o reforço positivo e a valorização do esforço individual surgem como elementos-chave para o desenvolvimento da autonomia, conforme apontado por ED1A, “O reforço positivo é extremamente importante, o elogio, o reconhecer a capacidade de se superarem (...)”. Este tipo de incentivo motiva as crianças a enfrentar desafios com confiança, reforçando a sua capacidade em aprender de forma autónoma. Em conjunto, estas estratégias adotadas pelas educadoras – assembleias, liberdade na escolha das atividades e o reforço positivo – contribuem para um ambiente educativo que promove a autonomia das crianças, permitindo-lhes assumir um papel ativo no seu processo de aprendizagem e no desenvolvimento de competências.

A propósito da adoção de estratégias promotoras da autonomia, Silva et al., (2019) afirmam que “Um educador que atua tendo como finalidade a autonomia da criança, promove um ambiente de segurança e confiança e cria espaços de liberdade para que a criança possa exercitar a sua autonomia.” (p. 53). Neste sentido, a educadora I utiliza práticas como as assembleias para envolver as crianças no processo de tomada de decisão e valorização das suas opiniões, enquanto a educadora cooperante II, reforça a ideia da liberdade de escolha das atividades como um meio de promover a autonomia. Assim, ambas as educadoras implementam estratégias distintas, mas complementares, que visam o desenvolvimento da autonomia das crianças, criando um ambiente seguro, encorajador e participativo.

As práticas pedagógicas adotadas pelas educadoras das duas instituições são significativas e refletem um compromisso contínuo com a adaptação às necessidades das crianças, promovendo o seu desenvolvimento integral. Apesar



de existirem diferenças nas abordagens pedagógicas, existe um consenso claro no que concerne à importância de uma educação que respeite a individualidade, a autonomia e a participação ativa das crianças.

Em suma, a análise categorial e a triangulação dos dados das entrevistas realizadas às duas profissionais de educação, reflete a complexidade e a riqueza das práticas pedagógicas adotadas, destacando a adaptação constante às necessidades das crianças e a importância de estratégias promotoras da autonomia e da participação ativa no processo educativo.

### **3. REFLEXÃO FINAL DOS DADOS OBTIDOS**

Através da análise das entrevistas, dos grupos de discussão focalizada e das notas de campo, foi possível observar que existem mais pontos em comum, do que divergências entre os diferentes instrumentos de investigação, o que permitiu uma compreensão detalhada entre os diferentes pontos de vista obtidos, tanto na perspectiva das educadoras, como na das crianças, em ambos os contextos. Estes instrumentos de recolha de dados, embora distintos, complementam-se ao disporem de diferentes perspetivas sobre a temática do brincar, aliado às aprendizagens, às relações interpessoais e ao contexto educativo.

Em primeiro lugar, um ponto de convergência significativo entre todos os participantes é a importância atribuída ao brincar como ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento. Nas entrevistas, as educadoras reforçam a ideia do brincar, enquanto atividade essencial, procurando promover na sua prática em ambientes lúdicos, propícios à brincadeira. Contudo, algumas crianças, expressam um desejo claro por mais tempo de brincadeira, sendo este, para elas, uma atividade central no seu quotidiano.

No que diz respeito à autonomia das crianças, é possível observar outra convergência entre crianças e educadoras, na medida em que, nas entrevistas, as educadoras mencionam que procuram promover a autonomia das crianças, incentivando-as a escolher atividades, tomar decisões e participar ativamente no seu processo de aprendizagem. As crianças, por sua vez, destacam o prazer em tomar decisões por si mesmas, no que diz respeito à escolha de brincadeiras e



materiais. Os materiais com que as crianças brincam, como os legos, a plasticina e os materiais simbólicos, têm um papel central em todo este processo de aprendizagem e desenvolvimento, pois permite-lhes explorar a criatividade e a imaginação. As notas de campo vieram confirmar esta ideia, evidenciando que, durante as observações diárias, as crianças envolvem-se em brincadeiras que estimulam a exploração de papéis sociais e a construção de narrativas, que seja através de brincadeiras faz-de-conta ou de interações com o exterior.

A questão das preferências no brincar foi outro ponto convergente nos três instrumentos de recolha. Nos grupos de discussão focalizada, as crianças expressam um forte gosto pelas brincadeiras ao ar livre, que lhes oferece liberdade e contacto direto com o espaço natural. Nas entrevistas, as educadoras reforçam esta preferência, mencionando que os momentos ao ar livre são extremamente valorizados, embora em diferentes proporções, permitindo-lhes não só divertir-se, como também adquirirem competências essenciais para o desenvolvimento integral de cada criança. As notas de campo corroboram esta ideia, através de registos das crianças a brincar de forma entusiástica nos espaços exteriores. Contudo, as crianças também revelam apreço pelas brincadeiras que envolvem materiais criativos, comprovado de igual modo pelo testemunho das educadoras, demonstrando que o ambiente de brincadeira, seja ele exterior ou interior, deve ser diversificado, de modo a garantir uma experiência rica e estimulante para as crianças.

Relativamente à companhia no brincar, é visível uma clara preferência das crianças em brincar com os colegas, sendo uma ideia reforçada também pelas educadoras, quando defendem a importância da colaboração e ajuda entre pares, permitindo-lhes aprender a partilhar, a cooperar e a resolver conflitos. Também nas notas de campo observamos este aspeto, nomeadamente quando as crianças se organizam em grupo para brincadeiras ou jogos de movimento, interagindo socialmente enquanto brincam.

Além disso, a questão do tempo disponível para brincar foi amplamente discutida. Embora algumas crianças mencionem que têm tempo suficiente para brincar, outras revelam frustração devido às limitações de tempo dedicado à brincadeira, em grande parte dos casos no seio familiar, devido às



responsabilidades inerentes a esse contexto. As educadoras, contudo, ao planejarem, destinam momentos do dia ao brincar livre. A presença dos pais, porém, é valorizada pelas crianças, pois quando os adultos participam nas brincadeiras, o tempo de interação e o envolvimento nas atividades revelam-se mais prazerosos e enriquecedores.

Em síntese, a triangulação dos dados obtidos por via dos grupos de discussão focalizada, as entrevistas e nos registros de observação revelam que o brincar desempenha um papel fundamental na vida das crianças, não apenas como uma fonte de prazer, mas também como uma ferramenta crucial para o desenvolvimento integral da criança, dando resposta aos objetivos da investigação definidos no início deste estudo. Deste modo, ao promover a agência da criança, as crianças revelam a sua perspectiva sobre a importância do brincar, quanto às suas preferências, do qual destacam as atividades ao ar livre e o jogo simbólico, associando-as à liberdade e criatividade. Por fim, a organização da brincadeira ao nível do tempo, espaços e materiais demonstrou que as crianças preferem ambientes mais diversificados; que a questão do tempo disponível para brincar é ambígua; e a utilização de materiais diversificados enriquece a experiência lúdica. Assim, as crianças percebem o brincar como um meio de expressão, criatividade e interação social.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado contribuiu para uma compreensão mais profunda sobre a percepção das crianças acerca do brincar no contexto do Jardim de Infância, tendo como foco promover a agência das crianças, identificar as suas preferências no brincar e compreender de que forma a criança organiza da brincadeira ao nível do tempo, espaço e materiais. Através de uma análise categorial comparativa, aliada à triangulação dos dados obtidos nos grupos de discussão focalizada, as entrevistas e as notas de campo, foi possível identificar convergências nas perspetivas das crianças e educadoras, o que confirma a importância do brincar para o desenvolvimento holístico da criança.

Contudo, sendo este um estudo de caso múltiplo, importa salientar que os resultados refletem duas realidades concretas e específicas, estando, por isso, sujeitos às particularidades dos contextos analisados. Verificam-se as diferenças significativas entre os dois contextos em estudo. Na instituição A, as crianças associam diretamente o brincar à aprendizagem, evidenciando uma forte valorização do espaço exterior como local privilegiado para as suas brincadeiras. O que poderá estar relacionado com a abordagem pedagógica adotada pela educadora I, que recorre a metodologias de projeto e promove assembleias, incentivando a participação ativa das crianças na construção das suas experiências lúdicas e educativas.

Na instituição B, as crianças realçam sobretudo a felicidade, a alegria e a diversão proporcionadas pelo brincar, demonstrando um maior interesse pelas áreas da sala em detrimento do espaço exterior. Esta diferença poderá estar associada à abordagem mais livre da educadora. Estas particularidades evidenciam que o contexto educativo, em articulação com as práticas pedagógicas das educadoras, influencia não só a forma como as crianças percebem o brincar, mas também os espaços que privilegiam para essa experiência.

Um dos principais resultados desta investigação é a unanimidade em torno da importância do brincar como ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento. As educadoras e as crianças enfatizam a relevância da brincadeira, não apenas como uma atividade prazerosa, mas também como um



meio de exploração, criatividade e interação social. Este resultado confirma que o brincar não deve ser visto apenas como uma diversão, mas como uma prática educativa fundamental que promove a construção de competências cognitivas, sociais e emocionais. Neste sentido, Marques et al. (2024) destacam que “(...) o brincar constitui uma experiência geradora de alegria, satisfação e de múltiplas aprendizagens, envolvendo aspetos relevantes do ponto de vista da vivência emocional, social, cognitiva e física de bebés e crianças.” (p. 22), o que reforça a centralidade do brincar no desenvolvimento integral infantil.

Em relação à autonomia, as educadoras indicam que a brincadeira permite às crianças exercer um grau significativo de independência, ao participar nas decisões sobre as brincadeiras, os materiais e o tempo dedicado à mesma. Este processo de tomada de decisão revela-se essencial para o desenvolvimento da autonomia e para o fortalecimento da confiança e da autoestima das crianças. Os materiais, como os legos, a plasticina e os objetos simbólicos, desempenham um papel crucial em todo este processo, pois permitem que as crianças construam e explorem novas ideias, desenvolvendo a sua imaginação e a capacidade de criar.

Quanto às preferências no brincar, os dados evidenciam que as crianças demonstram uma forte preferência por brincadeiras ao ar livre, que lhes oferece liberdade e um contacto direto com o ambiente natural. As educadoras também reconhecem a importância destes momentos, uma vez que proporcionam oportunidades para o desenvolvimento físico e emocional. Contudo, estas preferências não podem ser dissociadas dos contextos onde as crianças crescem. A disponibilidade de espaços exteriores seguros, a perceção do risco por parte dos adultos e o incentivo das famílias para a exploração autónoma do ambiente, são fatores que influenciam diretamente as oportunidades de brincar. Enquanto algumas crianças usufruem regularmente de momentos de brincadeira ao ar livre, outras podem ter experiências mais limitadas devido a restrições do contexto escolar ou familiar. Neste sentido, o faz-de-conta assume um papel central, permitindo às crianças explorar emoções, desafios e conquistas através da imaginação. Como referido por Sarmiento et al (2017),

No mundo da fantasia que povoa o imaginário de todas as crianças ocorre o sonho, a aventura fantástica e, também, a ilusão de um percalço que,



quanta vezes, um faz-de-conta suaviza ou mesmo dilui (...) a cada momento, as alegrias e as tristezas que fazem as vitórias e as derrotas com quem somos quotidianamente confrontados e que cada criança vai também vivificando na sua forma inocente de perceber uma realidade tantas vezes escondida na fantasia com que a veste. (p.25).

Portanto, a brincadeira não se limita a uma atividade recreativa, mas constitui um meio essencial para que as crianças processem e compreendam o seu mundo, expressando-se livremente e construindo significados a partir das suas vivências.

Outro aspeto relevante identificado nesta investigação é a questão do tempo disponível para brincar. Embora algumas crianças revelem satisfação com o tempo de brincadeira, outras expressam frustração, sobretudo quando este tempo é limitado por tarefas domésticas e responsabilidades por parte dos familiares. As educadoras, por sua vez, tentam equilibrar as necessidades de aprendizagem formal com momentos de brincar livre, sendo este último ponto essencial para a promoção de um desenvolvimento saudável. A presença dos pais nas brincadeiras também é destacada como um fator enriquecedor, contribuindo para uma nova experiência mais envolvente e gratificante.

Observou-se que a valorização e a estruturação do brincar pode variar entre contextos distintos, refletindo as diferenças nas práticas pedagógicas, na organização dos espaços e tempos de brincar e na própria conceção do papel das educadoras. Para além disso, o ambiente familiar e o contexto socioeconómico das crianças também exercem influência nestas dinâmicas, uma vez que as experiências prévias das crianças e as expectativas das famílias sobre o brincar podem condicionar a forma como estas interagem com o espaço escolar e como percecionam o brincar no seu quotidiano.

Através da triangulação dos dados obtidos dos diferentes instrumentos de investigação, tornou-se evidente que o brincar é uma prática fundamental no desenvolvimento das crianças. Este estudo permitiu dar resposta à pergunta de partida: “De que modo é que as crianças percecionam as suas próprias brincadeiras?”, revelando que, de forma geral, as crianças percecionam o brincar como uma atividade feliz, divertida e prazerosa, mas também como uma ferramenta essencial para a aprendizagem, de acordo com a perspetiva de algumas crianças.



Sendo o primeiro objetivo da investigação “Promover a agência da criança no ato de brincar”, na análise dos dados foi possível observar que as crianças exercem um papel ativo na escolha das suas brincadeiras, o que foi confirmado tanto nas entrevistas com as educadoras, quanto nas observações realizadas ao longo da PES I e II pela investigadora. As educadoras mencionam que promovem a autonomia das crianças, incentivando-as a tomar decisões sobre as atividades e materiais com que irão brincar. Através das entrevistas às educadoras cooperantes foi salientado que estas criam situações e experiências educativas onde as crianças podem escolher entre várias opções de brincadeiras e jogos. Este aspeto evidencia a promoção da agência da criança, permitindo-lhe participar ativamente na escolha e organização das suas brincadeiras.

Quanto ao objetivo delineado como “Conhecer a perspetiva das crianças sobre a importância do brincar”, a perspetiva das crianças sobre a importância do brincar foi claramente abordada através dos dados obtidos nos grupos de discussão focalizada e nas entrevistas. As crianças expressam que o brincar é fundamental para a sua felicidade, associando-o a momentos de liberdade e diversão, embora algumas crianças também mencionem a importância do brincar aliado à aprendizagem. Nas entrevistas com as educadoras, destacou-se igualmente o brincar como uma ferramenta essencial de aprendizagem.

De modo a dar resposta ao objetivo “Identificar quais as brincadeiras preferidas das crianças”, as crianças revelaram uma forte preferência por brincadeiras ao ar livre, como jogos de movimento e exploração da natureza. Nos grupos de discussão focalizada, várias crianças mencionam que preferem brincar fora das quatro paredes, devido ao espaço e à liberdade que este oferece. Nas entrevistas, as educadoras cooperantes também confirmam que os momentos ao ar livre são especialmente valorizados, embora em diferentes pesos. Além disso, as crianças também expressaram gosto por brincadeiras com materiais criativos, como os legos e a plasticina.

Finalmente, o último objetivo “Compreender de que forma a criança organiza a brincadeira ao nível dos espaços, materiais e tempo”, foi possível observar como é que as crianças organizam as suas brincadeiras ao nível destas



três dimensões (espaços, materiais e tempo). As educadoras afirmam que, ao planificar a semana, procuram incluir tempo de brincadeira livre no quotidiano das crianças, com espaço para exploração tanto em ambientes interiores quanto exteriores. As observações confirmam que as crianças, durante os momentos de brincadeira, escolhem conscientemente os espaços onde se sentem mais confortáveis, organizando-se em grupos no exterior para jogos de movimento ou optando pelo espaço sala, por exemplo, para brincadeiras faz-de-conta.

Com base nos resultados obtidos, é possível concluir que os objetivos da investigação foram atendidos de forma clara e detalhada. O brincar foi evidenciado como uma prática essencial para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, promovendo a sua agência e permitindo a exploração de preferências no brincar. A análise das diferentes fontes de dados resultou numa compreensão holística sobre o papel central do brincar na vida das crianças, confirmando a relevância dos objetivos inicialmente definidos para a investigação.

Esta investigação contribuiu para a valorização do brincar como uma componente essencial no Jardim de Infância, oferecendo um olhar detalhado relativamente à perceção das crianças e das educadoras sobre esta prática. Além disso, contém informações relevantes para educadores acerca da necessidade de criar ambientes educativos que respeitem a agência da criança e promovam a sua autonomia no ato de brincar. O estudo reforça ainda a importância em que seja garantido os espaços adequados para o brincar livre e estruturado, assegurando o seu reconhecimento enquanto direito fundamental da criança.

Neste sentido, o ambiente físico desempenha um papel crucial na promoção da participação e do bem-estar das crianças, devendo ser pensado como um espaço que acolhe e reflete as necessidades e interesses das crianças. Como mencionam Marques et al. (2024), “deverá também refletir e valorizar a identidade e contributos das pessoas que vivem e constituem quotidianamente estes contextos. Assim, a participação da criança na organização do ambiente físico é central, mediada por um/a educador/a que observa atentamente, documenta as escolhas, ações e criações da criança (...)” (p.49). Deste modo, a



valorização do brincar passa também pela construção de espaços que favorecem a autonomia das crianças e potenciem experiências significativas, respeitando a voz da criança na definição do seu próprio processo lúdico e educativo.

Apesar da importância dos resultados, importa reconhecer que a investigação não está isenta de limitações. Um maior número de registos de observação poderia ter enriquecido a análise. A inclusão das perspetivas das famílias teria permitido uma abordagem mais holística sobre as práticas do brincar, considerando uma visão externa ao contexto educativo, complementando a visão das crianças e das educadoras.

As perceções das crianças sobre o brincar são moldadas por um conjunto de fatores interligados, que incluem não apenas a organização pedagógica das instituições de ensino, mas também as dinâmicas familiares e o contexto socioeconómico. Diferenças nas estruturas familiares, nas rotinas diárias e nas condições de acesso a recursos lúdicos podem influenciar significativamente a forma como as crianças experienciam o brincar, tanto no contexto escolar como fora dele. Assim, os resultados obtidos refletem a especificidade dos contextos analisados, sendo essencial reconhecer que estas conclusões podem não ser generalizáveis a todas as realidades.

Por fim, importa realçar que o brincar, mais do que uma simples atividade, é uma dimensão essencial da infância, indissociável do crescimento e da formação da criança. Sarmiento et al. (2017), afirmam que

Infância e ludicidade constituem, pois, um binómio umbilicalmente ligado num compromisso de importância seminal para a formação da criança, face à dimensão que a presença do jogo e da brincadeira consubstanciam em todo o processo de formação do indivíduo e da concomitante utilidade de que aí, e desde dealbar da vida, se caracteriza toda a presença da atividade lúdica. (p. 27).

Esta reflexão traduz, de forma sensível, o impacto do brincar na construção da identidade, autonomia e felicidade da criança, reforçando a necessidade de preservar e valorizar estes momentos como parte essencial do seu percurso educativo e de vida. O brincar não é nem nunca foi perder tempo, é, pelo contrário, preenchê-lo com tudo o que a infância precisa de ser.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angers, M. (2003). *A Sociologia e o Conhecimento de Si*. Instituto Piaget.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Alvariñas-Villaverde, M., & Pino-Juste, M. R. (2019). Fases de un Proyecto de Investigación Cualitativa. Función de la Triangulación. Em C. Brandão, J. L. Carvalho, R. Arellano, C. Baixinho, & J. Ribeiro (Eds.), *A prática na Investigação Qualitativa: Exemplos de estudo (Vol. 3, pp 23-42)*. Ludomedia.
- Arribas, T. L., (2004). *Educação infantil: Desenvolvimento, currículo e organização escolar*. Artmed.
- Azevedo, A., Marques, L., & Baptista, M. d. (2018). A organização do espaço e dos materiais refletem os Fundamentos e Princípios da pedagogia para a Infância. *Direção-Geral da Educação*.
- Barbosa, M. N. (2022). *O papel do educador na promoção da autonomia e da autorregulação, em contexto de creche* [Tese de doutoramento, Escola Superior de Educação Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/43950>
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Borges, M. I. P. (1987). *Introdução à Psicologia do Desenvolvimento*. Jornal de Psicologia.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planeados*. Artes Médicas.
- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P., & Olusoga, Y. (2011). *Brincar: Aprendizagem para a vida*. Artmed
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da infância*. Artmed.



- Corsaro, W. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. *Educação, Sociedade e Cultura*.
- Costa, J. A. (1994). *Gestão Escolar*. Texto Editora.
- Declaração dos Direitos da Criança. (1959). *Ministério Público*.
- Educação, D. G. d. (2017). *Direção-Geral da Educação*.  
<https://www.dge.mec.pt/noticias/educacao-para-cidadania/dia-mundial-da-crianca-temos-o-direito-de-brincar-em-seguranca>
- Edwards, C., Gandini., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança - A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Penso.
- Feijó, O. G. (1992). *Corpo e Movimento: uma psicologia para o desporto*. Shape.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Climepsi Editores
- Fernandes, N. (2019). Infância e o Direito à Educação: dos ditos aos interditos. *Revista Entreideias: Educação, Cultura E Sociedade*, 8(2).  
<https://doi.org/10.9771/re.v8i2.28749>
- Ferraz, A. (2024, 7 de junho). Tempo de brincar: um direito fundamental da Infância. *Público*. <https://www.publico.pt/2024/06/07/impar/opiniao/tempo-brincar-direito-fundamental-infancia-2092836>
- Ferreira, C. A., & Portilho, F. (2024). A metodologia de trabalho de projeto na educação pré-escolar: prática para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. *Aprender*, 47, 63-76. <https://doi.org/10.58041/aprender.208>
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*. Edições Afrontamento.
- Fonseca, A. (1990). *Guia dos Direitos da Criança*. Instituto de Apoio à Criança.
- Garvey, C. (1992). *Brincar*. Edições Salamandra.
- Gonçalves, S. P., Gonçalves, J. P., & Marques, C. G. (2021). *Manual de investigação qualitativa: Conceção, análise e aplicações*. Pactor.
- Hohmann, M. (1997). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.



- Kishimoto, T. M. (1994). *O Jogo e a Educação Infantil*. Pioneira.
- Magalhães, G. M. (2007). *Modelo de colaboração Jardim-de-Infância/Família*. Instituto Piaget.
- Marcelino, N. C. (2013). *Lúdico, educação e educação física*. UNIJUÍ.
- Martins, N. P. (2019). *Educar pela positiva: um guia para pais e educadores*. Bertrand.
- Martorell, G., Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2019). *O Mundo da Criança*. Mc Graw-Hill.
- Mesquita-Pires, C. (2008). *Educador de Infância: Teorias e Práticas*. Profedições.
- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do Brincar na educação infantil*. Artmed.
- Moyles, J. R. (2006). *A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais*. Artmed.
- Neves, I. (2005). Brincar ao faz-de-conta: espelho das culturas da infância. In CIANEI (pp. 459-464). Gailivro/ESEPF. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/3151>
- Neves, I. (2015). Um olhar sobre a escola e a ação docente na sociedade contemporânea: dilemas e desafios. *Tendências pedagógicas*, (26), 237-252.
- Oliveira, M., Rodrigues, M., & Milhano, S. (2022). A voz e a agência da criança. Abordagem de projeto na formação de educadores de infância.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. M. B. da C., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.



- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento humano*. AMGH Editora Ltda.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1977). *A psicologia da criança*. ASA.
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. L. (2003). Professores e formadores investigam a sua própria prática: o papel da colaboração. *Zetetiké*, 11(20), 51-84. <http://hdl.handle.net/10451/3992>
- Rhodes, S. O. U. T. H. (2013). Bronfenbrenner's ecological theory.
- Ribeiro, E. A. (2008). A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. *Revista Evidência*, 4.
- Sá, P., Costa, A. P. & Moreira, A. (Coords.). (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: Recolha de dados*. Universidade de Aveiro.
- Saracho, N. O., & Spodek, B. (1994). *Ensinando crianças de Três a Oito anos*. Artes Médicas.
- Sarmiento, M. J. (2012). *A criança cidadã: vias e encruzilhadas*, Imprópria. Política e pensamento crítico.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., Silva, P., & Madeira, R. (2009). *Infância, família e comunidade: As crianças como actores sociais*. Porto Editora.
- Silva, A. (2024). *Guia de orientação ao estudo da Teoria De Vygotsky*. Universidade Aberta.
- Silva, B., Craveiro, C., Pinheiro, A. C., Sousa, J., Gomes, A., Ferreira, A. L., ... & Ribeiro, V. (2019). *Juntos pela Criança - caderno de orientação pedagógica*.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).



- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2020). Construir e gerir o currículo. Desafios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. *Diversidades: Educação de Infância. Revista* 57. <https://www.calameo.com/read/006440681094d6b917333>
- Silva, R. S. S., Sousa, A. I. F. M., Martins, A. F. B. & Neves, I. (2025). Práticas Educativas Promotoras da Agência da Criança no Contexto de Educação em Creche. In *Livro de Actas V Congresso Internacional Liderança e Melhoria da Educação – Escola, Democracia e Mudança* que decorreu na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto nos dias 27, 28, 29 de maio de 2024. <https://ciie.fpce.up.pt/pt/ebooks/vcilme-livro-de-atas>
- Silva, Veloso & Keating (2014). Focus Group. Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/32357>
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.
- Sousa, J. P. C. (2013). *A importância do brincar no Jardim de Infância* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório ESEPF. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2178>
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Tese e Relatórios*. Pactor.
- Tavares, S. D. (2015). *O Brincar como meio de Aprendizagem no Jardim-de-Infância*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti]. Repositório ESEPF. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2178>
- Tomás, C. (2007). Participação não tem idade: participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto e Educação*, 22(78), 45-68.
- Tomás, C. (2012). Direitos da criança na sociedade portuguesa: qual o lugar da criança?. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 2(1), 118-129.
- Tomás, C., Fernandes, N. (2014). Direitos da criança, brincar e brincadeiras. In C. Tomás & N. Fernandes (Eds.), *Brincar, brinquedos e brincadeiras*:



*Modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa* (pp. 13-26).  
Editora da Universidade Estadual de Maringá.

Trevisan, G. (2012). Cidadania e participação: uma proposta de análise das competências de tomada de decisão das crianças na escola.

Trevisan, G., & Fernandes, N. (2018). Cidadania ativa na infância: roteiros metodológicos. *Experiencias mundiales de ciudadanía de la infancia y adolescencia*, 121-139.

Trilla, J., Cano, E., Carretero, M., Escofet, A., Fairstein, G., Fernández Fernández, J. A., González Monteagudo, J., Gros, B., Imbernón, F., Lorenzo, N., Monés, J., Muset, M., Pla, M., Puig, J. M., Rodríguez Illera, J. L., Solà, P., Tort, A., & Vila, I. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Graó.

Vilar, A. M. (1993). *Inovação e Mudança. Na reforma educativa*. ASA.

Yin, R. K. (2009). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Bookman.

Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica na Educação Infantil*. Asa.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Artmed.

## **DOCUMENTAÇÃO ESTRUTURANTES DAS INSTITUIÇÕES**

### **Instituição A**

Projeto Educativo 2021/2022

Regulamento Interno 2020

Plano Anual de Atividades 2023/2024

### **Instituição B**

Projeto Educativo 2021/2022

Regulamento Interno 2024

Plano Anual de Atividades 2024/2025



# APÊNDICES



## Apêndice 1 - Consentimento Informado: Grupos de discussão focalizada e Entrevistas

COORDENADORA DA INSTITUIÇÃO A

### CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Leonor Belinha Soares, mestranda na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, encontro-me a realizar estágio no [redacted] na sala dos 4/5 anos. No âmbito da investigação do Relatório de Estágio, orientado pela Professora Doutora Ivone Neves, pretendo analisar de que modo é que as crianças percecionam as suas próprias brincadeiras.

Nesse sentido, venho solicitar autorização par a realização deste estudo, designadamente, a participação das crianças da sala dos 4/5 anos num grupo de discussão focalizada, no sentido de recolher dados essenciais para a investigação do meu relatório, de modo a compreender e analisar as diferentes perspetivas das crianças. Os dados serão apenas utilizados para os fins acima descritos e para redação do relatório de estágio, assegurando-se o anonimato e confidencialidade dos mesmos. Este processo de grupo terá lugar durante o mês de junho de 2024, nas instalações de [redacted], sob gravação áudio para posterior tratamento dos dados.

Mestranda Leonor Soares

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Eu \_\_\_\_\_ declaro ter lido e compreendido todas as informações presentes neste documento.

Assinatura: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



## ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DA INSTITUIÇÃO A

### CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados Encarregados de Educação.

No âmbito da investigação do Relatório de Estágio, pretendo analisar de que modo é que as crianças percebem as suas próprias brincadeiras.

Nesse sentido, venho solicitar a vossa autorização para a realização deste estudo, designadamente, a participação do seu educando num grupo de discussão focalizada, no sentido de recolher dados essenciais para a investigação do meu relatório, de modo a compreender e analisar as diferentes perspetivas das crianças. Os dados serão apenas utilizados para os fins acima descritos e para redação do relatório de estágio, assegurando-se o anonimato e confidencialidade dos mesmos. Este processo de grupo terá lugar durante o mês de junho de 2024, nas instalações de [REDACTED], sob gravação áudio para posterior tratamento dos dados.

Mestranda Leonor Soares

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_

Eu \_\_\_\_\_ declaro ter lido e compreendido todas as informações presentes neste documento.

Assinatura: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_



## COORDENADORA DA INSTITUIÇÃO B

### CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Leonor Belinha Soares, mestranda na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, encontro-me a realizar estágio na [REDAÇÃO], na sala dos 5 anos. No âmbito da investigação do Relatório de Estágio, orientado pela Professora Doutora Ivone Neves, pretendo analisar de que modo é que as crianças percecionam as suas próprias brincadeiras.

Nesse sentido, venho solicitar autorização par a realização deste estudo, designadamente, a participação das crianças da sala dos 5 anos num grupo de discussão focalizada, no sentido de recolher dados essenciais para a investigação do meu relatório, de modo a compreender e analisar as diferentes perspetivas das crianças. Os dados serão apenas utilizados para os fins acima descritos e para redação do relatório de estágio, assegurando-se o anonimato e confidencialidade dos mesmos. Este processo de grupo terá lugar durante o mês de janeiro de 2025, nas instalações ([REDAÇÃO]), sob gravação áudio para posterior tratamento dos dados.

Mestranda Leonor Soares

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_

Eu \_\_\_\_\_ declaro ter lido e compreendido todas as informações presentes neste documento.

Assinatura: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_



## ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DA INSTITUIÇÃO B

### CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados Encarregados de Educação.

No âmbito da investigação do Relatório de Estágio, pretendo analisar de que modo é que as crianças percecionam as suas próprias brincadeiras.

Nesse sentido, venho solicitar a vossa autorização para a realização deste estudo, designadamente, a participação do seu educando num grupo de discussão focalizada, no sentido de recolher dados essenciais para a investigação do meu relatório, de modo a compreender e analisar as diferentes perspetivas das crianças. Os dados serão apenas utilizados para os fins acima descritos e para redação do relatório de estágio, assegurando-se o anonimato e confidencialidade dos mesmos. Este processo de grupo terá lugar durante o mês de janeiro de 2025, nas instalações ( ), sob gravação áudio para posterior tratamento dos dados.

Mestranda Leonor Soares

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_

Eu \_\_\_\_\_ declaro ter lido e compreendido todas as informações presentes neste documento.

Assinatura: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_



## EDUCADORA COOPERANTE I E II

### **CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, Leonor Belinha Soares, mestranda na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, encontro-me a desenvolver uma investigação no âmbito do Relatório de Estágio, orientado pela Professora Doutora Ivone Neves, onde pretendo refletir sobre o protagonismo da criança nas suas brincadeiras no jardim de infância.

Neste sentido, venho por este meio solicitar a sua participação numa entrevista com a duração de aproximadamente 30 minutos, que tem como objetivo compreender a sua perceção relativamente à importância do brincar e a sua relação com a agência da criança.

Será importante destacar que todas as informações partilhadas serão tratadas de forma confidencial e utilizadas exclusivamente para fins de investigação académica. A sua participação é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem necessidade de justificação ou qualquer consequência. Toda a informação será recolhida através da gravação de som para efeitos de transcrição e posterior análise, caso seja do seu consentimento.

Caso concorde em participar, solicito que assine esta carta, indicando que compreendeu todas as informações acima e consente a sua participação na investigação.

Agradeço, desde já, a sua colaboração nesta investigação.

Mestranda,  
Leonor Belinha Soares

Concordo com a participação neste estudo

Não concordo com a participação neste estudo

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_



## **Apêndice 2 - Planejamento e guião dos grupo de discussão focalizada**

### **Passo 1 - Anteriormente**

Recolher e preparar os documentos com os objetos de estudo mais os temas a serem discutidos em reunião.

Procurar sala (familiar das crianças).

Preparar o gravador de áudio.

### **Passo 2 - Sessão do grupo de discussão focalizada**

#### **2.1. - Introdução**

Colocar as crianças confortáveis em meia-lua e resumir o que vai acontecer. Pedir às crianças que participem ativamente, não falando por cima de nenhum colega.

Explicar que não existem respostas certas ou erradas.

Tempo estimado da discussão: 30-45 minutos.

#### **2.2. - Questão introdutória**

Investigadora - *“Estamos aqui todos reunidos para conversarmos sobre algo que todos vocês gostam muito, muito, muito de fazer. BRINCAR! Quem não gosta de brincar?”*

#### **2.3. Guião de questões**

- a) Vocês gostam de brincar?
- b) Acham que o brincar serve para alguma coisa?
- c) Porque é que brincam?
- d) Preferem brincar sozinhos ou com vários colegas?
- e) Têm tempo suficiente para brincar?
- f) Gostam quando os adultos brincam com vocês?
- g) Acham que os adultos vos deixam brincar o tempo que vocês gostam?
- h) Que brincadeiras preferem?
- i) Acham que existem brincadeiras para meninas e para meninos?  
Se sim, quais são?
- j) Onde gostam mais de brincar?
- k) Onde costumam brincar?
- l) Brincam mais em casa ou na escola?
- m) Brincam mais no exterior ou no interior?
- n) Com que materiais mais gostam de brincar?
- o) Com que materiais gostariam de brincar?
- p) Que brincadeira nunca fizeram que adoravam fazer?



## 2.4. Encerramento da sessão

Agradecer a participação e a colaboração de todas as crianças.

### Passo 3 - Registo final das condições dos grupos de discussão focalizada

CONDIÇÕES DO GRUPO DE DISCUSSÃO FOCALIZADA I	
Local	Salão amplo da Instituição A
Dia e hora	12 de junho de 2024 09h30
Condições do local	Amplo, luminoso, silencioso, sem estímulos distrativos
Estado dos entrevistados	Disponíveis, colaborativos, entusiasmados e conversadores.
Empatia criada com o entrevistador	Sendo a entrevistadora alguém familiar das crianças, as crianças demonstraram de imediato uma enorme empatia para com a investigadora, dispondo-se a ajudar e a participar na sessão.
Observação geral da entrevista	A sessão decorreu conforme o planeado, existiram momentos mais enriquecedores e entusiastas e outros mais aborrecidos para as crianças, no entanto, o balanço é positivo.

Tabela 1 – Registo das condições do grupo de discussão focalizada I

CÓDIGO	IDADE	GÉNERO
Criança VT	5	Masculino
Criança AA	6	Masculino
Criança VZ	6	Masculino
Criança LL	6	Masculino
Criança MT	4	Feminino
Criança TM	6	Masculino
Criança VF	6	Masculino

Tabela 2 – Código de crianças (Grupo de discussão focalizada I)



CONDIÇÕES DO GRUPO DE DISCUSSÃO FOCALIZADA II	
Local	Salão amplo da Instituição A
Dia e hora	12 de junho de 2024 - 11h00
Condições do local	Amplo, luminoso, silencioso, sem estímulos distrativos
Estado dos entrevistados	Entusiasmados e colaborativos. Já perto do fim da sessão, demonstraram um certo cansaço.
Empatia criada com o entrevistador	Sendo a entrevistadora alguém familiar das crianças, as crianças demonstraram de imediato uma enorme empatia para com a investigadora, dispondo-se a ajudar e a participar na sessão.
Observação geral da entrevista	A sessão decorreu conforme o planeado, existiram momentos mais enriquecedores e entusiastas e outros mais aborrecidos para as crianças, inclusive existiram questões que não foi possível o devido aprofundamento. Ainda assim, o balanço é positivo.

Tabela 3 – Registo das condições do grupo de discussão focalizada II

CÓDIGO	IDADE	GÉNERO
Criança GS	6	Feminino
Criança DF	6	Masculino
Criança AP	4	Feminino
Criança TC	6	Masculino
Criança DD	5	Masculino
Criança VC	6	Masculino
Criança RS	6	Feminino

Tabela 4 – Código de crianças (Grupo de discussão focalizada II)



CONDIÇÕES DO GRUPO DE DISCUSSÃO FOCALIZADA III	
Local	Sala dos 5 anos da Instituição B
Dia e hora	9 de janeiro de 2025 - 14h00
Condições do local	Familiar, amplo e luminoso.
Estado dos entrevistados	Felizes em colaborar, já no fim da sessão demonstraram uma certa inquietude.
Empatia criada com o entrevistador	Sendo a entrevistadora alguém familiar das crianças, as crianças demonstraram de imediato uma enorme empatia para com a investigadora, dispondo-se a ajudar e a participar na sessão.
Observação geral da entrevista	A sessão decorreu conforme o planeado, existiram momentos mais enriquecedores e entusiastas e outros mais aborrecidos para as crianças. Ainda assim, o balanço é positivo.

Tabela 5 – Registo das condições do grupo de discussão focalizada III

CÓDIGO	IDADE	GÉNERO
MO	5 anos	Feminino
HT	5 anos	Masculino
LC	5 anos	Feminino
MR	5 anos	Feminino
RJ	5 anos	Masculino
MF	5 anos	Feminino

Tabela 6 – Código de crianças (Grupo de discussão focalizada III)



CONDIÇÕES DO GRUPO DE DISCUSSÃO FOCALIZADA IV	
Local	Sala dos 5 anos da Instituição B
Dia e hora	9 de janeiro de 2025 - 14h30
Condições do local	Familiar, amplo e luminoso.
Estado dos entrevistados	Felizes em colaborar, já no fim da sessão demonstraram uma certa inquietude.
Empatia criada com o entrevistador	Sendo a entrevistadora alguém familiar das crianças, as crianças demonstraram de imediato uma enorme empatia para com a investigadora, dispondo-se a ajudar e a participar na sessão.
Observação geral da entrevista	A sessão decorreu conforme o planeado, existiram momentos mais enriquecedores e entusiasmados e outros mais aborrecidos para as crianças. Ainda assim, o balanço é positivo.

Tabela 7 – Registo das condições do grupo de discussão focalizada IV

CÓDIGO	IDADE	GÉNERO
FR	5 anos	Feminino
JP	5 anos	Masculino
BP	5 anos	Feminino
LM	5 anos	Feminino
MB	5 anos	Feminino
BB	5 anos	Feminino

Tabela 8 – Código de crianças (Grupo de discussão focalizada IV)



## Apêndice 3 - Transcrição do grupo de discussão focalizada I

(realizado a 12 de junho de 2024)

**Investigadora (I)** - Olá a todos? Estamos todos bem-dispostos?

**Crianças (C)** - Sim!

**I** - Sabem porque é estamos aqui? Estamos aqui todos reunidos para conversarmos sobre algo que todos vocês gostam muito, muito, muito de fazer. BRINCAR! Quem não gosta de brincar?

**VT** - Eu gosto.

**VF** - Eu também.

**I** - Então vocês gostam todos de brincar?

**Crianças** - Sim!

**VT** - Eu gosto, e às vezes temos que pedir a algum menino para brincar com ele.

**AA** - Podemos brincar com legos e fazer animais com legos.

**VF** - Eu adoro, já me disseram que brincar é essencial para as crianças.

**I** - Brincar é muito importante! Porquê?

**VF** - Aprendemos a fazer coisas novas nas brincadeiras.

**LL** - A brincar fazemos coisas divertidas.

**MT** - Quando nós fazemos alguma coisa, estamos também a aprender.

**I** - E já pensaram porque é que brincam?

**VT** - Porque a alegria é brincar muito.

**VF** - Porque é divertido.

**AA** - É muito importante brincar para aprendermos.

**VT** - E se comeremos muito vamos ter força para brincar e ficamos alegres.

**LL** - Nós brincamos porque é muito importante e assim ficamos mesmo muito, muito, muito felizes.

**MT** - Eu também fico muito feliz a brincar.

**I** - E vocês preferem brincar sozinhos ou com os amigos?

**Crianças** - Com os amigos.

**VF** - Com os amigos é mais divertido e temos mais pessoas para brincar.

**AA** - Eu prefiro brincar sozinho.

**I** - E porquê?

**AA** - Não sei, porque às vezes zango-me com os meus amigos.

**MT** - "Eu gosto mais de brincar com as amigas porque adoro a companhia."

**VZ** - 1000 vezes com amigos.

**LL** - Eu prefiro com amigos, mas quando não temos ninguém para brincar, eu chuto à parede.

**I** - Jogas futebol com a bola na parede é isso?

**LL** - Sim.

**I** - E vocês acham que têm tempo suficiente para brincar?

**Crianças** - Não.

**LL** - Não, só quando estou sozinho é que brinco muito.



**AA** - Eu gostava de brincar mais, mas temos que fazer outras coisas.

**I** - Que coisas é que tens para fazer?

**AA** - Tratar da casa, eu e os meus pais, mas às vezes não posso brincar mais porque os meus pais não têm muito tempo.

**VF** - Eu acho que nós brincamos muito. Não precisamos de brincar mais, agora precisamos é de trabalhar?

**I** - Precisam de trabalhar?

**VF** - Sim, vamos para o primeiro ano, agora vamos começar a trabalhar.

**I** - E vocês gostam quando os adultos brincam com vocês?

**Crianças** - Sim.

**VF** - Gosto. É mais divertido e temos mais tempo para brincar com os adultos, porque nós quase nunca brincamos com os adultos, costumamos brincar sempre mais com os colegas. Quando brinco com eles também tenho mais tempo para brincar.

**VZ** - Eu gosto quando os meus pais brincam comigo, eles são divertidos.

**MT** - O meu papá e a minha mamã levam-me sempre aos carroceis e eu gosto. E a minha maninha também brinca comigo.

**I** - Uau. Isso é fantástico.

**AA** - Eu gosto de brincar com a L.

**VF** - E eu também gosto de brincar com o meu pai porque ele ensina-me a ficar mais forte.

**I** - E acham que os adultos vos deixam brincar o tempo que vocês querem?

**Crianças** - Sim/Não.

**VF** - Nem sempre, porque também temos de trabalhar para aprender e também temos de comer para ficar mais fortes. Mas aprendemos algumas coisas na mesma.

**LL** - Não. Os pais têm de fazer o comer e a sopa.

**VF** - Mas para mim acho que é o suficiente.

**AA** - Não, porque os pais dizem: "Não é para brincar mais!", e nós não brincamos.

**TM** - Quando está muito de noite a minha mãe e o meu pai deixam-me jogar Minecraft.

**I** - Então, e quais são as vossas brincadeiras preferidas?

**LL** - Apanhadinhas, cobra maluca e futebol.

**VF** - Futebol, apanhadinhas e cobra maluca.

**MT** - Fazer jogos com a L. e jogar às escondidinhas.

**TM** - Apanhadinhas.

**AA** - Futebol, cobra maluca e apanhadinhas.

**VZ** - Cobra maluca.

**VF e AA** - Plasticina e legos.

**MT** - Gosto muito da casinha.

**I** - E vocês acham que existem brincadeiras para meninas e para meninos?

**VF** - Eu acho que não, acho que dá todas para os dois.

**TM** - Ballet.

**I** - O que tem o ballet?



**TM** - O ballet é mais para meninas.

**LL** - Das meninas é brincar às bonecas, aos médicos, às apanhadinhas. Dos meninos é jogar futebol, corridas e escondidinhas.

**MT** - Sim, mas é tudo igual.

**VT** - Médicas é de meninas, as bonecas também. De meninos é polícias e ladrões, futebol e basquete.

**AA** - Dança, dança dá para meninos e para meninas.

I - E onde é que gostam mais de brincar?

**LL** - Eu adoro brincar na mata.

**VF** - Lá fora livremente.

**VZ** - E eu no parque.

I - E onde costumam brincar?

**VF** - Nos parques.

**AA** - No parque, mas gosto muito de brincar no campo de jogos.

**TM** - Em casa e no Colégio.

**LL e VZ** - No Colégio.

I - Mas brincam mais em casa ou na escola?

**Crianças** - No Colégio.

**MT** - Eu acho que brinco mais em casa.

**VF, AA, VT, VZ e TM** - No Colégio.

I - E sabem me dizer o que é o espaço exterior e o espaço interior?

**VF** - O espaço interior é o que está dentro e o espaço exterior é o que está fora. A sala é um espaço interior e o parque um espaço exterior.

I - Boa! Obrigada pela explicação. E então vocês gostam mais de brincar no espaço exterior ou interior?

**VF** - Brinco mais no exterior como nos parques.

**VZ** - Eu brinco mais lá fora também.

I - E com que materiais mais gostam de brincar?

**AA** - Com o tambor.

**LL** - Sabias que eu no Natal recebi uma guitarra e um microfone e eu gosto muito de brincar com isso.

**VZ** - Com os bombos.

**VF** - Eu gosto de brincar com caixas de cartão. Já aprendi que podemos aproveitar e fazer muitas coisas com elas.

**VT** - Ah! Com aquelas coisas engraçadas que tu trouxeste no baú.

I - A nossa arca das trapalhadas?

**Crianças** - Sim.

**MT** - Sim! A peruca e o chapéu.

I - Muito bem. E com que materiais é que gostariam de brincar?

**VF** - Bolas e um cesto de basquete.



**AA** - Ao basquetebol também.

**VF** - Também gostava de colunas para ouvir música.

**AA** - E um xilofone.

**TM** - Eu gostava da flauta, da guitarra e do microfone.

**AA** - Guitarra também.

**I** - E agora... vou vos fazer uma pergunta muito, muito, muito especial. Vamos fechar os olhos e pensar. Qual é a brincadeira que nunca fizeram e que amavam fazer?

**VF** - Eu sei!! Andar de balão de ar quente.

**AA** - Fazer slide, eu adorava, aquele de descer.

**LL** - Eu também gosto de slide.

**TM** - Andar numa montanha-russa muito, muito, muito gigante até chegar ao céu.

**MT** - Eu também gostava de andar de balão de ar quente.

**VZ** - Eu também.

**LL** - Posso dizer outra? Também adorava andar naqueles tubos de água, como tem nos parques aquáticos.

**VF, MT e TM** - Eu também gosto muito de parques aquáticos.

**I** - Vocês foram espetaculares! Obrigada pela vossa ajuda.

**VF** - Obrigada por nos chamares. Eu gostei de participar e te ajudar.



## Apêndice 4 - Transcrição do grupo de discussão focalizada II

(realizado a 12 de junho de 2024)

**Investigadora (I)** - Olá meus crescidos. Bem-dispostos?

**Crianças (C)** - Sim!

**I** - Sabem porque é estamos aqui? Estamos aqui todos juntos para conversarmos sobre algo que vocês gostam muito, muito, muito de fazer. BRINCAR! Quem não gosta de brincar?

**AP** - Eu gosto, mas sem o meu irmão não tem piada.

**TC** - Eu gosto mais de brincar do que trabalhar. Gosto de brincadeiras novas.

**I** - Então, e porque é que brincam?

**VC** - Para nos divertirmos e ficarmos felizes.

**TC** - O meu coração fica acelerado a brincar.

**I** - E vocês gostam mais de brincar sozinhos ou com os vossos colegas?

**RS** - Prefiro brincar com os amigos. Eu se brincar sozinha fico triste e os amigos que estão a brincar com outros ficam felizes.

**DD** - Com os amigos.

**VC** - Mas também não gosto muito quando estou a brincar e me dão ordens do que fazer.

**RS** - Tu sabias que se eu correr muito rápido o meu coração fica acelerado?

**I** - É porque estás muito divertida e envolvida na brincadeira.

E vocês acham que têm tempo suficiente para brincar?

**Crianças** - Não.

**TC** - Não.

**DF** - Eu acho que não.

**DD** - Não, mas até brinco muito.

**I** - Olhem, e gostam quando os adultos brincam com vocês?

**Crianças** - Sim.

**AP** - Sim, eu gosto com os pais, com a C., a A. e a L.

**TC** - Eu gosto de brincar com todos.

**I** - Muito bem. E acham que os adultos vos deixam brincar o tempo que vocês gostam?

**Crianças** - Não.

**TC** - Não, porque temos trabalhos para fazer com os pais.

**I** - Que trabalhos é que tens para fazer?

**TC** - Arrumar a casa, o jantar, tomar banho.

**VC** - Não, porque temos de comer e dormir.

**RS** - Não, porque temos de lavar os dentes, tomar banho e arrumar a casa.

**AP** - Temos que ver a novela com a mãe.

**I** - Tu gostas de ver a novela?

**AP** - Eu vejo porque a mãe mete.

**I** - Ora digam-me quais são as vossas brincadeiras preferidas.

**DF** - Jogar à bola.



**VC** - *Power Rangers* e trepar à árvore.

**TC** - Ninjas e dragões. Também gosto de brincar nas árvores, nas corridas e brincar a ver PlayStation.

**DD** - Brincar às apanhadinhas.

**AP** - Slime! Aquilo pegajoso que estica.

**GS** - Eu gosto de tudo.

I - E acham que existem brincadeiras de meninos e de meninas?

**Crianças** - Sim/Não.

**AP** - Eu acho que é tudo igual.

**TC** - Meninos e meninas podem brincar juntos e podem inventar meninas super-heróis também.

**GS** - Bonecas é mais de meninas.

**RS** - Barbies também.

**TC** - E cabeleireiras.

**RS** - Futebol e luta é mais para meninos.

**GS** - E karaté.

**DF** - E os *Power Rangers*

I - E onde é que gostam mais de brincar?

**VZ** - No parque.

**RS** - Sim, nos parques.

I - E onde é que vocês brincam mais?

**TC** - Em casa, dentro e fora. No colégio, na sala e no parque.

**DD** - Em casa.

**AP** - Na piscina.

**VC** - Em casa e na mata.

**GS** - Em todo o lado.

I - Boa. E brincam mais em casa ou na escola?

**GS** - No Colégio.

**VC** - Em casa porque eu adoro o telemóvel.

**AP** - Em casa, eu jogo um jogo no telemóvel e pronto, é brincar.

**DF** - Eu brinco muito no Colégio.

I - E passam mais tempo a brincar no interior ou no exterior?

**VC** - Lá fora, na mata.

**DF** - Em casa.

I - E se eu vos perguntar quais são os vossos materiais preferidos para brincar?

**DD** - A bola.

**VC** - Com os beyblades, inventar comidas e misturar diferentes materiais.

**GS** - Gosto de brincar com tudo.

**DF** - Legos e bola.

**AP** - Com os materiais da casinha e no baloiço.

**TC** - O material mais importante de todos é os amigos.



**I** - E tu gostas muito dos teus amigos não gostas?

**TC** - Sim!

**I** - E agora... vou vos fazer uma pergunta muito, muito, muito especial. Temos de fechar os olhos e pensar. Qual seria a brincadeira que nunca fizeram e adoravam fazer?

**VC** - Adorava trepar uma árvore gigante.

**TC** - Jogar num campo de futebol gigante e chutar a bola muito devagarinho como na televisão.

**DD** - Brincar em casa.

**I** - Mas tu já não costumavas brincar em casa?

**DD** - Às vezes, mas eu não me lembro de nenhuma.

**DF** - Saltar de uma ponte.

**AP** - Fazer de cabeleireira.

**GS** - A brincadeira do dia do SIM.

**I** - Vocês estão cheios de ideias brilhantes! Quero-vos agradecer muito pela vossa ajuda.



## Apêndice 5 - Transcrição do grupo de discussão focalizada III

(realizado a 9 de janeiro de 2025)

**Investigadora (I)** - Olá a todos? Bem-dispostos?

**Crianças (C)** – Sim!!

**I** – Sabem porque é que estamos cá hoje? Vamos conversar sobre algo que vocês gostam muito, muito, muito.

**LC** – Sobre o quê?

**I** – Vamos conversar sobre o brincar, vocês gostam de brincar?

**C** – Sim!

**MO** – Eu gosto!

**LC** – Eu também gosto.

**MF** – Acho que gostamos todos.

**I** – E vocês acham que o brincar serve para alguma coisa?

**MF** – O brincar serve para partilhar.

**I** – Partilhar o quê?

**MF** – Partilhar coisas e brinquedos.

**LC** – O brincar também serve para brincarmos juntos, com os amigos.

**RJ** – Para nos divertirmos.

**MO** – Para partilharmos.

**MR** – Eu deixo entrarem nas minhas brincadeiras na casa.

**LC** – Eu só não deixo a E brincar comigo porque ela magoou-me.

**I** – E não és capaz de a perdoar.

**LC** – Talvez, mais logo.

**MF** – Quando alguém magoa outra pessoa, pedimos desculpa e brincamos outra vez.

**I** – Muito bem, conversam e resolvem as coisas. E porque é que nós brincamos?

**LC** – Porque nós gostamos.

**MR** – Eu fico feliz quando brinco.

**RJ** – Eu gosto de brincar, mas com os amigos.

**I** – Muito bem R., queria perguntar-vos se gostam mais de brincar sozinhos ou com os amigos?

**HT** – Com os amigos.

**MO** – Com os amigos também.

**LC** – Amigos.

**MR** – Com todos os amigos!

**I** – E vocês acham que têm tempo suficiente para brincar? Acham que brincar muito?

**LC** – Sim!

**HT** – Sim, acho que sim.

**MR** – Podemos brincar depois?

**I** – Sim, podemos. Olhem uma coisa, vocês gostam quando os adultos brincam com vocês?

**LC** – Sim! Sempre.



**HT** – É mais divertido.

**MF** – Sim, eu brinco e gosto.

**RJ** – Eu gosto.

**MF** – O meu pai brinca comigo lá em casa.

**LC** – Eu também brinco muito na minha avó.

**MO** – Também gosto de brincar com os pais.

**I** – E acham que os adultos vos deixam brincar o tempo que vocês gostam?

**C** – Sim!

**HT** – Acho que sim.

**I** – Eu gostava de saber quais são as vossas brincadeiras preferidas.

**LC** – As minhas são o macaquinho-chinês, as escondidas.

**MF** – A minha brincadeira preferida é brincar no consultório, no veterinário e na casinha.

**MR** – Eu gosto de todas! Mas a minha preferida é brincar na casinha.

**LC** – Também adoro a plasticina e desenhar.

**RJ** – A minha é correr. Aqui na sala são os legos.

**HT** – Também adoro correr, mas na sala gosto mais dos legos.

**MO** – A mim é os desenhos e a plasticina.

**I** – E acham que existem brincadeiras para meninos e brincadeiras para meninas?

**C** – Sim!

**I** – E então quais são?

**MF** – Os meninos brincam mais com carros, legos... e as meninas brincam mais no consultório, na casinha.

**LC** – Acho que dá tudo para as meninas e para os meninos.

**RJ** – Dos meninos os carros, os legos e das meninas o consultório, os desenhos, a plasticina.

**HT** – A casinha também é mais para as meninas.

**MO** – Eu também acho que é mais assim.

**I** – E em que sítio é que gostam mais de brincar?

**LC** – Aqui!

**I** – Na sala?

**MR** – Em toda a sala!

**MO** – Gosto mais na sala.

**I** – Preferem brincar mais na sala do que no parque?

**LC** – Sim!

**I** – E porquê?

**MR** – Porque tem mais coisas. E tem livros!

**I** – Em que espaço sentem que brincam mais?

**LC** – No campo, no parque.

**MR** – E na sala toda!

**RJ** – Eu acho que é lá fora.

**HT** – No campo e no parque.



**I** – E acham que brincam mais na escola ou em casa?

**LC** – Na escola e em casa.

**MF** – Acho que brinco igual nos dois.

**RJ** – Eu brinco mais na escola.

**HT** – Eu é nos dois.

**MO** – Eu brinco mais na escola.

**I** – E brincam mais no exterior ou no interior? Fora ou dentro?

**MF** – Lá fora.

**MR** – Lá fora não, porque pode vir vento e fico doente.

**LC** – Eu acho que é mais cá dentro.

**MO** – Cá dentro, porque estáquentinho.

**I** – E com que materiais mais gostam de brincar?

**LC** – Plasticina.

**MR** – Nos desenhos.

**MO** – Eu também.

**MF** – Ah, e com as coisas dos médicos.

**RJ** – Eu gosto mais de brincar com os legos.

**HT** – É como eu.

**I** – Ouçam bem, com que materiais é que gostavam de brincar?

**MF** – Não sei nenhum diferente.

**MR** – Gostava de brincar com materiais para me sentir adulta.

**HT** – Um carro com comando.

**RJ** – É como eu.

**MF** – Ah, gostava de um carro da Minnie.

**LC** – Eu gostava de um carrocel de brincar.

**I** – Para terminar tenho uma pergunta muito, muito especial. Qual é a brincadeira que nunca fizeram e que adoravam fazer?

**LC** – Andar num parque de diversões.

**MF** – Andar num parque aquático.

**RJ** – Ser um super-herói.

**MR** – Escorregar muito alto de um parque que tem piscina.

**MO** – Ir a um parque de diversões também.

**I** - Vocês foram espetaculares, muito obrigada pela vossa ajuda.



## Apêndice 6 - Transcrição do grupo de discussão focalizada IV

(realizado a 9 de janeiro de 2025)

**Investigadora (I)** - Olá a todos? Estão bem-dispostos?

**Crianças (C)** – Sim!!

**I** – Eu estou aqui porque preciso da vossa opinião sobre uma coisa que todos vocês gostam muito de fazer. Quem gosta de brincar?

**C** – Eu!!

**I** – E acham que o brincar serve para alguma coisa?

**JP** – Claro que sim.

**MB** – Serve para brincar com os amigos e com a família.

**I** – E o que é que sentem quando brincam?

**BP** – Sinto-me feliz.

**LM** – Sim, feliz.

**I** – Então porque é que vocês brincam?

**BP** – Porque nós gostamos.

**MB** – Para sentir amor e ter amigos.

**I** – E vocês preferem então brincar sozinhos ou com os amigos?

**C** – Com os amigos!

**I** – Porque é que gostam mais de brincar com os amigos?

**MB** – Porque ficamos todos mais felizes.

**BP** – E também é muito divertido.

**I** – E sentem que têm o tempo que querem para brincar?

**C** – Sim.

**JP** – Eu acho que tenho muito tempo.

**FR** – Eu tenho o tempo que quero para brincar.

**I** – E vocês gostam quando os adultos brincam com vocês?

**BB** – Sim. É muito divertido, o meu pai brinca muito e dá muitas surpresas.

**BP** – Eu também gosto.

**FR** – Os meus pais brincam muito, o meu pai até ao ballet brinca comigo.

**LM** – O meu pai brinca.

**JP** – O meu ao futebol.

**I** – E acham que os adultos vos deixam brincar o tempo que vocês gostam?

**C** – Sim.

**LM** – Não, porque a mãe e o pai têm coisas para fazer em casa.

**JP** - Uma vez o pai estava a fazer o jantar e eu queria jogar à bola, mas ele não ouviu.

**MB** – Os pais têm muito que fazer me casa J.

**LM** – Para ganharem dinheiro.

**I** – E quais são as vossas brincadeiras preferidas?

**MB** – Os desenhos.



**LM** – É como a minha.

**FR** – A minha também são os desenhos.

**BP** – Eu gosto de brincar com os bebês da casinha.

**MB** – Também gosto de brincar com as minhas bonecas de casa.

**BB** – A minha acho que também é desenhar.

**JP** – Eu gosto de brincar com os carros, mas também adoro o futebol.

**I** – E vocês acham que existem brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas?

**C** – Sim.

**I** – E quais são?

**LM** – Os meninos são os carros e as meninas a casinha.

**FR** – Os legos para os meninos e o veterinário para as meninas.

**BP** – Eu acho que não importa ser uma menina ou um menino, todos podem brincar com tudo.

**MB** – Pois, não há problema de brincarem onde quiserem.

**JP** – A minha mana também brinca ao futebol e é uma menina.

**I** – E não é tão divertido?

**JP** – Sim!

**I** – Qual é o sítio onde gostam mais de brincar? Em casa, na sala?

**BP** – Acho que é na escola.

**MB** – Eu acho que é igual.

**JP** – Em casa e aqui.

**BB** – Em casa.

**I** – E onde é que brincam mais? Em casa ou na escola?

**JP** – Em casa.

**BB** – Em casa.

**BP** – Eu é aqui na escola.

**LM** – Eu brinco mais em casa.

**I** – E brincam mais lá fora ou dentro?

**LM** – Lá fora.

**MB** – Dentro.

**BP** – Cá dentro.

**FR** – Cá dentro também.

**JP** – Lá fora no campo.

**BB** – Acho que é lá fora.

**I** – E quais são os materiais que mais gostam de utilizar?

**LM** – Os marcadores nos desenhos.

**FR** – Os marcadores também.

**JP** – Eu gosto mais dos legos, dos carros e dos desenhos.

**MB** – Eu gosto dos legos.

**BP** – Com os desenhos.

**I** – E que materiais não têm e gostavam de ter para brincar?



**BP** – Eu gostava de ter um robô que faz comida.

**JP** – Eu queria um campo de futebol na sala.

**FR** – Eu não sei.

**MB** – Eu não me lembro.

**I** – Para terminarmos trago uma pergunta muito especial... qual era a brincadeira que nunca fizeram, mas que adoravam fazer?

**MB** – Que tudo fosse meu.

**BP** – Eu gostava de brincar aos bombeiros, mas a sério.

**JP** – Eu queria ser mecânico.

**LM** – Então eu gostava de jogar futebol.

**BB** – Eu adorava brincar com um unicórnio.

**I** – Quero agradecer-vos muito pelas vossas opiniões! Ajudaram-me muito!

## Apêndice 7 - Dimensões e análise dos grupos de discussão focalizada

CATEGORIAS DE ANÁLISE	SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE
1) IMPORTÂNCIA DO BRINCAR	Novas aprendizagens
	Brincar aliado à diversão e felicidade
2) PREFERÊNCIAS DAS CRIANÇAS NO BRINCAR	Brincadeiras de movimento e exterior
	Brincadeiras de construção e criatividade
	Brincadeiras faz-de-conta
	Brincadeiras na garagem
3) COMPANHIA NO BRINCAR	Brincar sozinho
	Brincar com amigos
4) ESPAÇOS PARA BRINCAR	Espaço exterior: escola
	Espaço exterior: comunidade
5) MATERIAIS PREFERIDOS	Materiais de construção e criatividade
	Materiais de jogo
	Materiais de faz-de-conta
6) TEMPO DISPONÍVEL PARA BRINCAR	Tempo insuficiente
	Tempo suficiente
7) PARTICIPAÇÃO DOS ADULTOS	Brincar com a família
8) GÊNERO E BRINCADEIRAS	Brincadeiras “de meninos”
	Brincadeiras “de meninas”
	Inclusão e igualdade
9) BRINCADEIRA IMAGINÁRIA	Desejos e vontades



CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	CITAÇÕES/EVIDÊNCIAS
1) IMPORTÂNCIA DO BRINCAR	Novas aprendizagens		<p>“Aprendemos a fazer coisas novas nas brincadeiras.” (VF1A)</p> <p>“Quando nós fazemos alguma coisa estamos também a aprender.” (MT1A)</p> <p>“É muito importante brincar para aprendermos.” (AA1A)</p> <p>“Já me disseram que brincar é essencial para as crianças.” (VF1A)</p> <p>“É muito importante brincar para aprendermos.” (AA1A)</p> <p>“Brincar é muito importante para nós.” (VC2A)</p>
	Brincar aliado à diversão e felicidade		<p>“Para nos divertirmos e ficarmos felizes.” (VC2A)</p> <p>“O meu coração fica acelerado a brincar.” (TC2A)</p> <p>“O brincar serve para partilhar.” (MF3B)</p> <p>“Para mim a alegria é brincar muito.” (VT1A)</p> <p>“A brincar fazemos coisas divertidas.” (LL1A)</p> <p>“É divertido.” (VF1A)</p> <p>“Nós brincamos porque é muito importante e assim ficamos mesmo muito, muito, muito felizes.” (LL1A)</p> <p>“Fico feliz a brincar.” (RS2A)</p> <p>“Eu fico feliz quando brinco.” (MR3B)</p> <p>“Sinto-me feliz” (BP4B)</p> <p>“Para sentir amor e ter amigos.” (MB4B)</p> <p>“Porque ficamos todos mais felizes.” (MB4B)</p>
2) PREFERÊNCIAS DAS CRIANÇAS NO BRINCAR	Brincadeiras de movimento e exterior		<p>“Apanhadinhas, cobra maluca e futebol.” (LL1A)</p> <p>“As minhas são o macaquinho-chinês, as escondidas.” (LC3B)</p> <p>“(..) trepar a árvore.” (VC1A)</p> <p>“Brincar às apanhadinhas.” (DD1A)</p> <p>“(…) também adoro jogos de futebol.” (JP4B)</p>
	Brincadeiras de construção e criatividade		<p>“Plasticina e legos.” (VF1A)</p> <p>“Os desenhos.” (MB4B)</p> <p>“Slime.” (AP1A)</p>
	Brincadeiras faz-de-conta		<p>“Eu adoro brincar na casinha.” (MT1A)</p> <p>“A minha brincadeira preferida é brincar no consultório, no veterinário e na casinha.” (MO3B)</p> <p>“Ser um super-herói.” (RJ3B)</p> <p>“Power Rangers.” (VC1A)</p>



	<b>Brincadeiras na garagem (?)</b>		“Eu gosto de brincar com os carros (...)” (JP4B)
<b>3) COMPANHIA NO BRINCAR</b>	<b>Brincar sozinho</b>		“Eu prefiro brincar sozinho (...) porque às vezes zango-me com os meus amigos.” (AA1A)
	<b>Brincar com amigos</b>		“O brincar também serve para brincarmos juntos, com amigos.” (LC3B) “Serve para brincar com os amigos e com a família.” (MB4B) “Eu gosto de brincar, mas com os amigos.” (RJ3B) “Com os amigos é mais divertido.” (VF1A) “Prefiro brincar com os amigos.” (RS2A) “Eu gosto de brincar com todos.” (TC2A) “Eu gosto de brincar com os meus amigos” (LC3B) “Eu gosto de brincar, mas com os amigos.” (RJ3B) “Com os amigos.” (C4B)
<b>4) ESPAÇOS PARA BRINCAR</b>	<b>Espaço exterior: escola</b>		“Eu adoro brincar na mata.” (LL1A) “No parque.” (VZ2A) “Eu brinco muito no colégio.” (DF2A)
	<b>Espaço exterior: comunidade</b>		“Brinco mais lá fora como nos parques.” (VF1A) “Em casa, na piscina.” (AP2A)
<b>5) MATERIAIS PREFERIDOS</b>	<b>Materiais musicais</b>		“Guitarra e microfone.” (TM1A)
	<b>Materiais de construção e criatividade</b>		“Legos” (DF2A) “Plasticina.” (LC3B) “Os marcadores (...)” (LM4B)
	<b>Materiais de jogo</b>		“Bolas e um cesto de basquete.” (VF1A) “Com os <i>beyblades</i> , (...)” (VC2A)
	<b>Materiais de faz-de-conta</b>		“Ah, e com as coisas dos médicos.” (MF3B)
<b>6) TEMPO DISPONÍVEL PARA BRINCAR</b>	<b>Tempo insuficiente</b>		“Não, só quando estou sozinho é que brinco muito.” (LL1A) “Não, temos muito trabalho.” (TC2A) “Eu acho que não.” (DF2A)



		<b>Deveres e responsabilidades domésticas</b>	<p>“Gostava de brincar mais, mas temos que fazer outras coisas.” (AA1A)</p> <p>“Não. Têm de fazer o comer e a sopa...” (LL1A)</p> <p>“(...) tratar da casa, eu e os meus pais, mas às vezes não posso brincar mais porque os meus pais não têm muito tempo.” (AA1A)</p> <p>“Temos de lavar os dentes, tomar banho e arrumar a casa.” (RS2A)</p> <p>“Não, porque temos trabalhos para fazer com os pais: arrumar a casa, o jantar, tomar banho.” (TC2A)</p> <p>“Quando há mais coisas a fazer, às vezes não tenho tanto tempo para brincar.” (MO3B)</p> <p>“Não, porque a mãe e o pai têm coisas para fazer em casa.” (LM4B)</p>
		<b>Regras e limitações impostas pelos pais</b>	<p>“Não porque os pais dizem: «Não é para brincar mais!» E nós não brincamos.” (AA1A)</p> <p>“Uma vez o pai estava a fazer o jantar e eu queria jogar à bola, mas ele não ouviu.” (JP4B)</p> <p>“Temos que ver a novela com a mãe.” (AP2A)</p>
	<b>Tempo suficiente</b>		<p>“Para mim acho que é o suficiente.” (VF1A)</p> <p>“Acho que sim, temos tempo suficiente para brincar.” (HT3B)</p> <p>“Eu acho que tenho muito tempo.” (JP4B)</p>
<b>7) PARTICIPAÇÃO DOS ADULTOS</b>	<b>Brincar com a família</b>		<p>“Eu gosto quando os meus pais brincam comigo, eles são divertidos.” (VZ1A)</p> <p>“Quando brinco com eles também tenho mais tempo para brincar.” (VF1A)</p> <p>“Sim, eu gosto com os pais.” (AP2A)</p> <p>“Eu gosto de brincar com todos.” (TC2A)</p> <p>“Eu gosto de brincar com os meus pais.” (LC3B)</p> <p>“Também gosto de brincar com os pais.” (MO3B)</p> <p>“O meu pai brinca muito e dá muitas surpresas.” (BB4B)</p> <p>“Os meus pais brincam muito, o meu pai até ao ballet brinca comigo.” (FR4B)</p>
<b>8) GÉNERO E BRINCADEIRAS</b>	<b>Brincadeiras de meninos</b>		<p>“(...) dos meninos é jogar futebol.” (LL1A)</p> <p>“(...) polícias é de meninos.” (VT1A)</p> <p>“Futebol e luta é mais para meninos.” (RS2A)</p> <p>“Os meninos brincam mais com carros, legos (...)” (MF3B)</p> <p>“Os meninos são os carros (...)” (LM4B)</p> <p>“Os legos para os meninos (...)” (FR4B)</p>



	<b>Brincadeiras de meninas</b>		<p>“Bonecas é mais de meninas.” (GS2A)</p> <p>“Médicas é de meninas, (...)” (VT1A)</p> <p>“Das meninas é brincar às bonecas (...)” (LL1A)</p> <p>“(…) e as meninas brincam mais no consultório, na casinha.” (MF3B)</p> <p>“A casinha também é mais para as meninas.” (HT3B)</p> <p>“(…) e as meninas a casinha.” (LM4B)</p> <p>“(…) o veterinário para as meninas.” (FR4B)</p>
	<b>Inclusão e igualdade</b>		<p>“Eu acho que não, acho que dá todas para os dois.” (VF1A)</p> <p>“É tudo igual.” (MT1A)</p> <p>“Dança, a dança dá para meninos e para meninas.” (AA1A)</p> <p>“Meninos e meninas podem brincar juntos.” (TC2A)</p> <p>“Eu acho que é tudo igual.” (AP2A)</p> <p>“Acho que dá tudo para as meninas e para os meninos.” (LC3B)</p> <p>“Não há problema de brincarem onde quiserem.” (MB4B)</p> <p>“A minha mana também brinca ao futebol e é uma menina.” (JP4B)</p>
<b>9) BRINCADEIRA IMAGINÁRIA</b>	<b>Desejos e vontades</b>		<p>“Andar de balão de ar quente.” (VF1A)</p> <p>“Fazer slide, aquele a descer.” (AA1A)</p> <p>“Andar numa montanha-russa muito, muito, muito gigante até tocar no céu.” (TM1A)</p> <p>“(…) também adorava andar naqueles tubos de água, como tem nos parques com água.” (LL1A)</p> <p>“Adorava trepar uma árvore gigante.” (VC2A)</p> <p>“Saltar de uma ponte.” (DF2A)</p> <p>“A brincadeira do dia do SIM.” (GS2A)</p> <p>“Andar num parque de diversões.” (LC3B)</p> <p>“Andar num parque aquático.” (MF3B)</p> <p>“Eu gostava de brincar aos bombeiros, mas a sério.” (BP4B)</p> <p>“Eu queria ser mecânico.” (JP4B)</p> <p>“Eu adorava brincar com um unicórnio.” (BB4B)</p>

## Apêndice 8 – Guião da Entrevista Semiestruturada

### DESTINADO À EDUCADORA COOPERANTE I E II

#### INSTITUIÇÃO A E B

#### INTRODUÇÃO:

Bom dia, estou a realizar esta entrevista no âmbito do meu Relatório de Estágio no Mestrado em Educação Pré-Escolar. Esta entrevista tem como finalidade compreender de que modo é que a agência da criança é promovida no brincar, além de explorar as perspetivas das próprias crianças em relação à brincadeira. É importante salientar que toda a informação fornecida será garantida a total confidencialidade e anonimato, sendo utilizada exclusivamente para fins académicos.

Gostaria de agradecer desde já o seu contributo, essencial para o sucesso deste estudo.

CATEGORIAS	QUESTÕES
<b>INFORMAÇÕES GERAIS E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Há quanto tempo trabalha como educadora de infância?</li><li>- Que idade tem a educadora?</li><li>- Quais são as suas habilitações académicas?</li><li>- Sente que existiram mudanças significativas no seu percurso profissional desde que se formou? Gostaria de destacar algumas?</li></ul>
<b>IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO QUOTIDIANO DO JI</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Sente que ao longo da sua profissão existiram mudanças na forma como valorizou o protagonismo/participação das crianças?</li><li>- Como equilibra o papel de mediadora/facilitadora com a necessidade de dar espaço para que as crianças tomem as suas próprias decisões durante a brincadeira? Quer particularizar?</li><li>- Como avalia o envolvimento das suas crianças enquanto estão a brincar?</li><li>- Existe alguma prática que, de futuro, gostaria de implementar de modo a promover ainda mais a agência das crianças em momentos de brincadeira?</li><li>- Existem atividades que as crianças procurem por sua iniciativa? Se sim, quais?</li><li>- De que forma é que a criança participa nessa organização de espaços e materiais?</li></ul>
<b>IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- O que é para si o brincar?</li><li>- De que forma o brincar contribui para o desenvolvimento das crianças?</li><li>- Como vê a relação entre o brincar livre e as atividades mais estruturadas?</li><li>- E no que diz respeito à valorização da brincadeira?</li><li>- Gostaria de acrescentar algo relativamente ao brincar, e como este pode ser promovido no seu contexto educativo?</li></ul>



<b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER O BRINCAR</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Quando planifica a sua intervenção contempla momentos de brincadeira livre?</li><li>- Durante esses momentos, o seu papel é de observadora ou participante?</li></ul>
<b>DESAFIOS NA INTERVENÇÃO COM O GRUPO DE CRIANÇAS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Como caracteriza o seu grupo?</li><li>- Quais os principais desafios que enfrentou enquanto educadora deste grupo?</li></ul>
<b>BRINCADEIRAS PREFERIDAS DAS CRIANÇAS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Quais são as brincadeiras preferidas das crianças do seu grupo?</li><li>- Onde acontecem essas brincadeiras?</li></ul>
<b>ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO (TEMPO, ESPAÇO E MATERIAIS)</b>	<p>Sendo a família o primeiro educador, os profissionais de educação o segundo e o espaço o terceiro, na perspetiva da abordagem pedagógica de Reggio Emilia,</p> <p>Considera ser fundamental atender à organização do ambiente educativo enquanto terceiro educador no Jardim de Infância?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- De que forma organiza o espaço de modo a estimular a exploração e a criatividade por parte das crianças?</li><li>- Que tipos de materiais se encontram à disposição das crianças na sala? Qual o critério de escolha para esses materiais?</li><li>- De que modo assegura que as brincadeiras das crianças não sejam interrompidas ou limitadas por questões de tempo ou espaço?</li><li>- Quem organiza o espaço sala e as diferentes áreas e materiais?</li></ul>
<b>ESTRATÉGIAS PARA DESENVOLVER A AUTONOMIA</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Que estratégias utiliza para trabalhar a autonomia das crianças?</li><li>- Que estratégias utiliza para promover a autonomia e a liberdade da criança durante as atividades lúdicas?</li></ul>
<b>COMENTÁRIOS FINAIS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Gostaria de acrescentar algo?</li></ul>

### **AGRADECIMENTO FINAL:**

“Estou-lhe imensamente grata pela sua colaboração e pelos exemplos partilhados! A sua perspetiva enquanto educadora é essencial para uma melhor compreensão do papel do brincar no desenvolvimento das crianças.”

---



## **Apêndice 9 – Transcrição da Entrevista da Educadora Cooperante I**

**Bom dia, estou a realizar esta entrevista no âmbito do meu Relatório de Estágio no Mestrado em Educação Pré-Escolar. Esta entrevista tem como finalidade compreender de que modo é que a agência da criança é promovida no brincar, além de explorar as perspetivas das próprias crianças em relação à brincadeira. É importante salientar que toda a informação fornecida será garantida a total confidencialidade e anonimato, sendo utilizada exclusivamente para fins académicos.**

**Gostaria de agradecer desde já o seu contributo, essencial para o sucesso deste estudo.**

**Q.: Há quanto tempo trabalha como educadora de infância?**

R.: Sou educadora de infância há 31 anos.

**Q.: Que idade tem a educadora?**

R.: Tenho 55 anos.

**Q.: Quais são as suas habilitações académicas?**

R.: Tenho Bacharelato em Educadora de Infância, tenho SEDE em Educação Especial, Pós-Graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, tenho ainda mestrado, não concluído com a parte do projeto da tese final, mas com a parte curricular toda feita também em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Neste momento encontro-me a frequentar outra Pós-Graduação em Problemas Específicos da Aprendizagem. Tenho também uma formação com o professor Vitor da Fonseca, no PEI (Programa de Enriquecimento Individual).

**Q.: Sente que existiram mudanças significativas no seu percurso profissional desde que se formou?**

R.: Completamente. Tanto na minha postura, na minha forma de ser e de estar, bem como, nas próprias crianças em si, evoluíram e são diferentes. Os pais



também são diferentes, têm formas de ser e de estar diferentes, que foram evoluindo ao longo destes anos todos e portanto, todos nós mudamos a nossa forma de ser e de estar, adequando-nos às circunstâncias com as quais trabalhamos em contexto.

**Q.: Sente que ao longo da sua profissão existiram mudanças no protagonismo das crianças?**

R.: Felizmente, sim! Felizmente surgiram muitas, então nos últimos anos, posso até dizer na última década, tem se vindo a afirmar a criança como uma voz que deve ser escutada, ouvida e integrada em tudo aquilo que fazemos no nosso dia a dia.

**Q.: E no que diz respeito à valorização da brincadeira?**

R.: Acredito que foi acontecendo mais ou menos ao mesmo tempo. Sempre trabalhei em função da criança, mas de início utilizava talvez uma pedagogia mais transmissiva, depois entramos numa pedagogia de projeto e neste momento não nos preocupamos tanto em viver os temas do dia a dia, mas sim, deixá-las brincar, interagir com elas nas suas brincadeiras, fazermos parte das suas brincadeiras, para também as podermos ajudar a desenvolver e ao mesmo tempo conseguimos observar e absorver muitas das coisas que eles nos dizem e que são muito bons indicadores para planificações futuras, projetos, que saem naturalmente.

**Q.: O que é para si o brincar?**

R.: Brincar é fazer algo que proporcione prazer, algo que não seja imposto ou orientado. Pode eventualmente, depois de se ter iniciado esse brincar, orientarmos ou participarmos. Agora, brincar deve ser algo espontâneo e livre.

**Q.: De que forma o brincar contribui para o desenvolvimento das crianças?**

R.: Bastante, porque encontramos muitas crianças que estão habituadas a que tudo seja orientado e questionam muitas vezes “E agora, o que vou fazer?”, ao que respondo “Vais brincar.”, e ficam sem saber o que fazer, caso não tenham uma orientação ou algo definido, têm muita dificuldade em saber o que fazer. No entanto, esse não saber o que fazer é extremamente importante porque vai fazê-



las parar, entediarem-se um pouquinho e a partir desse tédio, acabarem por tomar uma atitude e procurar brincar em algo que as satisfaça e que lhes dê gosto.

**Q.: Como vê a relação entre o brincar livre e as atividades mais estruturadas?**

R.: Acredito que seja importante existirem algumas atividades estruturadas, de acordo com as idades, as atividades estruturadas dos três anos não podem ser as atividades estruturadas dos cinco anos, é necessário que exista uma evolução gradual de acordo, não só com as idades, mas com o contexto, com o grupo que temos à nossa frente. Portanto, não há atividades que possam ser iguais de grupos para grupos, pode pontualmente acontecer, mas os grupos e as crianças são todas diferentes e se planificamos integrando a voz da criança, nunca faremos as atividades de forma repetida. No entanto, considero extremamente importante que ambas existam, logicamente com uma percentagem completamente diferente de impacto entre o brincar e a atividade orientada, deve é ser bem pensada, bem definida e bem objetivada.

**Q.: Gostaria de acrescentar algo relativamente ao brincar, e como este pode ser promovido no seu contexto educativo?**

R.: O brincar ajuda imenso as crianças a construírem-se enquanto pessoas. Ao nível da interação com o outro, na procura de soluções, no diálogo, na partilhar, no brincar ao mesmo, serem liderados ou liderarem uma brincadeira, tudo isto os ajuda a crescer e a formarem a sua personalidade. Claro que cada criança possui as suas características intrínsecas, mas esta forma de estar e de interagirem entre si, é construída também com o brincar nestas circunstâncias. Também considero importante devolver-lhes os problemas que nos colocam e perguntar-lhes como é que eles resolveriam, qual a solução que encontram, porque grande parte das vezes dão nos lições muito grandes.

**Q.: Como equilibra o papel de mediadora/facilitadora com a necessidade de dar espaço para que as crianças tomem as suas próprias decisões durante a brincadeira?**



R.: Não é fácil, mas tento afastar-me, colocando-me mais na retaguarda e observar. E quando digo observar não implica que esteja parada, posso estar a orientar um pequeno grupo numa atividade e estar a observar em simultâneo outro grupo, passando pelos vários grupos da sala e consoante aquilo que vou ouvindo, vou intervindo ou não, tudo depende daquilo que estiver a ser vivenciado na própria sala. Tudo vai ao encontro das próprias características até de uma própria criança em específico, porque eu tenho 25 crianças, logo tenho 25 personalidades diferentes. 25 vontades, 25 interesses, motivações.... Adquire-se com a prática, com o saber escutar, porque eles próprios descomplicam muitos pré-conceitos que nós temos, criamos e pré-expectativas, que eles desmaterializam e tornam tudo mais fácil.

**Q.: Como avalia o envolvimento das suas crianças enquanto estão a brincar?**

R.: Elas envolvem-se nas brincadeiras. Claro que, referindo-me ao grupo deste ano, os três anos, existe um trabalho que teve de ser feito e ainda acontece no dia a dia, que é o saber partilhar e estar uns com os outros. Porque para eles é perfeitamente natural alguém estar com algo que eles querem, chegam e tiram, não pode ser, devem questionar “Posso? Empréstas-me?”, e para eles isso ainda não faz muito sentido em alguns momentos. No entanto, como a regra é igual para todos, vão se conformando, interiorizando e assumem e integram no seu dia a dia. Depois também questionam “Eu pedi emprestado e ele não me emprestou.”, não obtiveram a resposta que queriam porque o amigo não quis emprestar, e está no direito dele, outra questão que também trabalhamos, para que compreendam que têm que respeitar a vontade do outro, não é só a sua própria vontade.

**Q.: Existe alguma prática que, de futuro, gostaria de implementar de modo a promover ainda mais a agência das crianças em momentos de brincadeira?**

R.: Gostava de ir para o exterior ainda mais, este ano por variadíssimas questões ainda não usufruímos muito do espaço exterior, no entanto, a partir de janeiro pretendo ir lá para fora, para a mata, que é um local fantástico para brincadeiras,



e para eles se envolverem em brincadeiras diferentes das que estão habituados em contexto de sala.

**Q.: Quando planifica a sua intervenção contempla momentos de brincadeira livre?**

R.: Sempre! As atividades livres fazem sempre parte da minha planificação. Não poso conceber uma planificação onde não exista o brincar.

**Q.: Durante esses momentos, o seu papel é de observadora ou participante?**

R.: Um pouco de ambos, dependendo da circunstância e do que estejam a fazer. Por vezes faço-me de convidada, chego à casinha e digo-lhes “Oh, não tenho lugar na mesa, gostava tanto de tomar o meu pequeno-almoço, o que é que me vão preparar?” e tem sido muito giro, porque têm adotado muito jogo simbólico na casinha, e escuto coisas extraordinárias. Também negociamos um número menor de elementos na área e tem sido bastante positivo porque sentem-se mais contentes e agradados por estarem menos, mas com uma grande qualidade de brincar, e os diálogos têm sido extraordinários.

**Q.: Como caracteriza o seu grupo?**

**Pode falar um pouco do seu grupo atual (3 anos) e do seu grupo anterior (4/5 anos)**

R.: O meu grupo dos 3 anos só é homogéneo no ano civil em que nasceram. São todos muito diferentes. Tenho crianças que ainda vão fazer 3 anos agora no fim do ano, outra que em janeiro já completa os 4 anos, portanto, existe uma amplitude muito grande de idades. Noto também muitas diferenças em termos de segurança e confiança das crianças que frequentaram creche e das crianças que estão pela primeira vez no jardim de infância. Felizmente, tenho um conjunto de pais que acreditou, confiou e ajudou imenso nesta transição e integração. Estou com um grupo que não tem qualquer problema em vir para a instituição, chegam com um sorriso rasgado, felizes, vêm sozinhos da portaria até à sala, portanto isto diz muito.



O meu grupo do ano passado, um grupo misto, 4/5 anos e inclusive algumas crianças a completarem os 6. Era notória uma diferença grande entre as crianças de 4 e as crianças de 5 anos, mas a interajuda entre todos foi bastante benéfica para os mais novos porque foram estimulados. É um grupo com formas de ser e de estar muito distintas. Curiosamente, nas brincadeiras agrupavam-se por idades, o que é muito curioso. Vai ao encontro da perspetiva que eu tenho de como deve ser a organização do Jardim de Infância, mas é uma opinião pessoal, mas não deixa de ser benéfico frequentarem um grupo misto. No entanto, em termos de brincadeiras realmente os interesses, as motivações e as necessidades estavam muito bem definidas pelas idades que as crianças tinham.

**Q.: Quais os principais desafios que enfrentou enquanto educadora do grupo dos 4/5 anos?**

R.: Foi sobretudo receber os mais novos, alguns dos meninos que cá estavam dos 5 anos já tinham sido minhas crianças, no entanto também recebi crianças de outro educador e de outros Jardins de Infância. A minha preocupação foi sobretudo fazer com que se sentissem bem, acolhidos e integrados. Inicialmente sentiam-se um pouco receosos devido à segurança e ao a vontade que os mais velhos possuíam em sala, o que os assustava-os um pouquinho, além de serem um grupo menos comparativamente com os de 5 anos, tudo isto inicialmente, depois tudo foi fluindo.

**Q.: Quais são as brincadeiras preferidas das crianças do seu grupo?**

R.: As crianças dos 4 anos, procuravam muito a casinha, corroborado também por algumas das meninas mais crescidas. Os meninos procuravam mais as brincadeiras físicas, mas adoravam desafios, colocação de problemas, puzzles. No exterior o imaginário fluía e brincavam imenso ao faz de conta no exterior.

**Q.: Onde acontecem essas brincadeiras?**

R.: Sobretudo, no exterior. Na mata, e em todos os espaços disponíveis no exterior da instituição.

**Q.: Existem atividades que as crianças procurem por sua iniciativa? Se sim, quais?**



R.: Sim, sim. Se pudessem, alguns estariam diariamente no desenho e na pintura. Outros estariam única e exclusivamente nos legos e nas construções, não fariam outra coisa. A área da casinha e do quartinho também é muito procurada.

**Q.: Sendo a família o primeiro educador, os profissionais de educação o segundo e o espaço o terceiro, na perspectiva da abordagem pedagógica de Reggio Emilia,**

**Considera ser fundamental atender à organização do ambiente educativo enquanto terceiro educador no Jardim de Infância?**

R.: Claro que sim, sem dúvida alguma. Para lhes proporcionar um ambiente apelativo e que seja fácil para eles encontrarem-se nesse próprio espaço, para poderem usufruir e manipular os materiais de uma forma autónoma.

**Q.: De que forma organiza o espaço de modo a estimular a exploração e a criatividade por parte das crianças?**

R.: Tendo primeiramente uma grande área para que possam brincar livremente na sala, o espaço para mim é fundamental. Nas áreas onde trabalham em pequenos grupos, colocar os materiais acessíveis, de forma que os possam utilizar do seu belo agrado.

**Q.: Que tipos de materiais se encontram à disposição das crianças na sala? Qual o critério de escolha para esses materiais?**

R.: Pronunciarem-se sobre o que querem fazer. É fundamental ter tintas, folhas para colagem e recortes, cola e pincéis disponível, folhas, todos os materiais de pintura, materiais que eles gostam e procuram, ter a plasticina e as várias formas e cortantes. Procuo ter em sala os mais diversos materiais, materiais de desperdício, tipos de matérias que promovam a imaginação para utilizarem das mais variadas formas.

**Q.: De que modo assegura que as brincadeiras das crianças não sejam interrompidas ou limitadas por questões de tempo ou espaço?**

R.: Tento prever, logicamente não acontece sempre. Procuo que exista um tempo em que eles se sintam satisfeitos com o que estão a fazer, no entanto,



nunca é o tempo que eles gostariam de ter. Isto é algo que nos tem feito refletir bastante nos vários tempos que temos e que os deixamos brincar, porque muitas vezes ficam tristes por terem de parar, arrumar e guardar o que estão a fazer.

**Q.: Quem organiza o espaço sala e as diferentes áreas e materiais?**

R.: O espaço da sala é organizado por mim enquanto educadora da sala, juntamente com a opinião e ajuda da auxiliar, que dá apoio. Os materiais também são organizados por mim, por vezes também solicitados às famílias, para que colaborem e enviem pelas crianças materiais, colocando-os à disposição das crianças para que os possam utilizar.

**Q.: De que forma é que a criança participa nessa organização de espaços e materiais?**

R.: Partilhando a sua opinião, justificando as suas escolhas e vontades. Procuo através da resposta deles levantar questões “Então o que é que propões? Como é que gostarias que organizássemos?”. Ao escutarmos a sua opinião estamos a integrar as crianças e a torná-los agentes ativos nas mudanças da própria sala.

**Q.: Que estratégias utiliza para trabalhar a autonomia das crianças?**

R.: As assembleias, considero as assembleias fundamentais, mas é fundamental dar validade às assembleias, escutar verdadeiramente as crianças, para que a sua opinião seja validade e concretizada com a ajuda deles.

**Q.: Que estratégias utiliza para promover a autonomia e a liberdade da criança durante as atividades lúdicas?**

R.: O reforço positivo é extremamente importante, o elogio, o reconhecer a capacidade de se superarem, o que acaba por lhes dar mais vontade de superar as suas próprias dificuldades, eles próprios reconhecem e têm consciência, querendo ir sempre mais além. Tudo isto desperta a sua imaginação, criatividade e autonomia.

**Q.: Gostaria de acrescentar algo?**

R.: Não, muito obrigada, estás de parabéns por esta entrevista tão bem construída.



**Obrigada, eu. Estou-lhe imensamente grata pela sua colaboração e pelos exemplos partilhados! A sua perspetiva enquanto educadora é essencial para uma melhor compreensão do papel do brincar no desenvolvimento das crianças.**



## **Apêndice 10 – Transcrição da Entrevista da Educadora Cooperante II**

**Bom dia, estou a realizar esta entrevista no âmbito do meu Relatório de Estágio no Mestrado em Educação Pré-Escolar. Esta entrevista tem como finalidade compreender de que modo é que a agência da criança é promovida no brincar, além de explorar as perspetivas das próprias crianças em relação à brincadeira. É importante salientar que toda a informação fornecida será garantida a total confidencialidade e anonimato, sendo utilizada exclusivamente para fins académicos.**

**Gostaria de agradecer desde já o seu contributo, essencial para o sucesso deste estudo.**

**Q.: Há quanto tempo trabalha como educadora de infância?**

R.: Sou educadora de infância há 33 anos.

**Q.: Que idade tem a educadora?**

R.: Tenho 56 anos.

**Q.: Quais são as suas habilitações académicas?**

R.: Sou Licenciada em Educadora de Infância, quando tirei o curso era Bacharelato, no entanto, depois fiz a equivalência.

**Q.: Sente que existiram mudanças significativas no seu percurso profissional desde que se formou?**

R.: Sim, várias mudanças. No entanto, como temos sempre contacto com a Escola Paula Frassinetti e vamos tendo sempre estagiárias ao longo dos anos, acabamos sempre por nos adaptar às novas situações porque as estagiárias vão trazendo as novas estratégias e nós vamos sempre estando em contacto e utilizando-as.

**Q.: Sente que ao longo da sua profissão existiram mudanças no protagonismo das crianças?**



R.: Desde sempre, já quando tirei o curso era muito importante escutar a opinião das crianças. Logicamente, nós também vivíamos sempre com interesse nesse assunto e as necessidades das crianças eram sempre visadas e tidas em conta. No entanto, à medida que os tempos foram evoluindo, sim, cada vez a criança tem mais protagonismo.

**Q.: E no que diz respeito à valorização da brincadeira?**

R.: Eu sempre dei valor ao brincar. Aqui também temos uma vantagem na instituição porque temos um espaço exterior muito grande e também valorizamos a parte exterior, devido ao facto de muitas crianças não terem essa possibilidade em casa, então aproveitamos para brincar e ter atividades sempre que possível ao ar livre. Portanto, isso também foi sempre uma constante, quer as brincadeiras lúdicas da sala, quer as brincadeiras no exterior.

**Q.: O que é para si o brincar?**

R.: O brincar nasce com as crianças e mesmo com os adultos, não é preciso grandes brinquedos para se brincar, pode-se brincar com vários tipos de materiais, pode-se brincar com as pedrinhas do chão, as folhinhas, com as conchas da praia, a areia, há várias situações na vida que nos aparece que se pode brincar, não é só com bens materiais essencialmente, tudo pode fazer parte do brincar.

**Q.: De que forma o brincar contribui para o desenvolvimento das crianças?**

R.: É muito importante porque é a brincar que as crianças aprendem, por vezes podemos ver uma criança a fazer uma construção com legos e ao mesmo tempo que faz a construção está a trabalhar a motricidade, o equilíbrio, está a trabalhar tudo e ao mesmo tempo a divertir-se. Tudo tem margem para as crianças evoluírem, o brincar faz parte do crescimento das crianças e faculta aprendizagens.

**Q.: Como vê a relação entre o brincar livre e as atividades mais estruturadas?**

R.: Ambas são importantes. Ao longo do dia dou sempre espaço para atividades livres e as crianças podem escolher, dou-lhes autonomia para escolherem o que



querem fazer. No entanto também devem existir atividades mais estruturadas, é importante que ambas existam, para que não estejam sempre numa vertente nem noutra, deve existir espaço para tudo. Só orientadas também não é positivo, porque devem ter as suas escolhas próprias e aprenderem com aquilo que querem mesmo.

**Q.: Gostaria de acrescentar algo relativamente ao brincar, e como este pode ser promovido no seu contexto educativo?**

R.: Eu acho que o brincar está presente em tudo! O que faz com que as crianças evoluam bastante. Por vezes, a ler um livro, ou na área da casinha, eles próprios estão a fazer o jogo lúdico, a imitar os adultos, a socializar uns com os outros, tudo isto é importante para a construção da sua própria identidade, trabalhando várias questões durante a brincadeira.

**Q.: Como equilibra o papel de mediadora/facilitadora com a necessidade de dar espaço para que as crianças tomem as suas próprias decisões durante a brincadeira?**

R.: Eu gosto que eles brinquem e por vezes também vou brincar com eles e ao brincar com eles também aprendo com eles, observando em simultâneo os seus interesses, e isto também faz parte, entrar no jogo e nas brincadeiras, é importante estar ativamente nas brincadeiras deles. E tento equilibrar, também é importante dar-lhes espaço para que socializem e interajam entre grupo.

**Q.: Como avalia o envolvimento das suas crianças enquanto estão a brincar?**

R.: Acredito que agora já começam a saber brincar uns com os outros, existiram fases difíceis. Agora já cresceram um bocadinho, já socializam e interagem positivamente uns com os outros, já respeitam os colegas e os materiais. Avalio estas brincadeiras sobretudo a observar as interações, a escolha dos materiais e a participação e o envolvimento das crianças.

**Q.: Existe alguma prática que, de futuro, gostaria de implementar de modo a promover ainda mais a agência das crianças em momentos de brincadeira?**



R.: Há grupos e grupos. Eu já cheguei a ter responsáveis por áreas e com tarefas atribuídas. Com este grupo ainda não me foi possível experimentar isso, existem questões que ainda devem ser amadurecidas ao nível do grupo antes de colocar em prática este tipo de propostas, embora ainda gostaria de experimentar.

**Q.: Quando planifica a sua intervenção contempla momentos de brincadeira livre?**

R.: Sim, eu tento que a minha planificação tenha sempre uma margem diária para dar espaço para que as crianças brinquem, e este grupo necessita muito.

**Q.: Durante esses momentos, o seu papel é de observadora ou participante?**

R.: Depende. Por vezes adoto um papel mais de observadora e em outros momentos mais de participante, consoante as necessidades surgidas no momento.

**Q.: Como caracteriza o seu grupo?**

R.: O meu grupo é um grupo muito agitado, muito ativo, é especial. Tenho várias crianças com alguns problemas, deste modo este grupo requer muita atenção. É visível uma evolução, existiam dias onde era muito difícil conseguir trabalhar com eles. Ao longo destes 3 anos foram evoluindo, embora ainda existam algumas questões no dia a dia mais complexas, já evoluíram bastante. É um grupo em constante evolução, ainda não chegou lá, mas está muito melhor.

**Q.: Quais os principais desafios que enfrentou enquanto educadora deste grupo?**

R.: Ter várias crianças com necessidades educativas especiais. Ao longo dos tempos, cada vez mais existem mais crianças e isso é um desafio constante, necessitamos de nos readaptar e nem todos os dias são fáceis, não nascemos ensinados e só a lidar com certas situações é que aprendemos e nos superamos.

**Q.: Quais são as brincadeiras preferidas das crianças do seu grupo?**

R.: Gostam bastante do desenho, das sessões de educação física, jogos, experiências e brincadeiras novas, são muito curiosos e procuram a novidade.



**Q.: Onde acontecem essas brincadeiras?**

R.: Nas diferentes áreas da sala, sobretudo no consultório médico, na área do conhecimento do mundo e também nos desenhos.

**Q.: Existem atividades que as crianças procurem por sua iniciativa? Se sim, quais?**

R.: Sim! Praticamente são as crianças quem decide o que querem fazer durante o dia, procuram sobretudo os desenhos, a plasticina, as construções e os carros, a garagem.

**Q.: Sendo a família o primeiro educador, os profissionais de educação o segundo e o espaço o terceiro, na perspectiva da abordagem pedagógica de Reggio Emilia,**

**Considera ser fundamental atender à organização do ambiente educativo enquanto terceiro educador no Jardim de Infância?**

R.: Sim, é muito importante. Por isso mesmo é que acho que o espaço da sala não tem e não deve ser estático. Por vezes é necessário mudar e alterar conforme as necessidades das crianças. O espaço deve estar prático e funcional para as crianças brincarem. Uma sala não tem de estar sempre da mesma maneira, devemos ir mudando e evoluindo o espaço.

**Q.: De que forma organiza o espaço de modo a estimular a exploração e a criatividade por parte das crianças?**

R.: Procuo que existam áreas mais calmas, como a biblioteca, o local da magia e da fantasia. A área da plástica, com os materiais todos ao acesso das crianças. O cantinho lúdico, onde temos a casinha, o consultório médico e veterinário, que promove sobretudo brincadeiras do faz-de-conta e depois os jogos e as construções, com vários materiais, carros, legos e vários tipos de jogos.

**Q.: Já falou de alguns jogos e materiais disponíveis na sua sala, que outros tipos de materiais se encontram à disposição das crianças?**

R.: Na sala existem muitos materiais, variadíssimos. Desde jogos, legos, puzzles, carros, brinquedos e também recentemente materiais da natureza para eles explorarem, construírem e brincarem com elementos da natureza, não só



na sala como no exterior. A sala tem ainda materiais de pintura e de desgaste, tintas, folhas, lápis, marcadores, plasticina, tudo isso.

**Q.: Qual o critério de escolha para esses materiais?**

R.: Normalmente escolho mediante aquilo que as crianças gostam e procuram.

**Q.: De que modo assegura que as brincadeiras das crianças não sejam interrompidas ou limitadas por questões de tempo ou espaço?**

R.: Eu costumo dividir o dia em vários momentos, começando pelo acolhimento, novidades e depois escolhem para a área onde querem ir, por norma brincam sempre livremente um pouquinho. Visto ser um grupo agitado, procuro realizar as atividades que assim são possíveis em pequenos grupos, existindo obviamente também momentos de atividade em grande grupo, mas podendo, fazemos atividades em pequenos grupos, então enquanto algumas crianças estão a brincar, procuro trabalhar com alguns elementos em pequeno grupo. Após isso, arrumam, lancham e dirigem-se para o exterior, regressam e terminam as atividades se assim necessário, dirigem-se para o almoço, voltam a brincar no exterior e no regresso à sala temos outro tipo de atividades, ou a leitura de uma história, ou uma pintura, podendo, mantenho a mesma linha de dividir o grupo.

**Q.: Quem organiza o espaço sala e as diferentes áreas e materiais?**

R.: No início do ano letivo sou eu quem organizo o espaço-sala, depois, à medida que vão surgindo novos projetos, propostas ou situações que as crianças tenham interesse, vamos modificando e readaptando a sala ao longo do ano.

**Q.: De que forma é que a criança participa nessa organização de espaços e materiais?**

R.: Por norma, a criação de novos espaço nasce da necessidade ou interesse das crianças, propostas das crianças, depois ajudam a construir coisas novas para a sala, se for o caso, ajudam sempre na construção de materiais para as áreas e outros materiais que vou pedindo que têm de ser organizados.

**Q.: Que estratégias utiliza para trabalhar a autonomia das crianças?**



R.: Primeiramente deixo-os ser livres na escolha das atividades, na arrumação dos materiais e também na realização de todo o tipo de atividades que se fazem ao longo do ano, para experienciarem e vivenciarem várias oportunidades de aprendizagem.

**Q.: Que estratégias utiliza para promover a autonomia e a liberdade da criança durante as atividades lúdicas?**

R.: Deixá-los explorarem e experimentarem, para crescerem e evoluírem, dar-lhes oportunidade para experimentarem por eles próprios.

**Q.: Gostaria de acrescentar algo?**

R.: Não, muito obrigada.

**Obrigada, eu. Estou-lhe imensamente grata pela sua colaboração e pelos exemplos partilhados! A sua perspetiva enquanto educadora é essencial para uma melhor compreensão do papel do brincar no desenvolvimento das crianças.**



## Apêndice 11 - Dimensões e análise das Entrevistas realizadas à educadora cooperante I e II

CATEGORIAS DE ANÁLISE	SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE
1) EXPERIÊNCIA/DESAFIOS PROFISSIONAIS (?)	Desafios na interação com as famílias
	Estratégias inovadoras
2) IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO QUOTIDIANO DO JI	Importância em dar voz à criança
	Evolução em termos pedagógicos que regulam a intervenção
3) IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA	Atividade espontânea e prazerosa
	Intrínseco às crianças, globalidade do termo brincar
	Contributo do brincar no desenvolvimento das crianças
	Brincar livre vs atividades estruturadas
	O brincar no desenvolvimento integral das crianças
4) PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER O BRINCAR	Papel da educadora durante a brincadeira
	Métodos de avaliação do envolvimento das crianças
	Práticas futuras para promover a agência das crianças
	Planificar momentos de brincadeira livre
5) DESAFIOS NA INTERVENÇÃO COM O GRUPO DE CRIANÇAS	Caracterização do grupo
	Desafios enfrentados enquanto educadora
6) BRINCADEIRAS PREFERIDAS DAS CRIANÇAS	Brincadeiras faz-de-conta
	Brincadeiras físicas e de movimento
	Brincadeiras de desafio e raciocínio
	Brincadeiras criativas e expressivas
	Locais onde acontecem as brincadeiras
	Atividades procuradas por iniciativa própria
7) ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO (TEMPO, ESPAÇO E MATERIAIS)	Importância do ambiente educativo como terceiro educador
	Organização do espaço para estimular a exploração e criatividade
	Tipos de materiais disponíveis
	Critérios de seleção
	Previsão do tempo em função da satisfação das crianças
	Divisão do dia em vários momentos
	Organização do espaço e materiais
	Participação das crianças na organização do espaço e materiais
8) ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER A AUTONOMIA	Assembleias
	Liberdade na escolha das atividades
	Reforço positivo e valorização do esforço individual

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	EVIDÊNCIAS
<b>1) EXPERIÊNCIA / DESAFIOS PROFISSIONAIS (?)</b>	<b>Desafios na interação com as famílias</b>		“(…) Os pais também são diferentes, têm formas de ser e de estar diferentes, que foram evoluindo ao longo destes anos todos e portanto, todos nós mudamos a nossa forma de ser e de estar, adequando-nos às circunstâncias com as quais trabalhamos em contexto.” (ED1A)
	<b>Estratégias inovadoras</b>		(…) acabamos sempre por nos adaptar às novas situações porque as estagiárias vão trazendo as novas estratégias e nós vamos sempre estando em contacto e utilizando-as.” (EDB2)
<b>2) IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO QUOTIDIANO DO JI</b>	<b>Importância em dar voz à criança</b>		“(…) na última década, tem se vindo a afirmar a criança como uma voz que deve ser escutada, ouvida e integrada em tudo aquilo que fazemos no nosso dia a dia.” (ED1A) “Nós também vivíamos sempre com interesse e as necessidades das crianças eram sempre visadas e tidas em conta. Mas à medida que os tempos foram evoluindo ainda mais e dando mais protagonismo às crianças.” (ED2B)
	<b>Evolução em termos pedagógicos que regulam a intervenção</b>	Pedagogia de projeto	“Sempre trabalhei em função da criança, (…) entramos numa pedagogia de projeto (…)” (ED1A)
		Participação nas brincadeiras	“(…) deixá-las brincar, interagir com elas nas suas brincadeiras, fazermos parte das suas brincadeiras (…)” (ED1A)
		O valor do brincar	“(…) sempre dei valor ao brincar (…) aproveitamos para brincar e ter atividades sempre que possível ao ar livre.” (ED2B)
<b>3) IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA</b>	<b>Atividade espontânea e prazerosa</b>		“Brincar é fazer algo que proporcione prazer, algo que não seja imposto ou orientado (…) brincar deve ser algo espontâneo e livre.” (ED1A)
	<b>Intrínseco às crianças,</b>		“O brincar nasce com as crianças (…) não é preciso grandes brinquedos para se brincar, pode-se brincar com vários tipos de materiais (…) tudo pode fazer parte do brincar.” (ED2B)



	<b>globalidade do termo brincar</b>		
	<b>Contributo do brincar no desenvolvimento das crianças</b>	Promoção da autonomia e gestão da sua própria brincadeira	“(...) encontramos muitas crianças que estão habituadas a que tudo seja orientado e questionam muitas vezes “E agora, o que vou fazer?”, ao que respondo “Vais brincar.”, e ficam sem saber o que fazer, caso não tenham uma orientação ou algo definido, têm muita dificuldade em saber o que fazer. No entanto, esse não saber o que fazer é extremamente importante porque vai fazê-las parar, entediarem-se um pouquinho e a partir desse tédio, acabarem por tomar uma atitude e procurar brincar em algo que as satisfaça e que lhes dê gosto.” (ED1A)
		O brincar como promotor de aprendizagens	“(...) é a brincar que as crianças aprendem (...) tudo tem margem para as crianças evoluírem, o brincar faz parte do crescimento das crianças e faculta aprendizagens.” (ED2B)
	<b>Brincar livre vs atividades estruturadas</b>		“(...) considero extremamente importante que ambas existam, logicamente com uma percentagem completamente diferente de impacto entre o brincar e a atividade orientada, deve é ser bem pensada, bem definida e bem objetivada.” (ED1A) “Ambas são importantes (...) é importante que ambas existam (...) deve existir espaço para tudo (...) devem ter as suas escolhas próprias e aprenderem com aquilo que querem mesmo.” (EDB2)
<b>O brincar no desenvolvimento integral das crianças</b>		“O brincar ajuda imenso as crianças a construírem-se enquanto pessoas. Ao nível da interação com o outro, na procura de soluções, no diálogo, na partilhar, no brincar ao mesmo, serem liderados ou liderarem uma brincadeira, tudo isto os ajuda a crescer e a formarem a sua personalidade (...)” (ED1A) “(...) o brincar está presente em tudo! O que faz com que as crianças evoluam bastante. Por vezes, a ler um livro, ou na área da casinha, eles próprios estão a fazer o jogo lúdico, a imitar os adultos, a socializar uns com os outros, tudo isto é importante para	



<b>4) PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER O BRINCAR</b>	<b>Papel da educadora durante a brincadeira</b>	Observadora e mediadora	a construção da sua própria identidade, trabalhando várias questões durante a brincadeira.” (ED2B) “(...) tento afastar-me (...) e observar (...) vou intervindo ou não, tudo depende daquilo que estiver a ser vivenciado na própria sala.” (ED1A) “Eu gosto que eles brinquem e por vezes também vou brincar com eles e ao brincar com eles também aprendo com eles, observando em simultâneo os seus interesses, e isto também faz parte, entrar no jogo e nas brincadeiras, é importante estar ativamente nas brincadeiras deles. E tento equilibrar, também é importante dar-lhes espaço para que socializem e interajam entre grupo.” (ED2B)
		Participante ativa nas brincadeiras como estímulo para a interação	“Elas envolvem-se nas brincadeiras (...) Por vezes faço-me de convidada, chego à casinha e digo-lhes «Oh, não tenho lugar na mesa, gostava tanto de tomar o meu pequeno-almoço, o que é que me vão preparar?» e tem sido muito giro, porque têm adotado muito jogo simbólico (...)” (ED1A) “Por vezes adoto um papel mais de observadora e em outros momentos mais de participante, consoante as necessidades surgidas no momento.” (ED2B)
	<b>Métodos de avaliação do envolvimento das crianças</b>	Socialização e interação	“(...) já socializam e interagem positivamente uns com os outros (...)” (ED2B)
		Respeito pelos colegas e materiais	“(...) já respeitam os colegas e os materiais.” (ED2B)
		Observação	“(...) observar as interações, a escolha dos materiais e a participação e o envolvimento das crianças.” (ED2B)
	<b>Práticas futuras para promover a agência das crianças</b>	Mais saídas para o exterior	“Gostava de ir para o exterior ainda mais (...) lá para fora, para a mata, que é um local fantástico para brincadeiras, e para eles se envolverem em brincadeiras diferentes das que estão habituados em contexto de sala.” (ED1A)



		Incutir o sentido de responsabilidade	“Eu já cheguei a ter responsáveis por áreas e com tarefas atribuídas. Com este grupo ainda não me foi possível experimentar isso, existem questões que ainda devem ser amadurecidas ao nível do grupo antes de colocar em prática este tipo de propostas, embora ainda gostaria de experimentar.” (ED2B)
	<b>Planificar momentos de brincadeira livre</b>		“As atividades livres fazem sempre parte da minha planificação. Não poso conceber uma planificação onde não exista o brincar.” (ED1A) “(…) tento que a minha planificação tenha sempre uma margem diária para dar espaço para que as crianças brinquem, e este grupo necessita muito.” (ED2B)
<b>5) DESAFIOS NA INTERVENÇÃO COM O GRUPO DE CRIANÇAS</b>	<b>Caracterização do grupo</b>	Diferença de idades	“(…) um grupo misto, 4/5 anos e inclusive algumas crianças a completarem os 6. Era notória uma diferença grande entre as crianças de 4 e as crianças de 5 anos (…)” (ED1A)
		Entreajuda e trabalho cooperativo entre diferentes faixas etárias	“(…) a entreajuda entre todos foi bastante benéfica para os mais novos porque foram estimulados.” (ED1A)
		Preferência em brincar com crianças da mesma faixa etária	“Curiosamente, nas brincadeiras agrupavam-se por idades, o que é muito curioso. (...) No entanto, em termos de brincadeiras realmente os interesses, as motivações e as necessidades estavam muito bem definidas pelas idades que as crianças tinham.” (ED1A)
		Grupo agitado e ativo	“(…) muito agitado, muito ativo (…)” (ED2B)
		Evolução do grupo	“Ao longo destes 3 anos foram evoluindo, embora ainda existam algumas questões no dia a dia mais complexas, já evoluíram bastante. É um grupo em constante evolução (…)” (ED2B)



	<b>Desafios enfrentados enquanto educadora</b>	Integração dos mais novos	“Foi sobretudo receber os mais novos (...) A minha preocupação foi sobretudo fazer com que se sentissem bem, acolhidos e integrados (...)” (ED1A)
		Necessidades educativas especiais	“Ter várias crianças com necessidades educativas especiais. Ao longo dos tempos, cada vez mais existem mais crianças e isso é um desafio constante, necessitamos de nos readaptar e nem todos os dias são fáceis, não nascemos ensinados e só a lidar com certas situações é que aprendemos e nos superamos.” (ED2B)
<b>6) BRINCADEIRAS PREFERIDAS DAS CRIANÇAS</b>	<b>Brincadeiras faz-de-conta</b>		“As crianças dos 4 anos, procuravam muito a casinha, corroborado também por algumas das meninas mais crescidas.” (ED1A) “No exterior o imaginário fluía e brincavam imenso ao faz de conta no exterior.” (ED1A)
	<b>Brincadeiras físicas e de movimento</b>		“Os meninos procuravam mais as brincadeiras físicas (...)” (ED1A) “(...) sessões de educação física, jogos (...)” (ED2B)
	<b>Brincadeiras de desafio e raciocínio</b>		“(...) adoravam desafios, colocação de problemas, puzzles.” (ED1A)
	<b>Brincadeiras criativas e expressivas</b>		“Gostam bastante do desenho (...)” (ED2B)
	<b>Locais onde acontecem as brincadeiras</b>	Espaço exterior	“Sobretudo, no exterior. Na mata, e em todos os espaços disponíveis no exterior da instituição.” (ED1A)
		Diferentes áreas da sala	“Nas diferentes áreas da sala, sobretudo no consultório médico, na área do conhecimento do mundo e também nos desenhos.” (ED2B)
	<b>Atividades procuradas por iniciativa própria</b>	Criativas e expressivas	“(...) alguns estariam diariamente no desenho e na pintura (...)” (ED1A) “(...) os desenhos, a plasticina (...)” (ED2B)



		Construções	“(...) nos legos e nas construções (...)” (ED1A) “(...) as construções e os carros, a garagem.” (ED2B)
		Faz-de-conta	“(...) a área da casinha e do quatinho também é muito procurada.” (ED1A)
<b>7) ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO (TEMPO, ESPAÇO E MATERIAIS)</b>	<b>Importância do ambiente educativo como terceiro educador</b>	Ajuste, flexibilidade e adaptação do ambiente educativo às necessidades e interesses da criança	“(...) Para lhes proporcionar um ambiente apelativo e que seja fácil para eles encontrarem-se nesse próprio espaço, para poderem usufruir e manipular os materiais de uma forma autónoma.” (ED1A) “(...) o espaço sala não tem e não deve ser estático. (...) é necessário alterar conforme as necessidades das crianças. O espaço deve estar prático e funcional para as crianças brincarem.” (ED2B)
	<b>Organização do espaço para estimular a exploração e a criatividade</b>	Espaço propício à exploração, imaginação e criatividade	“Tendo primeiramente uma grande área para que possam brincar livremente na sala, o espaço para mim é fundamental.” (ED1A) “Procuro que existam áreas mais calmas, como a biblioteca, o local da magia e da fantasia. A área da plástica, com os materiais todos ao acesso das crianças. O cantinho lúdico, onde temos a casinha, o consultório médico e veterinário, que promove sobretudo brincadeiras do faz-de-conta e depois os jogos e as construções, com vários materiais, carros, legos e vários tipos de jogos.” (ED2B)
	<b>Tipos de materiais disponíveis</b>	Materiais de artes e expressão plástica	“É fundamental ter tintas, folhas para colagem e recortes, cola e pincéis disponível, folhas, todos os materiais de pintura, materiais que eles gostam e procuram, ter a plasticina e as várias formas e cortantes. Procuro ter em sala os mais diversos materiais, materiais de desperdício, tipos de matérias que promovam a imaginação para utilizarem das mais variadas formas.” (ED1A) “A sala tem ainda materiais de pintura e de desgaste, tintas, folhas, lápis, marcadores, plasticina, tudo isso.” (ED2B)
		Materiais de construção e manipulação	“(...) legos, puzzles (...)” (ED2B)



		Materiais de jogo e brinquedos	<p>“jogos (...)” (ED2B)</p> <p>“(...) carros, brinquedos (...)” (ED2B)</p>
		Materiais naturais	<p>“(...) materiais da natureza para eles explorarem, construir e brincarem com elementos da natureza, não só na sala como no exterior.” (ED2B)</p>
	<b>Critérios de seleção</b>		<p>“(...) escolho mediante aquilo que as crianças gostam e procuram.” (ED2B)</p>
	<b>Previsão do tempo em função da satisfação das crianças</b>		<p>“Tento prever (...) Procuo que exista um tempo em que eles se sintam satisfeitos com o que estão a fazer.” (ED1A)</p>
	<b>Divisão do dia em vários momentos</b>		<p>“Eu costumo dividir o dia em vários momentos (...) visto ser um grupo agitado, procuro realizar as atividades que assim são possíveis em pequenos grupos (...)” (ED2B)</p>
	<b>Organização do espaço e materiais</b>	Papel da educadora na organização do espaço	<p>“O espaço da sala é organizado por mim enquanto educadora da sala, juntamente com a opinião e ajuda da auxiliar, que dá apoio. Os materiais também são organizados por mim, por vezes também solicitados às famílias, para que colaborem e enviem pelas crianças materiais, colocando-os à disposição das crianças para que os possam utilizar.” (ED1A)</p> <p>“No início do ano letivo sou eu quem organizo o espaço-sala, depois, à medida que vão surgindo novos projetos, propostas ou situações que as crianças tenham interesse, vamos modificando e readaptando a sala ao longo do ano.” (ED2B)</p>



	<b>Participação das crianças na organização do espaço e materiais</b>	Escolhas e opiniões das crianças	“Partilhando a sua opinião, justificando as suas escolhas e vontades. Procuo através da resposta deles levantar questões “Então o que é que propões? Como é que gostarias que organizássemos?”. Ao escutarmos a sua opinião estamos a integrar as crianças e a torná-los agentes ativos nas mudanças da própria sala.” (ED1A)
		Necessidades e interesses das crianças	“(…) a criação de novos espaço nasce da necessidade ou interesse das crianças, propostas das crianças, depois ajudam a construir coisas novas para a sala (…)” (ED2B)
<b>8) ESTRATÉGIAS PARA DESENVOLVER A AUTONOMIA</b>	Assembleias		“(…) considero as assembleias fundamentais, mas é fundamental dar validade às assembleias, escutar verdadeiramente as crianças, para que a sua opinião seja validade e concretizada com a ajuda deles.” (ED1A)
	Liberdade na escolha de atividades		“Primeiramente deixo-os ser livres na escolha das atividades, na arrumação dos materiais e também na realização de todo o tipo de atividades que se fazem ao longo do ano, para experienciam e vivenciarem várias oportunidades de aprendizagem.” (ED2B)
	<b>Reforço positivo e valorização do esforço individual</b>		“O reforço positivo é extremamente importante, o elogio, o reconhecer a capacidade de se superarem, o que acaba por lhes dar mais vontade de superar as suas próprias dificuldades, eles próprios reconhecem e têm consciência, querendo ir sempre mais além. Tudo isto desperta a sua imaginação, criatividade e autonomia.” (ED1A) “Deixá-los explorarem e experimentarem, para crescerem e evoluírem, dar-lhes oportunidade para experimentarem por eles próprios.” (ED2B)

## Apêndice 12 – Nota de campo n.º 1

**Instituição:** A

**Valência:** Jardim de Infância

**Local:** Parque exterior

**Situação:** Intervalo da manhã

**Data:** 22 de março de 2024

Durante o intervalo da manhã, as crianças estavam a brincar no parque exterior, como habitualmente o fazem. Enquanto brincavam, VC aproxima-se de mim e diz com orgulho “*Leonor, olha para mim! Já consigo trepar a árvore sozinho, estou alto e não caí!*” Ao expressar esta conquista, VC demonstrava um grande orgulho, não apenas pela ação em si, mas também pela superação de um medo antigo.

Este momento refletiu a autoconfiança e a autonomia de VC, evidenciando um progresso importante no seu desenvolvimento. A capacidade de VC em trepar a árvore sozinho sem cair é um reflexo do seu fortalecimento emocional e da evolução da sua autoestima. Além disso, a partilha desta conquista comigo, revela a sua necessidade de validação e reconhecimento, um aspeto essencial no desenvolvimento de relações de confiança com os adultos.

Este episódio sublinha a importância da brincadeira ao ar livre para o desenvolvimento das crianças, promovendo a autonomia, a superação de medos e o fortalecimento da sua autoestima.



## Apêndice 13 – Nota de campo n.º 2

**Instituição:** A

**Valência:** Jardim de Infância

**Local:** Parque exterior

**Situação:** Brincadeira conjunta – após leitura história

**Data:** 11 de abril de 2024

Após uma atividade de leitura realizada no exterior, a educadora considerou mais oportuno que as crianças se mantivessem no parque a brincar até a hora do almoço, dado que o intervalo até esse momento era relativamente curto. Durante este período, grande parte do grupo dos 4/5 anos se reuniu para brincar ao Cuquedo, (história previamente apresentada ao grupo).

De forma espontânea, as crianças organizaram-se em grupos de animais e elegeram um “Cuquedo”, cada uma interpretando a sua respetiva personagem. Neste contexto, TC e VF destacaram-se, demonstrando um maior domínio sobre os restantes colegas, orientando a brincadeira e estabelecendo o que os outros deveriam fazer ou não. A interação entre as crianças evidenciou uma forte organização do jogo e uma dinâmica de liderança, especialmente por parte destes dois elementos do grupo.

A atividade revelou-se não apenas uma oportunidade para o desenvolvimento da linguagem e imaginação, como também uma oportunidade de cooperação e construção de uma brincadeira conjunta. A identificação das crianças às personagens e a estruturação da dinâmica do jogo, refletem o entusiasmo e a satisfação em envolverem-se em atividades que promovem a interação social e estimulam a criatividade.





## Apêndice 14 – Nota de campo n.º 3

**Instituição:** A

**Valência:** Jardim de Infância

**Local:** Sala

**Situação:** Período da manhã – dinâmica do Baú das trapalhadas

**Data:** 2 de maio de 2024

Após o acolhimento, apresentei ao grupo o Baú das Trapalhadas, que continha uma variedade de materiais e adereços, como chapéus, colares, perucas, peças de roupa, óculos.... Cada criança teve a liberdade de escolher os adereços que mais gosta para brincar ao faz-de-conta. As crianças vestiram-se e fantasiaram-se, brincando de forma livre, sozinhas ou em pequenos grupos, interagindo e dramatizando situações imaginárias ou familiares. Embora o entusiasmo não tenha sido imediato para todos, a maior parte do grupo mostrou-se rapidamente interessada em explorar o baú. Apenas duas crianças, CN e D, adotaram uma postura mais observadora, inicialmente hesitantes.

Entre as fantasias recriadas ao longo da manhã, destaco RS, que se fantasiou de mãe e deu colo ao bebé; VC, que vestiu o chapéu de cozinheiro e dirigiu-se à casinha afirmando que iria preparar um lanche para todos; e DF, que colocou uma boina e vestiu uma camisa, fazendo de idoso com uma bengala improvisada. Mesmo as crianças que inicialmente hesitaram, acabaram por procurar os adereços e juntarem-se aos seus colegas na brincadeira.





## Apêndice 15 – Nota de campo n.º 4

**Instituição:** A

**Valência:** Jardim de Infância

**Local:** Parque exterior

**Situação:** Intervalo da manhã – a casinha para as formigas

**Data:** 10 de maio de 2024

Durante o intervalo da manhã de sexta-feira, LP e M estavam a brincar juntos no exterior, uma situação pouco habitual, pois estas duas crianças raramente procuram a companhia mútua para brincar. Ao aproximar-me deles, M explicou que estavam a construir uma casinha para as formigas, detalhando que começaram por procurar pedras “fofinhas” para que as formigas não se magoassem, além de alguns paus e folhas para construírem as “paredes” da casa. LP, visivelmente entusiasmado, comentou que, como precisavam de ir almoçar, voltaria imediatamente após o almoço para ver como estava a casinha, se nenhum menino teria mexido e se as formiguinhas já estariam lá. Este momento evidenciou a capacidade das crianças ao envolverem-se em atividades colaborativas e criativas, demonstrando atenção e cuidado pelo que criam.





## Apêndice 16 – Nota de campo n.º 5

**Instituição:** B

**Valência:** Jardim de Infância

**Local:** Sala dos 5 anos

**Situação:** Período da manhã – brincadeira livre

**Data:** 16 de outubro de 2024

Durante o período da manhã, G. encontrava-se na área da casinha, envolvido numa brincadeira de faz de conta, recriando um momento do quotidiano no qual simulava a ação de lavar a louça.

Embora a maioria dos seus colegas, predominantemente do sexo masculino, demonstrassem preferência por atividades nas áreas das construções ou da garagem, G. destacava-se por procurar habitualmente a casinha como espaço de eleição para as suas atividades lúdicas, evidenciando assim as suas preferências individuais no contexto do brincar.





## Apêndice 17 – Nota de campo n.º 6

**Instituição:** B

**Valência:** Jardim de Infância

**Local:** Sala dos 5 anos

**Situação:** Assembleia de grupo

**Data:** 18 de outubro de 2024

A dinâmica das assembleias ocorre semanalmente, à sexta-feira, constituindo um momento de balanço e reflexão sobre os acontecimentos mais significativos para as crianças, quer sejam relativos a aprendizagens mais estruturadas ou a experiências lúdicas. Este espaço de partilha e análise permite, por um lado, avaliar os aspetos mais positivos e negativos da semana e, por outro, propor novas aprendizagens e atividades para o futuro.

Em particular, numa das primeiras assembleias realizadas no âmbito da PES II, as crianças destacaram os seus principais interesses na sala, com especial enfoque no brincar, seja esse brincar paralelo ou coletivo, apresentando evidências das suas preferências e experiências, nomeadamente:

*Brincar no brincar no veterinário (M)*  
*Brincar no consultório (C)*  
*Fazer desenhos (B)*  
*Legos (J)*  
*Jogos (B)*  
*Plasticina e brincar aos bombeiros (L)*  
*Os carros na garagem (H)*  
*Daquele jogo que fizemos todos (L)*  
*Dos médicos (L)*  
*Dos desenhos (G)*  
*Da casinha (G)*  
*Dos desenhos (Z)*

Assim sendo, as assembleias semanais promovem a valorização do brincar, permitindo que as crianças expressem os seus interesses e reflitam acerca das suas experiências.



## Apêndice 18 – Nota de campo n.º 7

**Instituição:** B

**Valência:** Jardim de Infância

**Local:** Salão

**Situação:** Desfile de Halloween

**Data:** 30 de outubro de 2024

De modo a celebrar o dia de Halloween, foi organizado um desfile para todas as crianças da valência Pré-Escolar da instituição. Para a dinamização do momento, foram selecionados dois voluntários para desempenharem a função de apresentadores do desfile. As crianças L e R demonstraram uma notável capacidade de comunicação, interação com os restantes colegas e uma postura madura, assumindo com responsabilidade o cargo que lhes foi atribuído.

O feedback das crianças foi extremamente positivo, evidenciando o prazer e o envolvimento na atividade. As crianças não apenas se divertiram, como também participaram de forma ativa na organização e na dinamização do desfile.

*- Já posso ir apresentar outra vez? Eu gostei e acho que estive à altura! Quero ir outra vez. (R)*

*- Obrigada por ter sido apresentadora, acho que me portei muito bem e foi muito divertido. (L)*





## Apêndice 19 – Nota de campo n.º 8

**Instituição:** B

**Valência:** Jardim de Infância

**Local:** Parque exterior

**Situação:** Após sessão de educação física

**Data:** 29 de novembro de 2024

Após a realização de uma sessão de Educação Física, mais especificamente dedicada a um jogo de movimento, as crianças tiveram a oportunidade de permanecer no parque exterior, onde puderam usufruir de momentos de brincadeira livre. Este espaço foi propício para que as crianças se envolvessem em atividades espontâneas, sem mediação direta do adulto. Passados alguns minutos, um grupo de crianças decidiu, por iniciativa própria, reunir-se e recriar o jogo previamente desenvolvido durante a sessão de Educação Física, jogo esse apelidado de “jogo dos rabinhos”.

Este momento, aparentemente simples, revelou-se rico em aprendizagens significativas, na medida em que, ao decidirem reproduzir o jogo autonomamente, as crianças demonstraram não apenas uma boa compreensão das regras e da dinâmica do jogo, como também a capacidade de se organizar, coordenar e adaptar as atividades aos seus próprios interesses. A cooperação entre os elementos do grupo foi evidente, pois as crianças ajudaram-se mutuamente na execução do jogo. Este processo de negociação e partilha de ideias foi um indicador positivo na capacidade de trabalhar em equipa e no desenvolvimento das interações sociais.

A iniciativa das crianças em reproduzir o jogo autonomamente, destaca ainda o seu prazer e interesse neste tipo de atividades. Este momento foi uma clara demonstração da capacidade de as crianças transferirem aprendizagens de um contexto estruturado para um ambiente de brincadeira livre, ilustrando a relevância do jogo como ferramenta educativa.

