

Março 2021

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

---

# Conhecer e descobrir a criança através das suas brincadeiras: um estudo de caso

---

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

**DE**

Inês Margarida Saraiva Dias

**ORIENTAÇÃO**

Doutora Maria Ivone Couto Monforte das Neves



PAULA  
FRASSINETTI

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

# **Conhecer e descobrir a criança através das suas brincadeiras: um estudo de caso**

Inês Margarida Saraiva Dias

PORTO  
2020

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

# **Conhecer e descobrir a criança através das suas brincadeiras: um estudo de caso**

Inês Margarida Saraiva Dias

**Orientadora:** Doutora Maria Ivone Couto Monforte das Neves

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar.

PORTO

2020

## **Resumo**

O presente relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Creche, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e parte da seguinte pergunta: de que modo podemos conhecer a criança através das suas brincadeiras?

Para a realização deste estudo, utilizamos a metodologia qualitativa, recolhendo, analisando e apresentando os dados obtidos. Deste modo, as técnicas e instrumentos de recolha de dados apoiaram-se na sustentação dos objetivos estabelecidos. Para obter um relatório coerente, optou-se pela análise documental assim como por diferentes tipos de observação e registo, entrevista a três educadoras e algumas questões relativas à preferência das crianças no que respeita às suas brincadeiras.

Através da observação e registos efetuados, das entrevistas às educadoras e da análise das preferências das crianças quanto às brincadeiras preferidas, é possível conhecer a criança a vários níveis nomeadamente os seus dilemas, emoções, sentimentos e personalidade. Como Silva e Sarmiento (2017) afirmam, “a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade; transforma-a e adapta-a aos seus desejos. Brincar é também uma forma de a criança expressar os seus sentimentos.” (p. 41).

No que toca à análise das entrevistas, salienta-se que as educadoras inquiridas consideram que o ato de brincar é de extrema importância e que contribui para um conhecimento mais abrangente da criança, dos seus interesses, competências, da sua cultura.

Este estudo vem ainda reiterar que o brincar no contexto da creche é essencial para o desenvolvimento e aprendizagem da criança e que representa também uma possibilidade de o educador conhecer a criança, sendo as brincadeiras um espelho da forma como a criança vê o mundo que a rodeia.

**Palavras-chave:** Brincar; Tipos de Brincadeira; Papel do Adulto na Brincadeira.

## **Abstract**

This internship report was developed within the scope of the Supervised Teaching Practice in Children's Daycare, integrated into the Master in Pre-School Education and focused on the following question: how can we get to know the child through his games?

To carry out this study, we used the qualitative methodology, collecting, analyzing and presenting the data obtained. In this way, the techniques and instruments of data collection were sustained in the support of the established objectives. In order to obtain a coherent report, we opted for documentary analysis as well as different types of observation and recording, interviews with three educators and some questions related to the preference of children as regards to their games.

Through that observation and records made within this study, interviews with the educators and analysis of the children's preferences regarding their favorite games, it is possible to get to know the child at various levels, namely his dilemmas, emotions, feelings and personality. As Silva and Sarmiento (2017) state, "a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade; transforma-a e adapta-a aos seus desejos. Brincar é também uma forma de a criança expressar os seus sentimentos" (p. 41).

Regarding the analysis of the interviews, it is emphasized that the educated respondents consider that the act of playing is extremely important and that it contributes to a more comprehensive knowledge of the child, of his interests, skills, of his culture.

This study also reiterates that playing in the context of the children day care is essential for the child's development and learning and it also represents a possibility for the educator to know the child, with the games being a mirror of the way the child sees the world around him .

**Keywords:** Play; Types of Play; Role of the Adult in Play.

## Agradecimentos

Com o término de uma das etapas mais importantes da minha vida, não posso deixar de referir aqueles que estiveram presentes, ao longo deste caminho, e que permitiram que chegasse até aqui.

À minha mãe, Ana, por nunca me ter deixado desistir e me apoiar incondicionalmente, fazendo-me ver o lado positivo.

Ao meu pai, Fernando, por sempre me ter incentivado a seguir os meus sonhos e jamais desistir.

Por me terem proporcionado esta caminhada.

À minha irmã, Vanessa, por ter sempre uma palavra de coragem, pelo companheirismo e por ser um exemplo.

À minha madrinha de curso, Tatiana Sousa, por ser um apoio constante, por me ter dado força para seguir em frente. Por ser um exemplo para mim.

Às minhas amigas, por estarem sempre presentes, por me terem sempre dado força para continuar. Pelos momentos mais difíceis e por não me deixarem cair.

Ao meu namorado, que mesmo tendo chegado a meio do percurso, sempre me incentivou e me deu uma palavra de confiança e esperança, para não desistir.

À minha orientadora, Doutora Ivone Neves, pelas partilhas enriquecedoras e pelas críticas construtivas que me fizeram alcançar os melhores resultados.

<b>Índice</b>	
<b>Parte I – Enquadramento Teórico</b> .....	9
<b>Capítulo I – O brincar</b> .....	9
1. <b>Definição de “Brincar</b> .....	9
1.1. <b>O Brincar no enquadramento legislativo</b> .....	12
2. <b>Tipos de Brincadeiras</b> .....	17
2.1. <b>Brincadeira espontânea e intencional</b> .....	17
2.2. <b>Brincadeira Tradicional</b> .....	18
2.3. <b>Brincadeira Manipulativa</b> .....	18
2.4. <b>Brincadeira Motora</b> .....	19
2.5. <b>Brincadeira Construtiva</b> .....	19
2.6. <b>Brincadeira Dramática (faz-de-conta)</b> .....	20
2.7. <b>Brincar ao ar livre</b> .....	21
3. <b>Conhecer a criança através das suas brincadeiras</b> .....	22
<b>Capítulo II – Brincar na Creche</b> .....	24
4. <b>Brincar na Creche</b> .....	24
5. <b>O Papel do Educador na brincadeira da criança</b> .....	26
6. <b>O papel da criança na brincadeira</b> .....	29
7. <b>Outros estudos desenvolvidos no âmbito da temática</b> .....	31
<b>Parte II – Estudo Empírico</b> .....	34
<b>Capítulo III – Caracterização do Projeto de Pesquisa</b> .....	34
1. <b>Problemática em estudo</b> .....	34
2. <b>Pergunta de partida e objetivos do estudo</b> .....	34
3. <b>Metodologia Qualitativa</b> .....	35
4. <b>Estudo de caso</b> .....	35
5. <b>Sujeitos do estudo</b> .....	36
5.1. <b>Caracterização do Grupo</b> .....	36
6. <b>Contexto de investigação</b> .....	42
6.1. <b>Caracterização da Instituição</b> .....	42
7. <b>Técnicas e Instrumentos metodológicos</b> .....	42
7.1. <b>Análise Documental</b> .....	43
7.2. <b>Observação</b> .....	44
7.3. <b>Entrevista</b> .....	45
<b>Capítulo IV - Análise e Triangulação de Dados</b> .....	47
1. <b>Perceção dos educadores sobre o conceito de brincar</b> .....	48
2. <b>Análise da perceção do papel do Educador na Brincadeira da Criança</b> .....	53

<b>3. Análise da percepção do educador sobre a importância da brincadeira na creche .....</b>	<b>58</b>
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>66</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>69</b>
<b>Legislação.....</b>	<b>73</b>
<b>Apêndices .....</b>	<b>74</b>
<b>Apêndice I – Guião de Entrevista .....</b>	<b>74</b>
<b>Apêndice II – Registos de Observação .....</b>	<b>80</b>
Registo de Incidente Crítico 1 (RIC1).....	80
Registo de Incidente Crítico 2 (RIC2).....	80
Registo de Incidente Crítico 3 (RIC3).....	80
Registo de Incidente Crítico 4 (RIC4).....	81
<b>Apêndice III – Nota de campo.....</b>	<b>81</b>
<b>Apêndice IV – Registos de Descrição de Atividades .....</b>	<b>82</b>
Registo de Descrição de Atividade 1 (DA1).....	82
<b>Apêndice V – Registos Contínuos .....</b>	<b>84</b>
Registo Contínuo 1 (RC1).....	84
Registo Contínuo 2 (RC2).....	85
<b>Apêndice VI – Registo de Checklist.....</b>	<b>86</b>
<b>Apêndice VII – Reflexões.....</b>	<b>87</b>
Reflexão sobre o brincar (R1) .....	87
Reflexão sobre o ambiente educativo (R2) .....	88
<b>Anexos .....</b>	<b>90</b>
<b>Anexo I – Transcrição das Entrevistas.....</b>	<b>90</b>



## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 – Dimensões de análise da percepção do educador sobre o conceito de brincar .....	49
Tabela 2 - Dimensões da análise referente ao Papel do Educador nas Brincadeiras da Criança.....	53
Tabela 3 - Dimensões da análise referente à importância da brincadeira na creche .....	58

## **Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos**

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

UCIP – Unidade de Cuidados Intensivos Pediátricos

Art. – Artigo

Dec.-Lei – Decreto-Lei

s/d – sem data

RIC – Registo de Incidente Crítico

RDA – Registo de Descrição de Atividade

RC – Registo contínuo

NC – Nota de Campo

R1 – Reflexão sobre o brincar

R2 – Reflexão sobre o ambiente educativo

E1 – Educadora 1

E2 – Educadora 2

E3 – Educadora 3

## **Parte I – Enquadramento Teórico**

### **Capítulo I – O brincar**

Brincar é uma atividade natural na infância, que permite às crianças conhecerem o mundo a que pertencem e aquilo que as rodeia. Para além disto, o momento da brincadeira contribui para o cimentar da forma como se relaciona com o outro.

Assim, segundo Silva e Sarmiento (2017), ao “brincar a criança aprende: a ser, a estar com os outros, a fazer e a aprender.” (p. 7). Partindo deste pressuposto contata-se ser necessário que a criança tenha tempo para dedicar às suas brincadeiras, bem como, que o adulto disponibilize materiais diversificados, para alimentar e dinamizar o tempo destinado a essa atividade. Aprender brincando é uma realidade que os educadores não devem esquecer, dado que, quando a criança brinca, desenvolve-se globalmente, conquista e consolida competências sociais, cognitivas, psicomotoras e emocionais através das interações que estabelece com os seus pares e adultos.

#### **1. Definição de “Brincar”**

Segundo Rosa (1998), o ato de brincar “não será tratado como ‘estratégia de ensino’ ou como ‘recurso’ facilitador da aprendizagem, mas muito mais como possibilidade de abertura [...] [,] como uma atividade humana, e não estritamente cognitiva” (pp. 20-21). Por seu turno, Kishimoto (1999), baseando a sua perspetivação na de Claparède, salienta que “é pela brincadeira e imitação que se dará o desenvolvimento natural” (p. 32). Indo ao encontro deste posicionamento, Silva e Sarmiento (2017) frisam, apoiados na teorização de Onofre (1997) que o brincar constitui um “fenómeno permanente e completo”, isto é, “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). Deste modo, a criança começa a atribuir um sentido específico a objetos ou determinadas circunstâncias, realizando, portanto, as suas próprias atividades sem limitações externas (pelo que podem, esparsamente, ocorrer breves conflitos que contribuam para o seu crescimento e desenvolvimento da própria socialização).

Neste contexto, é de salientar a posição crítica de Smith (2006), que entende que brincar

é, precisamente, “o oposto do trabalho – uma atividade realizada por si mesma, sem limitações externas. Mas conflitos e limitações também ocorrem no brincar, como em qualquer outra atividade” (p. 25).

Voltando, agora, a Kishimoto (1999), é de notar que esta realça que “o Renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo.” (p. 28). É, então, possível afiançar que a criança, quando brinca, estimula a sua inteligência, uma vez que liberta a sua imaginação, para criar as suas próprias dinâmicas, desenvolvendo, ainda, a sua criatividade e promovendo a sua capacidade de concentração e atenção para as diversas situações que a rodeiam.

Corroborando com esta posição, Silva e Sarmiento (2017), baseando-se em Teles (1997), reiteram que “a criança, ao brincar, explora o mundo, constrói o seu saber, aprende a respeitar o outro, desenvolve o sentimento de grupo, ativa a imaginação e autorrealiza-se.” (p. 42). Quer isto significar que a criança se desenvolve e é capaz de apreender conceitos e noções não só por si própria, mas também pelas experiências e brincadeiras que tem.

Nesta linha de pensamento, Palma (1996) acredita, também, que as crianças brincam reproduzindo aquilo que encontram e observam à sua volta. Vejamos o seguinte trecho da sua argumentação:

no seio da cultura da infância, tão plural e heterogênea, desponta a centralidade da vida das crianças: o jogo e a brincadeira, os quais, revelam, muitas vezes, as percepções que as crianças têm no mundo à sua volta, acrescidas de novos e singulares sentidos. (p. 204)

Desta forma, contata-se que as crianças, no jogo e na brincadeira, demonstram aquilo que vivenciam e experienciam no seu mundo, aquilo que descobrem à sua volta.

Ainda neste âmbito, Solé (1992) salienta que

a criança brinca e joga para descobrir o mundo, para descobrir as pessoas e as coisas que estão à sua volta, para se descobrir a si própria e para ser reconhecida pelos outros, para aprender a observar o seu ambiente, conhecer e dominar o mundo. (p.17)

Brincar permite que a criança se conheça a si mesma e entre, de forma direta, mas lúdica, em contacto com o que de mundano a rodeia, permitindo uma mais simples e boa integração, no mundo das relações sociais, interpessoais. No instante em que a criança

está a brincar projeta a sua própria visão da realidade, valendo-se da sua criatividade para criar as suas brincadeiras e decidindo aquilo que quer e como o quer fazer.

Silva e Sarmiento (2017) suportam, ainda, 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. Brincar é também uma forma de a criança expressar os seus sentimentos. A brincadeira é, para a criança, a sua linguagem primária, aquela que lhe facilita soltar o seu mundo interior, as suas emoções e sentimentos. (p. 41)

Neste enquadramento, Kishimoto (1999) sublinha que, nos momentos em que a criança utiliza o lúdico, está a desenvolver conhecimentos, ou, citando as suas palavras, “ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos” (p. 32). Assim, “a compreensão de que as regras geram sentenças e de que é possível criar novas sentenças a partir de outras regras é a chave para a compreensão da linguagem e de sua teoria sobre as brincadeiras infantis” (Kishimoto, 1999, p. 33). Seguindo, ainda, esta mesma perspetiva e citando Bruner (1978; 1986; 1983; 1976), o supracitado autor conclui que, através de brincadeiras simples, as crianças são capazes de desenvolver a linguagem: “brincadeiras infantis como esconder o rosto com a fralda, estimulam a criatividade, não no sentido romântico, mas na aceção de Chomsky, de conduzir à descoberta das regras e colaborar com a aquisição da linguagem.” (Kishimoto, 1999, p.33).

Brincar é um direito social da criança, que influi no seu desenvolvimento e é uma das maiores expressões das culturas lúdicas da infância. Segundo Palma (1996), outras investigações apontam para que o tempo e os espaços em que as crianças podem brincar tenham sido reduzidos e,

de entre os motivos apontados estão [...] a vida atribulada das famílias, a exclusão das crianças dos espaços públicos, a pressão social para o sucesso educativo, o trabalho infantil, o excesso de atividades estruturadas no seu cotidiano, a escassez de investimentos em locais públicos que oportunizem jogos e brincadeiras para as crianças, bem como a falta de reconhecimento da importância do brincar na infância por parte dos adultos responsáveis, direta ou indiretamente, pela educação das crianças. (p. 205)

## 1.1. O Brincar no enquadramento legislativo

Importa referir e ter em conta a legislação relativa ao brincar e que está estipulada para a Creche. Com base no Diário da República, define-se que

a creche é um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais. (Portaria n.º 262/2011 de 31 de Agosto, Art. 3.º)

De acordo com o que está presente na Portaria n.º 262/2011 de 31 de Agosto, Art. 4.º, os principais objetivos da creche são os seguintes:

- a) Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar;
- b) Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança;
- c) Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança;
- d) Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento adequado;
- e) Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afetiva;
- f) Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade.

Deste modo, com base no Manual de processos-chave da Segurança Social, é de enfatizar que as “crianças são ajudadas e encorajadas a brincar, individualmente e em grupo, demonstrando o colaborador prazer e satisfação nesta relação, através da linguagem verbal e não-verbal.” (2010, p.40), o que aponta para o quão fulcral é que a criança seja encorajada pelo adulto a brincar, para que se possa desenvolver.

Por outro lado, cada vez mais as mulheres trabalham a tempo inteiro e não têm a mesma disponibilidade e possibilidade de antigamente, para ficarem a cuidar das crianças até mais tarde. Assim, houve necessidade de estabelecer uma “assistência social à criança como direito de cidadania” (p. 1).

Esta preocupação crescente com os primeiros anos de vida da criança e com a qualidade dos contextos em que esta é enquadrada, é algo que está patente em diferentes sociedades em geral devido, essencialmente, ao reconhecimento da importância desta fase do desenvolvimento da criança enquanto indivíduo. (Manual processos-chave, 2010, p.1)

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE], este contempla “a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar.” (Lei nº46/86, Capítulo II, Art. 4.º). Já no que concerne ao Art. 5.º, a Lei de Bases destaca que o pré-escolar se destina a crianças a partir dos três anos de idade: a “educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico.” (Lei nº46/86, Secção I, Art. 5.º).

Desta forma, verifica-se que, na presente Lei de Bases do nosso Sistema Educativo, a educação dos 0-3 anos (creche) não está contemplada, não deixando de constituir, no entanto, um direito da criança, tal como é explicitado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), onde se pode ler que “importa que haja uma unidade em toda a pedagogia para a infância e que o trabalho profissional com crianças dos 0 aos 6 anos tenha fundamentos comuns e seja orientado pelos mesmos princípios.” (2016, p. 5).

Considerando as OCEPE (2016), a Convenção dos Direitos da Criança reconhece à criança direitos de cidadania, tais como “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. 10). É importante que a criança seja considerada como chave principal, no desenvolvimento da sua aprendizagem, podendo ser ouvida e transmitindo confiança de que é capaz de orientar a sua aprendizagem e, ainda, colaborar na dos outros.

Além deste aspeto, na Declaração dos Direitos das Crianças é reiterado que a criança tem direito a brincar, aliás

deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientadas para os mesmos objetivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos. (1959, Princípio nº 7)

Assim, torna-se evidente que a criança tem o direito, ainda, de participar em atividades que a orientem para os objetivos da própria educação (importa destacar que existem autores que apontam para este mesmo princípio).

Eduardo Sá (s/d), psicólogo, por seu turno, enfatiza os pressupostos já explanados, na Declaração dos Direitos da Criança e o direito à brincadeira, associando-a à aprendizagem e à necessidade de os pais se fazerem presentes e interagirem com a criança, ativa e empenhadamente.

Em síntese, o que Sá realça tem que ver, essencialmente, com o facto de as crianças terem, de forma clara e assertiva, o direito de brincar:

1. As crianças têm direito a brincar todos os dias.

Na escola, entre as aulas e ao longo delas (sempre que o professor for capaz de pôr brincar a rimar com aprender). Em casa e ao ar livre – no quarto como num parque – sob o olhar, discreto, dos seus pais. Brincar só ao fim de semana não é brincar: é pôr uma agenda no lugar do coração.

2. As crianças têm direito a exigir o brincar como o principal de todos os deveres. As crianças têm o direito a defender a primazia do brincar sobre todas as tarefas. A fórmula: «primeiro, fazes os deveres e, depois, brincas», tão do agrado dos pais, é proibida! Só depois do brincar vem o trabalho.

3. As crianças têm direito a unir brincar com aprender.

Brincar é o “aparelho digestivo” do pensamento. Liga a imaginação com tudo o que se aprende. Quem não brinca imita, repete, fabula, falseia ou finge. Mas zanga-se, sem redenção, com o aprender!

4. As crianças têm direito a não saber brincar.

Brincar é uma sabedoria que nunca se detém: inventa-se, descobre-se, deslinda-se, desvenda-se. Brincar é confiar: no desconhecido, no que se brinca, com quem se brinca. Crianças sossegadinhas são brinquedos à espera dos pais para brincar.

5. As crianças têm direito a descobrir que os melhores brinquedos são os pais.

Apesar disso, têm direito a requisitar tudo o que entendam para brincar. Têm direito a brincar com as almofadas, com caixas de cartão, com os dedos, e com tudo o mais que entendam, por mais que não sejam objetos convencionados para brincar. Tudo aquilo que não serve para brincar não presta para descobrir e com brinquedos de mais brinca-se de menos.

6. As crianças têm o direito a desarrumar todos os brinquedos.

(e a arrumá-los, de seguida, com um toque... pessoal). Têm direito a desmanchar os que forem mais misteriosos, mais rezingões ou, até, os divertidos. Quando brincam, têm direito a ter a vista na ponta dos dedos, a cheirar, a sentir, a falar, a rir ou a chorar. Não há, por isso, brinquedos maus! A não ser aqueles que servem para afastar as pessoas com quem se pode brincar.

7. As crianças têm direito a brincar para sempre.

A Infância nunca morre: apenas adormece. E quem, crescimento fora, se desencontra do brincar, não perceberá, jamais, que não há crianças se não houver brincar.

(Eduardo Sá – *Carta em defesa do direito das crianças a brincar*)

É, portanto, fulcral atentar na criança, proporcionar-lhe espaço e tempo e criar condições efetivas, para que possa usufruir de todos os direitos supramencionados, para que se desenvolva, em diversas áreas e para que cumule diversas aprendizagens.

Quando se aborda o desenvolvimento da criança, dá-se enfoque a um diverso conjunto de dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais, que estão interligadas. A aprendizagem processa-se de forma singular, ou seja, toma uma configuração holística e, com base nas OCEPE (2016), pode-se afirmar que, “esta articulação entre áreas de

desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (p.10).

Importa distinguir o brincar como forma de ocupação livre do tempo de que a criança dispõe, daquele tipo de brincadeira que permite o desenvolvimento, pois esta não deve ser vista como algo simples e linear, que apenas cumpre o propósito de ocupar o tempo da criança, mas sim como algo que contribui para desenvolvimento da criança. Recorrendo às OCEPE (2016) há que

diferenciar uma visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspetiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento o que a leva muitas vezes a despende grandes esforços para conseguir realizar o que deseja. (p.12)

O desenvolvimento da criança é conjunto heterogéneo de planos cognitivos, sociais, culturais, físicos e emocionais em interligação. Neste âmbito, conforme refere Marques (2019), “brincar ensina praticamente tudo às nossas crianças” (p. 59), isto é, brincando, experiencia-se diversas situações que permitem adquirir múltiplas aprendizagens, vivenciar diferentes emoções e sentimentos. Neves (2005) salienta que através do momento lúdico da brincadeira a criança irá “exteriorizar emoções, sentimentos, desempenhar papéis, resolver conflitos, desenvolvendo assim competências e consolidando uma identidade” (Neves, 2005, p. 459).

Quando a criança está a brincar, capta, em simultâneo, variadas aprendizagens, que surgem naturalmente sem que, por isso, seja necessário qualquer esforço por parte do adulto. Então, brincar de modo espontâneo é, sem dúvida, uma atividade crucial para a criança, uma vez que torna a aprendizagem mais divertida.

Considerando a posição crítica de Marques (2019) brincar “é o meio de aprendizagem preferido do nosso cérebro” (p. 59), pois as aprendizagens adquiridas surgem de forma natural, sem que seja necessário incitá-las.

Outro aspeto relevante é o local onde decorre a brincadeira. Segundo Bilton et al. (2017), podemos associar a brincadeira a elementos naturais, promovendo o “desenvolvimento da criatividade, atividade física, resolução de problemas e trabalho em equipa” (p. 48); isto é, os elementos naturais permitem que a criança contacte com novas matérias, proporcionando e estimulando quer a curiosidade quer o gosto pela investigação/exploração.



Contudo, o brincar abrange, também, o risco, pese embora tenha um papel bastante importante no desenvolvimento da criança (dado que congrega a estimulação da curiosidade). A criança deve ser capaz de perceber os seus condicionamentos e faculdades, gerando soluções para os problemas com que se vai deparando, redefinindo “expectativas e conhecimentos acerca das suas capacidades e limites, testa estratégias de resolução de problemas e ensaia competências de problemas úteis para quando os adultos não estão presentes” (Bilton et al, 2017, p.70).

Outro dos locais onde brincar se revela bastante importante, é, a título de exemplo concreto, a Unidade de Cuidados Intensivos Pediátricos (UCIP). As crianças ali internadas brincar, mesmo estando num contexto diferente, pois as atividades lúdicas e de lazer ajudam-nas a compreender o ambiente que as rodeia e que não é, de todo, simples na sua génese.

Neste panorama, não deixemos de sublinhar que Abreu et al. (2017) refere que, nestes meios, as brincadeiras podem incluir a descoberta e observação de alguns objetos que são utilizados no hospital, como por exemplo seringas, pensos, adesivos, entre outros, permitindo, assim, “explorar as suas fantasias acerca desses materiais e procedimentos associados que mais a assustam” (p. 24). Segundo esta perspetiva, nas UCIP e dependendo das características do estado de saúde de cada criança, o

brinquedo / brincar permite que a criança identifique os seus próprios conceitos sobre a doença, equipa de saúde e ambiente hospitalar, contribuindo para a adaptação à nova situação e proporcionando-lhe meios para obter um maior controlo sobre a experiência que vivencia. Ao brincar a criança reinventa o seu mundo, explora os seus próprios limites através do “faz de conta”, podendo dessa forma conseguir lidar melhor com as adversidades. (Abreu et al., 2017, p. 25)

Além de o ato de brincar, nas UCIP, permitir que a criança tenha uma imagem real do contexto onde está inserida (e possa utilizar a brincadeira para se adaptar a esse meio) há outros benefícios associados a esta ação, já que a brincadeira pode assumir uma vertente terapêutica, diminuindo a ansiedade, aliviando a tensão e a expressão dos sentimentos (pois esses são projetados nas personagens da brincadeira ou até mesmo no enfermeiro). “É vantajoso a utilização de um boneco ou jogo, para que a criança possa ver, manipular e relacionar com o que na realidade lhe vai acontecer” (Abreu et al., 2017, p. 25).

Através desta abordagem, conclui-se que quer o brincar quer o brincar terapêutico contribuem para um conhecimento, num nível mais profundo, das necessidades da criança, uma vez que ambos permitem que comecem a aderir melhor aos procedimentos

de saúde e a terem uma melhor imagem do enfermeiro, fortificando o vínculo com esse profissional e contribuindo para atenuar o surgimento de comportamentos agressivos.

Não raras vezes, as crianças demonstram alguma agressividade, devido ao stress e medo que experienciam e que são despoletados não só por certos procedimentos médicos, mas também pela situação de fragilidade em que se encontram.

Assim, a brincadeira que ocorre na UCI deve cumprir o objetivo de ajudar a que a criança se consiga adaptar melhor ao ambiente hospitalar, transformando o internamento numa situação mais agradável e aproximando ao máximo possível o quotidiano hospitalar à rotina da criança.

De acordo com o último autor citado (2017) é de suma importância que, além dos cuidados necessários à criança, existam atividades que a distraiam e que promovam o seu bem-estar físico e psicológico, uma vez que

O facto de se estar em ambiente de cuidados intensivos, onde impera a dedicação à prestação de cuidados à criança em situação crítica com risco ou falência das funções vitais, conduz a que, por vezes, a componente técnica e científica prevaleça perante a emocional, apesar da importância e preocupação evidenciada pela equipa de enfermagem no planeamento de atividades relacionadas com a distração da criança que promovam o seu bem-estar, não apenas o bem-estar físico, mas também psicológico. (p. 27)

## **2. Tipos de Brincadeiras**

Após analisarmos os vários autores, foi possível constatar que apresentam perspetivas distintas face às brincadeiras, pois utilizam diferentes categorias para as enquadrar. É, portanto, fulcral elaborar uma distinção categórica, com vista a uma melhor perceção da ideologia de cada autor.

### **2.1. Brincadeira espontânea e intencional**

A brincadeira espontânea distingue-se da brincadeira intencional, pois a primeira surge de forma não planeada. Segundo Tavares (2015) e com base em Brock, este tipo de brincadeira “resulta de uma aprendizagem iniciada pela criança” (p. 20), por sua vontade, não se manifestando, por isso, qualquer intervenção do adulto.

Já na conceção de Hohmann et al. (1995), a

aprendizagem ativa, de acordo com o modo como nos propomos usar o termo, tem a conotação da aprendizagem que é iniciada pelo sujeito que aprende, no sentido de que é executada pela pessoa que aprende, em vez de lhe ser apenas “passada” ou “transmitida”. (p.174)

No se prende com a brincadeira intencional, é de referir que esta é orientada e planificada pelo educador, assumindo um papel essencial no desenvolvimento da criança, já que se foca na aquisição de conhecimentos. Esta brincadeira “ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua compreensão do mundo” (Tavares, 2005, p. 21).

## **2.2. Brincadeira Tradicional**

Por outro lado, a brincadeira tradicional tem que ver com a cultura popular e remete para um período histórico peculiar. Kishimoto (1999) defende que este tipo de brincadeira está “filiada [no] folclore, incorpora a mentalidade popular, expressando-se, sobretudo, pela oralidade” (p.38). Não obstante, quando se aborda este tipo de brincadeira, não é possível saber, de modo exato, a sua origem; ou seja, a “origem da amarelinha, do pião, das parlendas, das fórmulas de seleção” não é, de todo, evidente (Kishimoto, 1999, p.38). A brincadeira tradicional prima pela manutenção da cultura das crianças, de modo a que possam, com os adultos, desenvolver a socialização e partilha de conhecimentos.

## **2.3. Brincadeira Manipulativa**

Por brincadeira manipulativa entende-se toda a ação lúdica que envolva e materiais manipulativos, de fácil acesso para as crianças. Segundo Spodek e Saracho (1998), este tipo de brincadeira privilegia o facto de as crianças manusearem os brinquedos-alvo da sua predileção. Uma das características mais importantes desta tipologia de brincadeira, é a envolvência de “muitos [...] materiais devem poder ser usados no chão, de preferência em um tapete” (Spodek & Saracho, 1998, p. 217).

Para Hohmann e Weikart (2009), a brincadeira manipulativa é encarada como “tipo de atividade lúdica que é relativamente simples, envolve a manipulação de materiais, a experimentação de novas ações, e a sua repetição” (p. 303).

## 2.4. Brincadeira Motora

Spodek e Saracho (1998) enfatizam que as “brincadeiras motoras envolvem ações musculares amplas” (p. 216), estimulando um desenvolvimento das crianças principalmente a nível motor.

Através desta brincadeira, a criança torna-se capaz de desenvolver a motricidade fina. Resgatando as palavras de Galante (2015), neste contexto específico, “a criança pratica diversos modos de apreensão, adaptando a forma de agarrar os objetos de acordo com a sua forma, planifica a sua ação – sequência de gestos – e coordena os movimentos finos (coordenação olho-mão)” (p. 34). Todavia, quando a criança salta ou a corre, desenvolve a motricidade grossa, pois está a trabalhar os músculos maiores.

No que concerne ao tipo de brincadeira sobre o qual agora nos debruçamos, Neto (1997) entende que o “movimento e o jogo devem compreender-se como um processo de interação entre criança, meio ambiente, percepção e movimento” (p. 226), estimulando, assim, diversas competências (cognitivas, motoras, perceptivas, sociais e emocionais) (Neto, 1997, p. 20).

## 2.5. Brincadeira Construtiva

As brincadeiras construtivas consistem em construções/explorações lineares. Hohmann e Weikart (2009) consideram esta tipologia de brincadeira enquanto

exploratória [...] pode ser descrita como uma progressão que vai da manipulação de uma forma para a sua formação; do pegar esporádico em areia e blocos para a construção de qualquer coisa que permanecerá mesmo depois da criança ter terminado a brincadeira. A criança expressa atividade através destas “criações” e reconhece-se como “criadora.” (p. 303)

É, portanto, decisiva a inclusão destas brincadeiras na rotina da criança, que deve realizar as atividades a que se propõe durante o tempo que lhe for necessário para a as finalizar com sucesso.

Neste âmbito e realçando a visão de Kishimoto (1999), o “jogo de construção tem uma estreita relação com o de faz-de-conta. Não se trata de manipular livremente tijolinhos de construção, mas de construir casas, móveis ou cenários para brincadeiras simbólicas” (p. 40).

## 2.6. Brincadeira Dramática (faz-de-conta)

“A brincadeira de faz-de-conta, também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou sociodramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária” (Kishimoto, 1999, p. 39) sublinha o último autor referido. Quer-se com isto afirmar que, optando por esta categoria de brincadeiras, as crianças imaginarão e idealizarão tudo aquilo que irão concretizar e mimetizar.

Esta tipologia do brincar cimenta-se por volta dos 2/3 anos de idade – momento em as crianças não só modificam o significado até então atribuído aos objetos, mas também lhes inculcem diferentes papéis relacionados com o seu contexto social, dilatando a imaginação. A autora acrescenta, ainda, que o “faz-de-conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras” (Kishimoto, 1999, p. 39). É de destacar, também, que o que as crianças imaginam se prende com tudo quanto já vivenciaram e observaram.

“A inclusão do jogo infantil nas propostas pedagógicas remete-nos para a necessidade do seu estudo nos tempos atuais. A importância dessa modalidade de brincadeira justifica-se pela aquisição do símbolo” (1999, p. 39), denota Kishimoto, ou, por outras palavras: no instante em que a criança atualizar o significado por si conferido, anteriormente, aos objetos e às situações, não está apenas a ressignificar o que a envolve, mas a desenvolver e aprofundar a função simbólica.

Mantendo-nos neste enquadramento, realce-se que Corsaro (2002) é perentório ao afirmar que o “brincar sociodramático, refiro-me ao brincar no qual as crianças produzem colaborativamente actividades de ‘faz-de-conta’ que estão relacionadas com experiências das suas vidas reais (por exemplo, rotinas familiares e ocupacionais)” (p. 115). Frise-se, portanto, a imperatividade de proporcionar às crianças momentos de brincadeira faz-de-conta e de permitir que a criança, por si própria e de modo livre, projete estes momentos recriando experiências vividas direta ou indiretamente (por exemplo, através da sua observação do mundo quotidiano).

Neves (2005), nesta confluência, refere que brincando ao faz-de-conta “as crianças aprendem a representar papéis. O jogo dramático espelha o conhecimento que a criança tem da realidade e a assunção de papéis é baseada em modelos de adultos. O adulto deve observar e analisar o brincar das crianças para conhecer as suas culturas e o seu mundo” (p. 460).

## 2.7. Brincar ao ar livre

Brincar ao ar livre é outra atividade imprescindível, já que exponencia diversas aprendizagens inerentes à evolução, a diferentes níveis, das crianças. Contactar com o exterior permite às crianças explorar múltiplos elementos da natureza (como folhas, pedras, terra, entre outros), ao mesmo tempo que desenvolvem a sua componente motora. Para Henriques (2019), “o espaço exterior é encarado como um local privilegiado para a ocorrência de atividades das crianças, que, ao brincar, estão a interagir socialmente, exploram materiais naturais [...] e praticam exercício físico” (p. 39).

O exterior assume-se como um espaço peculiar e decisivo, para que as crianças adquiram e aumentem variadas competências sociais, emocionais, físicas, motoras e cognitivas.

No que concerne ao nível social, é de destacar que a criança, brincando ao ar livre, interage bastante mais com os colegas, integrando-se noutras brincadeiras e permitindo que os outros se englobem nas suas.

Já o nível emocional, optando por este tipo de brincadeira, as crianças estimulam e promovem a sua autoconfiança e autoestima, já que estão expostas a desafios heterogéneos. Neste contexto e no que diz respeito ao nível cognitivo, é de salientar que as crianças desenvolvam a sua criatividade, através da exploração dos elementos naturais, como foi já referido. Relativamente ao nível motor, a criança desenvolve, também, várias habilidades, a motricidade fina e o equilíbrio.

Existem vários projetos que se focam no brincar ao ar livre, tais como a Forest School, o Movimento Bloom e o Tribo Terra, que têm como principal objetivo desenvolver a autoconfiança, a criatividade e independência. A Forest School, surgiu na Escandinávia e privilegia a aprendizagem na natureza, reforçando a importância da exploração e da descoberta. Após a assunção da Forest School, na sua senda foram criados outros projetos com a mesma missão.

O Movimento Bloom e a Tribo Terra surgiram em Portugal, mais concretamente, em Lisboa e Ovar e partilham o objetivo de difundir a brincadeira ao ar livre, preconizando que as crianças devem explorar e ir à descoberta daquilo que existe na natureza.

Nos dias de hoje, é notório que as crianças despendem a maior parte do seu tempo dentro de uma sala e tendo menos oportunidades para brincarem ao ar livre, o que provoca um diminuindo da sua felicidade e energia. É com vista a solucionar este problema, que os

supracitados projetos operam, permitindo que crianças estabeleçam uma mais estreita ligação com a natureza, manuseando e explorando elementos como terra, folhas, árvores, pedras e, até mesmo, animais. Tudo isto permite que a criança tenha uma visão ampla das diferenças entre o brincar na natureza e o brincar numa sala.

É evidente a preocupação dos pais, no momento atual, em relação às brincadeiras na rua, dado os seus perigos. No entanto, tal atividade não deixa de ter uma componente benéfica para as crianças e para o seu desenvolvimento, colocando-as em contacto com ambientes distintos daqueles em que se enquadram, no dia-a-dia.

### **3. Conhecer a criança através das suas brincadeiras**

Para Serrano (2018), brincar é a tarefa principal da vida de um bebé e de uma criança, uma vez que lhe é algo inato, que surge, portanto, de forma natural e opera como adjuvante do seu desenvolvimento pessoal:

Esta é uma atividade natural e essencial para a autorregulação e autoexpressão, que permitem à criança organizar os pensamentos, sentimentos e todas as competências – sejam elas motoras, sensoriais, socio-afetivas, cognitivas ou de linguagem, ao mesmo tempo que descobre o mundo e este lhe começa a fazer sentido. (p. 98)

Ao brincar, a criança desenvolve competências diversificadas, evoluindo, também, psicologicamente e demonstrando, desse modo, a sua forma holística de aprender.

Segundo as OCEPE (2016), “ao brincar, a criança, exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades” (p. 11).

Quando o educador se dedica a observar as brincadeiras da criança, é capaz de analisar e apreender vários traços que lhe são peculiares, tal como foi, já, referido. Importa, porém, reforçar, que, as OCEPE enfatizam que “observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas” (p. 11).

Nesta confluência, Maria Sá (1999), revela ser possível conhecer a criança através do que ela faz:

o bebé descobre, manipulando objetos, o que pode fazer com eles e, na medida em que o que a criança. É está intimamente ligado ao que a criança FAZ, avança no conhecimento de si mesma ao mesmo tempo que progride no conhecimento do mundo. (p. 16)

Seguindo ainda esta perspetiva, a autora avança na sua argumentação e frisa que, através das brincadeiras, se pode ultrapassar medos, “pelo jogo é possível também dar nome aos fantasmas internos e derrotá-los simbolicamente. Das batalhas é o ego infantil que sai vitorioso, mais organizado, mais rico” (Sá, 1999, p. 16).

Iterando o facto de a observação ser fulcral, quer no domínio da educação de infância quer no do processo de conhecer a criança através da brincadeira por ela levada a cabo, Rovira e Peix (2004) realçam que

escola infantil proporciona o ambiente adequado para a observação das crianças. Nela, o professor-observador, tem à sua disposição, de maneira incondicional, uma gama de situações diferentes que, de forma natural e espontânea, podem ser contempladas durante o tempo que seja preciso (p. 385)

Considerando esta teorização, concluímos que, para se conhecer uma criança, se deve primeiramente observá-la e, após esse momento inicial, direcionar a atenção para diferentes perspetivas, de modo a que se abranjam vários níveis e contextos percetivos. Rovira e Peix, afirmam, de modo preciso, que

o professor deverá dirigir as observações para diferentes contextos nos quais a criança interage, que se convertem em fontes de estímulo:

- âmbito familiar: que o informará sobre o tipo de relação que se estabelece na família, com pais, irmãos e outros adultos.
- âmbito comunitário: a partir das relações que a criança estabelece com os adultos em geral de sua comunidade, tanto no contexto escolar como no extraescolar (amigos, vizinhos).
- ambiente: a exploração e a manipulação do espaço e dos objetos permitem à criança aproximar-se e conhecer o ambiente, apropriando-se do espaço. Uma observação atenta dará lugar a uma informação exhaustiva sobre a forma como se realiza esse conhecimento ambiental, e de que meios a criança se vale para fazer isso.
- âmbito escolar e organizacional: a observação dos diferentes elementos escolares e a sua organização interna convertem-se frequentemente em fonte de informação para o professor, tanto no que se refere à adaptação como à dinâmica e à imbricação da criança nas diferentes tarefas.

(pp. 385-386)

Após a análise deste excerto, é notório que, efetivamente, a observação permite ao educador deslindar não só as dificuldades da criança, mas também aquilo que ela já



domina, a forma como se sente, a personalidade e o meio que a rodeia, entre muitas outras especificidades.

Smith (2006) revela que “se os adultos já observaram o brincar das crianças, eles saberão o tipo de nível em que elas estão funcionando e poderão adequar a sua participação ao nível certo” (p. 37), o que significa que, se o educador atentar, de modo prévio, na criança, não irá, por certo, ensinar-lhe ou proporcionar-lhe algum momento lúdico que envolva competências já adquiridas, privilegiando intervenções num patamar adequado àquele em que ela se encontra.

Hurst (2006) sublinha, neste enquadramento, que “aquilo que os profissionais ficam sabendo a partir das observações do brincar faz com que acompanhem a força do desenvolvimento infantil – em vez de se opor a ela” (p. 215).

## **Capítulo II – Brincar na Creche**

### **4. Brincar na Creche**

Nos dias de hoje, as creches passaram a ser imprescindíveis para as famílias, uma vez que os pais enfrentam longas jornadas profissionais e, por esse motivo, confiam os filhos a quem saiba cuidá-los e mantê-los em segurança (cf. Vieira 2020). Assim, é fundamental ter em conta que, para muitos, a creche é o local de primeiro contacto quer com outras crianças quer com adultos que, até então, não pertenciam ao seu meio social.

A creche incute nas crianças um desenvolvimento gradual e a vários níveis, desde logo o motor, o social, o psicológico e o emocional. Se criança se sente segura, nesse novo ambiente, é capaz de se envolver em diferentes experiências e consegue assimilar múltiplas aprendizagens, enquanto explora.

O brincar pode ser orientado ou livre, tal como referimos no Capítulo I, e na creche não é diferente. A criança pode ou não utilizar brinquedos, por exemplo, e dessa opção extraem-se diversas competências.

Para Goldschmied e Jackson (2006), no momento em que a criança já mantém uma postura ereta e consegue manter-se sentada, pode ser feito o Cesto dos Tesouros, que “oferece um foco para uma rica variedade de objetos cotidianos escolhidos para oferecer estímulos a esses diferentes sentidos” (p. 114). Deste modo e através do mecanismo suprarreferido, a criança é exposta a experiências e conhecimentos variados,

desenvolvendo a sua concentração (ao explorar várias texturas e sensações), pois, tal como indicam os autores, “nenhum dos objetos contidos no Cesto é um ‘brinquedo comprado’” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 115).

Nesta conjuntura, Vieira (2020) salienta que, quando

um bebé explora um CT, conclui-se que ele realiza inúmeras ações perante os objetos: ele observa, toca, pega, coloca na boca, agita, atira para o chão, junta ou separa os objetos, descarta ou atrai os objetos que lhe interessa, entre muitas outras ações momentâneas.” (p. 12)

Goldschmied e Jackson (2006), corroborando com a perspetiva que acabamos de mencionar, vão mais além e acrescentam que

por meio das atividades de sugar, pôr na boca e manusear, os bebés [descobrem] coisas a respeito de peso, tamanho, formatos, texturas, sons e cheiros, e, quando escolhem um objeto, podemos imaginar que estejam dizendo: “O que é isso?”. (p. 115)

Quanto ao papel do adulto no Cesto dos Tesouros, Goldschmied e Jackson são perentórios ao destacar que, apesar de não haver uma intervenção direta da sua parte, o facto de o adulto não ter um papel ativo,

não significa que simplesmente colocamos o Cesto ao lado do bebé e deixamos que ele brinque sozinho. Ele precisa da segurança que a nossa presença interessada dá, quando ele encarar o desafio que os objetos, que ele pode estar manipulando pela primeira vez, apresentam. (p. 116)

Assim, relativamente à evolução do bebé e à exploração do Cesto dos Tesouros, o bebé demonstra uma evolução a nível motor e já se consegue movimentar pela sala; está é a fase de promover, então, o brincar heurístico com objetos, “definido no *Dicionário Oxford* como “um sistema de educação sob o qual o pupilo é treinado para descobrir as coisas por si mesmo”” (p. 147). Vieira (2020), corroborando com Goldschmied e Jackson (2006), afirma que, heurístico significa “descobrir, inventar, obter” (Vieira, 2020, p. 10). Nesta brincadeira heurística, a criança é quem se move até aos materiais de que dispõe, explorando-os da forma que mais lhe convier.

Talvez uma das perguntas que surja por parte das crianças, quando assumem o brincar heurístico, seja: “o que posso fazer com estas coisas?”. Tal como se pode comprovar, através da perspetiva exposta por Goldschmied e Jackson, “No processo de exploração

do material, não surge a questão sobre quais maneiras estão corretas ou erradas no uso do mesmo. Segurando o objeto, as crianças observam diretamente o que é possível fazer com ele e o que não é” (p. 151).

Na dimensão do brincar heurístico, é necessário que sigamos “algumas questões organizacionais que devem ser observadas para que as crianças obtenham máxima satisfação” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 154), como:

- Disponibilizar no mínimo 15 variedades de material e colocar dentro de sacos.
- Definir o espaço para que as crianças se possam movimentar livremente, tentando promover o silêncio, já que é uma característica importante.
- Apenas devem estar à disposição os materiais para esta atividade.
- Definir um período exato para o brincar heurístico, bem como a duração deste brincar.
- Aproveitar o espaço na sua totalidade, para que as crianças não estejam amontoadas num só local.
- O material, à medida que vai sendo utilizado e deixado no som, deve ir sendo colocado de novo no sítio para que possa chamar a atenção de outras crianças que possam ainda não ter explorado esse material.
- No fim, as crianças devem colocar o material nos respetivos sacos.

(Goldschmied & Jackson, 2006, p. 154)

Neste sentido afirmamos, conforme Goldschmied e Jackson (2006) referem, que

grande parte do trabalho do adulto é feito fora da sessão de brincar heurístico. Ele coletará objetos, cuidando deles, assegurando-os de que aqueles que estejam porventura danificados sejam consertados e lavados, caso necessário, ou jogados fora, além de pensar em novos tipos de itens interessantes. (p. 155)

## **5. O Papel do Educador na brincadeira da criança**

O papel do educador, no processo de aprendizagem da criança, é bastante importante. Analisemos, agora o seu perfil e tentemos perceber de que forma é que pode ser fundamental, no que diz respeito à organização do ambiente educativo, permitindo que a criança se desenvolva.

Com base no Dec-lei nº 241/2001, o perfil específico do educador e do professor, é aprovado em diploma, onde constam as particularidades da dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, que corresponde à aprendizagem daquele perfil. Existem quatro dimensões do perfil docente, sendo estas, a dimensão intelectual, a dimensão técnica, a dimensão moral e a dimensão relacional. A dimensão intelectual e a dimensão técnica referem-se ao conceito de professor. Já as dimensões morais e

relacionais, referem-se ao facto de o professor vir a ser um agente de desenvolvimento humano e pessoal da criança, tal como está presente no Dec-lei 241/2001, no ANEXO nº1, no ponto 4, “Promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania.” Deste modo, o perfil de um educador,

é o perfil geral do educador e dos professores do ensino básico e secundário, aprovado em diploma próprio, com as especificações constantes do presente diploma, as quais têm por base a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem daquele perfil. (Dec-Lei nº 241, 2001, Anexo nº 1)

O papel do educador engloba a realização de planificações que visem a organização adequada do ambiente educativo às crianças e a avaliação do seu desenvolvimento. No artigo nº241, pode ler-se que “o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” (Dec-Lei nº 241/2001, Anexo nº 1).

Desta forma, o educador consegue perceber aquilo que vai fazer e, após realizar as atividades e projetos, contacta e identifica aquilo em que as crianças têm mais dificuldades, promovendo a construção de atividades integradas.

De acordo com as OCEPE (2016), o papel do educador é promover a

criação de um ambiente educativo em que a criança dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses, e a atenção do/a educador/a às suas iniciativas, o modo como a encoraja e os desafios que coloca à exploração e à descoberta, são fundamentais para esse envolvimento ou implicação. (p.12)

Neste enquadramento, também o Dec-Lei nº 241 torna explícito que o educador deve compor o ambiente educativo, analisar, observar e registar dados. No que diz respeito à integração do currículo, o educador tem como função organizar, por exemplo “atividades e projetos que, nos domínios do jogo simbólico e do jogo dramático, permitam a expressão e o desenvolvimento motor, de forma a desenvolver a capacidade narrativa e a comunicação verbal e não verbal” (Dec-Lei nº 241/2001, Anexo nº 1).

O educador deve estar atento ao que as crianças fazem, dizem e aos seus interesses, para que, consiga planificar de acordo com todos estes traços, visando o estímulo da curiosidade e o desejo de aprender mais.

Articulando, então, os interesses das crianças com as propostas do educador, “brincar torna-se [num] meio privilegiado para promover a relação entre crianças e entre estas e

o/a educador/a, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral” (OCEPE, 2016, p. 12).

Para se poder concretizar tudo isto, o profissional não deve descurar nenhuma componente da criança, refletindo sobre aquilo que ela realiza e considerando o melhoramento da qualidade da resposta educativa. Deve, para isso, levar a cabo observações e registos daquilo que acontece, diariamente, uma vez que esses gestos

permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (nomeadamente a gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, a qualidade das relações estabelecidas), sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a sua evolução. As informações recolhidas permitem fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica. (OCEPE, 2016, p. 13)

Consideramos que o educador deve assumir um papel ativo e impor as suas condições, porém, segundo Spodek e Saracho (1998), o educador não consegue controlar tudo aquilo que acontece no brincar, podendo, contudo, esforçar-se por dominar grande parte: “para assegurar que a brincadeira em uma sala de aula tenha consequências educacionais positivas, os professores devem oferecer a preparação, um planeamento cuidadoso e orientação” (p. 225).

Importa que o educador participe, de forma ativa e participativa, nas brincadeiras da criança, para que possa dar-lhe apoio e não a deixe sozinha em atividades lúdicas. No entanto, deve ter-se em consideração que a criança pode preferir brincar sem a intervenção do adulto, que não pode, então, ser intrusiva. Não esqueçamos que o brincar só é brincar se partir da própria criança.

Avril Brock et al. (2011) defender que não deve haver “um envolvimento excessivamente protetor dos adultos e uma interpretação de que a brincadeira deve sempre ser planejada e ter algum propósito” (p. 130).

O papel do educador deve, assim, passar por propor, não por impor; é produtivo convidar a criança a brincar, mas não obrigá-la a tal, privilegiando a sua liberdade e sugerindo alternativas para que possa escolher o que mais lhe agrada.

O educador deve organizar o ambiente educativo, os materiais e o grupo, motivar as crianças para a aquisição de aprendizagens e participar nas atividades propostas, brincando, também. Esta é, cremos, a forma de o educador demonstrar interesse pelas brincadeiras das crianças e tentar conhecê-las a diversos níveis.

## 6. O papel da criança na brincadeira

A criança assume um papel central, nas suas próprias brincadeiras, desenvolvendo-se em variadas áreas e, conseqüentemente, adquirindo inúmeras aprendizagens para o seu futuro. Tal como afirmam Silveira e Cunha (2014),

brincar por brincar é inato da criança, e a essência desse brincar é imprescindível para a sua formação, já que o mesmo lhe possibilita a descoberta e a antecipação de comportamentos superiores, ou seja, a infância funciona como um estágio para a vida adulta. (p. 48)

Julgamos, então, que a criança deve iniciar e seguir as brincadeiras, sem que existam interferências por parte do adulto, que deve somente preparar o ambiente para que a criança se envolva nas brincadeiras e adquira aprendizagens. Através da brincadeira é possível depreender quais são os grupos com que determinadas crianças mais se identificam e gostam de interagir assim como quais as áreas da sala pelas quais têm uma maior preferência.

Segundo Eduardo Sá (s/d), psicólogo, o bebê também brinca, ao contrário do que muitas pessoas creem. O brincar do bebê é, todavia, necessariamente distinto do brincar de uma criança em educação pré-escolar. Os bebês têm a necessidade de observar e de experimentar tudo, pois, tal como o autor refere,

[...] passam grande parte dos seus primeiros meses a observar. É um observar atento, através do qual estabelecem relações de causa e efeito. Na verdade, eles educam o olhar. Quando o bebê está a interagir com a mãe, através do olhar, do encostar a cabeça quando a mãe o chama a atenção, tudo isto é considerado o brincar do bebê. Tal como podemos verificar, o autor afirma que “Surge, então, o primeiro “braço de ferro” com a mãe. “Não!”, diz a mãe, de forma firme e “seca”, com um olhar fixo, centrado nos olhos do bebê. Ele testa-a, olhando-a, com surpresa. Para que, depois, esboce um olhar rasgado e projete o rosto sobre o seu ombro, tentando seduzi-la. (Eduardo Sá – *Não compreendo porque nunca se fala no brincar do bebê!*)

Neste contexto e segundo Corsaro (2011), na década de 2000, praticamente não havia estudos sobre a sociologia da criança, no entanto, no presente, dispomos de bastante informação relativa a esse assunto.

Tal como se pode verificar, atentando na perspectiva do autor Jens Qvortrup (1993) citado por Corsaro (2011), “as crianças não foram tão ignoradas quanto foram *marginalizadas*. As crianças foram marginalizadas na sociologia devido a sua posição subordinada nas

sociedades e às concepções teóricas de infância e de socialização.” (p. 18). Já para Corsaro (2011), os adultos encaram as crianças como futuros adultos e não enquanto seres em evolução, isto é, crianças com necessidades e desejos: na “verdade na vida atual, as necessidades e os desejos das crianças são muitas vezes considerados como causa de preocupação por adultos, como problemas sociais ameaçadores que precisam ser resolvidos” (Corsaro, 2011, p. 18).

A sociologia da infância também nos traz um contributo precioso quanto à concepção de criança e, de algum modo, permite um novo olhar sobre o protagonismo a ela concedido. Neste sentido, Ferreira (2004) defende que a criança como agente e ator social, vista como o centro de interesse de si própria. Deste modo, visa-se a desconstrução do paradigma tradicional da Sociologia da Infância. Senão vejamos o seguinte trecho:

Esta desconstrução realiza-se segundo um *novo paradigma da Sociologia da Infância* e com base nos princípios-chave que o constituem:

- i. A infância é uma construção social;
- ii. A infância é uma variável da análise social que não pode ser compreendida senão na sua relação com outras variáveis da estrutura social de que faz parte, como o género, a classe social, a etnia;
- iii. As culturas e relações sociais das crianças são dignas de ser estudadas em si mesmas no presente e não em relação ao seu futuro como adultas;
- iv. As crianças são e devem ser vistas como seres ativos na construção e determinação das suas vidas sociais e na dos que as rodeiam, num contexto intergeracional;
- v. A etnografia é uma metodologia particularmente útil porque permite captar uma voz mais direta das crianças e a sua participação na produção de dados sociológicos;
- vi. A infância é um fenómeno relacionado com a dupla hermenêutica das Ciências Sociais.

(Ferreira, 2004, p. 18)

Nesta linha de pensamento, também Corsaro (2011) afiança que “o processo de pesquisa reflete uma preocupação direta em capturar as vozes infantis, suas perspectivas, seus interesses e direitos como cidadãos” (p. 57).

Neste sentido, Trevisan (2014) realça, contudo, que a

cidadania é então entendida como conjunto de experiências subjetivamente vividas, em esferas públicas e privadas entrecruzadas, onde os cidadãos constroem as identidades individuais e coletivas e assumem influência e participação nas esferas de vida em que se movimentam e a que pertencem. (p. 90)

Mantendo-nos neste enquadramento, vamos ao encontro da teorização de Sarmento et al. (2007) e afirmamos que a “infância é especialmente prejudicada, entre todos os grupos e categorias sociais excluídas, quer pela relativa invisibilidade face às políticas públicas e aos seus efeitos, quer por que é geralmente excluída do processo de decisão na vida coletiva” (p. 183). Importa, assim, enfatizar que a cidadania é um estatuto político, que consiste em poder usufruir dos direitos cívicos e políticos, não deixando de nos conceder direitos individuais, de carácter social.

Assim, entendemos que a cidadania é categorizada, de acordo com o último autor mencionado, e baseando-nos em T. Marshall, em diferentes tipologias, a saber:

cidadania civil (direitos de liberdade individual, de expressão, de pensamento, de crença, de propriedade individual e de acesso à justiça), cidadania política (direito de eleger e ser eleito e de participar em organizações e partidos políticos) e cidadania social (acesso individual a bens sociais básicos). (Sarmento et al., 2007, pp. 186-187)

## **7. Outros estudos desenvolvidos no âmbito da temática**

Para a realização deste relatório de estágio, realizamos, previamente, uma pesquisa de alguns estudos já desenvolvidos na área do Brincar, selecionando aqueles que consideramos mais significativos e capazes de sustentar o enquadramento teórico e permitir uma pesquisa diferenciadora.

Tizuko Kishimoto, em 2001, apresentou um estudo sobre “Brinquedos e Materiais pedagógicos nas escolas infantis”, onde realça que os brinquedos e materiais pedagógicos mais relevantes, são os educativos. Já aqueles que estimulam o simbolismo e a socialização, como os jogos faz-de-conta, construção e socialização, têm percentagens insignificantes, ou seja, denotam o pouco valor da representação simbólica e do brincar.

Ione Paiva, da Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, desenvolveu, em 2000, um estudo subordinado ao tema “Brinquedos Cantados”. Muito embora este estudo não tenha sido desenvolvido na área de Educação, apresenta alguns pontos relevantes que vão ao encontro da pesquisa que desenvolvemos e, agora, apresentamos. Assim, nesse estudo o que mais nos interessou foi a percepção do valor dos Brinquedos Cantados para a formação da cidadania da criança. Com base nele, procuramos evidenciar a importância desses mesmos brinquedos e a forma como podem desenvolver a sociabilidade e a afetividade das crianças. Para realizar o estudo, Ione valeu-se de documentação indireta e de uma base bibliográfica passiva.



Diana Correia, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, desenvolveu, em 2013, uma pesquisa sobre a temática “A brincar e a aprender” e aborda a valorização do brincar na idade Pré-Escolar. Neste estudo, a autora defende que é através do brincar que a criança experiencia momentos da vida real e expressa sentimentos, medos e desejos, aprendendo sobre si e sobre os demais.

Patrícia Sousa, em 2015, no Instituto Superior de Educação e Ciências em Lisboa, ocupou-se da “importância de brincar. Brincar e jogar na infância” defendendo que as crianças que brincam se desenvolvem cognitivamente, socialmente, afetivamente e fisicamente. As competências adquiridas através das brincadeiras são mais significativas dado que se tratam de aprendizagens feitas em contexto lúdico, espontâneo e natural. Os resultados obtidos pela estudante permitem afirmar que as brincadeiras realizadas pelas crianças rumam à exploração do que as rodeia e assentam nas suas experiências e vivências. Para desenvolver este relatório foram realizadas entrevistas a educadoras de infância que estivessem em contexto de sala de jardim-de-infância.

Lina Rodrigues e Dulce Galvão, em 2017, da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra apresentaram uma comunicação cujo tema é “Aprender a Brincar – Contributo do Brincar no Desenvolvimento da Criança” – estudo este que, apesar de não ter sido desenvolvido a nível da área de Enfermagem, aborda pontos fulcrais para o relatório que nos propusemos elaborar.

Assim, este estudo tem como principais objetivos entender qual a perspetiva dos pais relativamente ao contributo do brincar e que como isso pode influenciar o desenvolvimento das crianças, analisando as competências que cada uma possui desde o momento do seu nascimento até aos três anos. Os resultados obtidos comprovam que realmente brincar tem uma grande influência no desenvolvimento pessoal da criança, dado que esta adquire, assim, aptidões físicas, sociais, cognitivas e emocionais. No que respeita às competências físicas, as crianças adquirem novas habilidades, desenvolvem a sua componente motora (a força, a agilidade, a coordenação). Já quanto à parte cognitiva, a parte linguística é desenvolvida e novos conceitos são interiorizados. As competências sociais prendem-se com os valores e a recriação de tradições, no âmbito das brincadeiras. Os contributos emocionais aludem ao prazer e entusiasmo ao brincar.

Ada Galante, em 2015, no Instituto Politécnico de Setúbal Escola Superior de Educação, desenvolveu uma investigação cujo tema é “O Brincar Espontâneo em Contexto de Creche e Jardim de Infância” e que teve por base as conceções e os ideais das educadoras participantes, quanto ao brincar espontâneo das crianças. Tal estudo engloba, também,

algumas declarações recolhidas em situação de entrevista, feitas às educadoras cooperantes. Foram utilizados instrumentos de recolha de informação adequados, por forma a responder às intencionalidades delineadas, tais como inquérito por “entrevista” (via *e-mail*) às Educadoras, assim como a observação participante com recurso ao registo escrito (notas de campo) e análise documental.

Sabrina Tavares, em 2015, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, realizou uma investigação com o tema “O Brincar como meio de aprendizagem no jardim-de-infância” propondo-se a constatar de que forma o brincar pode influenciar a aprendizagem das crianças. Assim, concluiu que, através do brincar, a criança estimula a criatividade, curiosidade e desenvolve a autonomia. Após uma análise de diversos documentos e da reflexão sobre algumas observações realizadas durante o período de estágio, bem como algumas entrevistas, foi possível entrever que o brincar permite que as crianças tenham aprendizagens que contribuem para o seu processo de desenvolvimento e integração na sociedade.

Catarina Fonseca, em 2018, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, apresentou um relatório de estágio cujo tema é “O impacto do brincar no processo de ensino-aprendizagem da criança”, defendendo que a criança enquanto brinca, além de desenvolver habilidades cognitivas, desenvolve, também, competências sociais, na interação com os seus pares. Através de diversos instrumentos, tais como, registos de observação, grupos de discussão focalizada, entrevista e a análise de atividades desenvolvidas, os resultados apurados realçaram que o brincar tem um impacto bastante positivo, no que diz respeito ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança, seno que se revela mais motivada e empenhada, nas situações educativas.

Eliana Henriques, em 2019, na Escola Superior de Educação de Santarém apresentou uma Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar, em que o tema é “Brincar ao sabor do vento: potencialidades do brincar livre ao ar livre”, assumindo que é de facto importante que a criança brinque ao ar livre e que tenha contacto com a natureza. Esta dissertação, mostrar aos educadores que não é apenas relevante o trabalho e a brincadeira que acontece dentro da sala, mas também aqueles que têm lugar no exterior.

Abreu *et al.*, em 2017, no Centro Hospitalar Universitário de Lisboa, apresentaram o artigo intitulado “O Direito de Brincar... Também nos Cuidados Intensivos”, que aborda a importância do brincar nesse contexto específico, em que é encarado enquanto estratégia de intervenção de enfermagem pediátrica, para ultrapassar as barreiras da hospitalização.

Todos estes estudos são de destacar quer para a avaliação da importância do brincar na vida das crianças quer para a realização de todo o trabalho que apresentamos.

O principal aspeto em comum de todos os estudos mencionados é, sem dúvida, o brincar, bem como a forma como as crianças aprendem através dessa ação.

## **Parte II – Estudo Empírico**

### **Capítulo III – Caracterização do Projeto de Pesquisa**

#### **1. Problemática em estudo**

O trabalho de investigação teve início em 2019 e a sua parte empírica em 2020, enfrentando todos os constrangimentos inerentes à COVID-19. Realçamos que, devido à situação pandémica, não pudemos iniciar, mais cedo, o estudo empírico, tendo sido desenvolvida numa instituição cooperante, na valência de creche no âmbito do estágio profissionalizante.

O estudo apresentado procura analisar de que modo se desenvolve a criança através da brincadeira e porque é que o brincar é, de facto, um meio essencial para o seu desenvolvimento saudável e para a sua aprendizagem crescente. Trata-se de uma investigação em que queremos evidenciar o conhecimento de cada criança através da observação e da interação com ela, o que nos permite extrair informações acerca da sua cultura, da sua personalidade, dos seus interesses e, ainda, perceber se o adulto, no momento da brincadeira da criança, pode influenciar ou não o seu desenvolvimento.

#### **2. Pergunta de partida e objetivos do estudo**

A pergunta de partida orientadora deste estudo é a seguinte:

- De que modo podemos conhecer a criança através das suas brincadeiras?

Esta interrogação coloca-nos os seguintes objetivos:

- Percecionar qual a importância do papel do adulto na brincadeira da criança;
- Analisar as perceções do educador de infância sobre as a brincadeiras da criança;
- Identificar o tipo de brincadeiras preferidas pelas crianças;
- Proporcionar momentos de brincadeira junto das crianças.

### 3. Metodologia Qualitativa

Segundo Bogdan e Biklen (2013), a investigação qualitativa detém cinco características. A primeira é o facto de utilizar a observação direta “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p. 47); a segunda remete para uma investigação descritiva “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 48). A terceira característica tem que ver com o facto de os investigadores demonstrarem mais interesse no processo do que no seu resultado, ou seja, estes deve colocar questões que remetam para os pormenores e não apenas para o resultado obtido; a quarta indica que os pesquisadores “tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (Bogdan & Biklen 2013, p. 48), através de um estudo mais abrangente, que, posteriormente, afunilam: o “processo de análise é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (Bogdan & Biklen 2013, p. 48). Por fim, a quinta característica demonstra que “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (Bogdan & Biklen 2013, p. 48), ou seja, há que avaliar como diferentes pessoas manifestam perspetivas distintas sobre um qualquer assunto.

### 4. Estudo de caso

Segundo Bogdan e Biklen (2013), um estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” (p. 89). Então, para fazermos um estudo de caso temos de observar, muito detalhadamente, o objeto da análise. O estudo é encarado como um funil, uma vez que inicialmente “é representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objeto do estudo ou fontes de dados” (Bogdan & Biklen 2013, p. 89).

De acordo com Amado e Freire<sup>1</sup> (2014), “o estudo de caso é encarado por alguns críticos como uma investigação *soft*, destinada a investigadores principiantes, por ser considerada mais fácil que investigações de outra natureza” (p.122). Os autores enumeram algumas competências que o investigador deve possuir:

- saber formular boas perguntas e interpretar as respostas;
- ser um bom ouvinte e não ser traído pelas suas próprias ideologias ou preconceitos;
- ser adaptável e flexível, e conseguir ver as situações inesperadas como oportunidades e não como ameaças;
- ser uma boa capacidade de ‘agarrar’ os aspetos que estão a ser estudados. Esta capacidade reduz os dados relevantes e a informação toma proporções geríveis;
- não ser influenciado por preconceitos, incluindo os que derivam da teoria.

(Amado & Freire<sup>1</sup>, 2014, p.123)

## 5. Sujeitos do estudo

A escolha dos participantes do estudo teve como ponto de partida a temática orientadora desta investigação e centrou-se na tentativa de apreender as perceções das educadoras de infância, quanto ao conhecimento que é possível ter da criança, através da observação e participação nas suas brincadeiras. Para isso, solicitou-se a colaboração da educadora cooperante, da educadora do berçário e da educadora da sala de 1 ano, do contexto onde foi realizado o estágio, para a realização de uma entrevista. Entrevistado, também foi o grupo de crianças da sala dos 2 anos, onde o estágio profissionalizante teve lugar.

### 5.1. Caracterização do Grupo

O grupo selecionado coincidiu com aquele onde se realizou o estágio, deste modo apresentamos a sua caracterização como fundamento da intervenção. A sala onde se realizou o estágio, foi a dos dois anos, composta por dezanove crianças.

O grupo encontra-se no estágio sensório-motor. De acordo com Post e Hohmann (2011), sustentados por Jean Piaget, “sensório refere-se ao modo como os bebés e as crianças mais novas recolhem informação sobre o mundo através dos seus sentidos; motor refere-se ao modo como aprendem através da acção física” (p. 23).

É muito importante caracterizar o grupo, para que, mais tarde, se possam comparar as evoluções existentes nas diferentes áreas de desenvolvimento.

### Desenvolvimento Cognitivo

O grupo de crianças, no que diz respeito ao seu desenvolvimento cognitivo e segundo Piaget, encontra-se no estágio sensório-motor (devido à sua idade). Nesta fase, as crianças envolvem-se na imitação diferida, ou seja, mimetizam “ações que já não se visualizam à frente delas” (citado por Papalia, Olds & Feldman, 2008, p. 201). Assim, numa situação de faz-de-conta, surgida espontaneamente entre as crianças, as mesmas reproduzem o gesto de servir chá aos amigos, promovendo assim o jogo dramático mais elaborado que irá ocorrer no estágio pré-operatório. Gesell (1979), corroborando com Piaget, afirma que “aos 2 anos, já gosta de colocar a chávena no respectivo pires e de vaziar a água na chávena” (p.164).

É de ressaltar, ainda, que o grupo se encontra, também, na fase do egocentrismo e, muitas das vezes, existem pequenos conflitos que daí derivam (como se pode verificar em momentos de partilha dos brinquedos). O grupo demonstra ter dificuldade em levar a cabo essa partilha e chora quando algum membro quer um brinquedo que outro tem: esta peculiaridade faz parte do egocentrismo natural das crianças com dois anos. De acordo com Vigotsky (1987), citando Piaget, “o elo de ligação de todas as características específicas da lógica das crianças é o egocentrismo do pensamento infantil” (p. 14). Segundo Faw (1981), as crianças nesta idade “consideram o mundo somente através dos seus olhos” (p. 161), ou seja, não conseguem ver uma situação do ponto de vista de outra pessoa.

Nesta idade, de acordo com Faw (1981), é moroso distinguir entre sonho ou fantasia e realidade, ou seja, para “a criança de dois a seis anos, tudo é real” (p. 161), daí a importância de lhe mostrar imagens reais, para que possa perceber o que, de facto, é autêntico ou não.

### **Desenvolvimento Linguístico**

De acordo com Rigolet (2006), o segundo ano de vida da criança, do ponto de vista linguístico, está dividido em duas fases. Isto é, dos 12 aos 18 meses é o momento da holófrase, ou seja, a instância em que uma só palavra adquire vários significados: “uma única palavra [...], produzida em contexto funcional, adquire vários significados segundo as variantes da sua utilização” (p. 73). Já na segunda fase, dos 18 aos 24 meses, a criança produz pequenos enunciados, compostos por substantivos, alguns verbos, raros advérbios e adjetivos.

A linguagem deve, então, ser encarada como uma área fundamental a estimular e desenvolver, visto que é o mais poderoso instrumento que a espécie humana possui para dominar o seu meio ambiente. Ao estimularmos e desenvolvermos a linguagem, estamos também a promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo, as relações humanas e o bem-estar físico e mental da criança.

Para Rigolet (2006), nesta “faixa etária, as crianças deveriam, por si, começar a substituir os infantilismos pelas palavras adultas. Ex: “carne” em vez de “chicha”, “dormir” em vez de “nanar”, “comer” em vez de “papar”, etc” (p. 93).

Silva (2011) afirma, por seu turno, que aos “2-3 anos de idade, as crianças constroem frases curtas. Não têm palavras indicadoras de matrizes, mas expressam uma diversidade de significados” (p. 13). Quanto à linguagem a maioria, no grupo, conseguiu construir frases de duas a quatro palavras e exprimir aquilo de que necessitava. Podemos afirmar que o grupo apresenta um bom desenvolvimento linguístico para a idade, sendo capaz de criar pequenas frases, exprimindo necessidades e comunicando com o adulto, bem como com os colegas da sala.

Tal como Rigolet (2006) afirma nesta idade “a criança torna-se cada vez mais fluente linguisticamente. O tipo de palavras que emprega é principalmente o substantivo” (p. 90)

A supracitada autora realça que a criança

começa a poder memorizar pequenas canções e as suas letras, se forem simples e se a canção associar ritmos bem marcados e gestos claros. A esta mesma criança já se lhe pode exigir pequenas palavras de “boa educação” (carácter social), como “obrigada”, “por favor”, etc. (Rigolet, 2006, p. 94)

Segundo Ferland (2006), desde os 2 anos, assistimos a uma “verdadeira explosão de novas palavras” (p. 126). De acordo com o quadro-síntese — O Desenvolvimento da Linguagem, de Francine Ferland (2006, p. 139) — o vocabulário da criança nesta faixa etária compreende 200 a 300 palavras, e esta é capaz de indicar, numa imagem, o objeto designado pelo adulto, constrói frases de duas palavras, começa a colocar questões, segue uma história simples, fica satisfeita por reproduzir as vozes de diferentes animais e compreende instruções que contêm mais de um elemento. O grupo demonstra conseguir acompanhar histórias simples e algumas das crianças enumeram as personagens da mesma.

## **Desenvolvimento Psicomotor**

Relativamente ao desenvolvimento psicomotor, podemos referir que o grupo de crianças gosta bastante de atividades que envolvam movimento. Serrano (2018) afirma que a “expressão ‘desenvolvimento motor’ refere-se a alterações na capacidade das crianças para controlar os movimentos do seu corpo, desde os primeiros movimentos espontâneos do bebé aos movimentos para alcançar um objeto, à locomoção e competências complexas do desporto” (p. 42).

Para Serrano (2018), o

desenvolvimento motor pode ser dividido em desenvolvimento motor global e desenvolvimento motor fino. Ações motoras globais incluem o movimento de grandes membros ou de todo o corpo, como caminhar, saltar, trepar. O desenvolvimento motor fino refere-se a todos os movimentos que fazemos com as nossas mãos (alcançar, agarrar ou manipular um objeto), mas também com os nossos olhos (seguir visualmente uma bola em movimento) e com a boca (movimentos dos lábios e língua para a fala). (p. 42)

No que concerne à motricidade fina das crianças, é de ressaltar que foram desenvolvidas algumas atividades e apenas três crianças conseguiram pegar na pinça com a ajuda da outra mão, fixando assim uma bola e colocando-a dentro da caixa. Faw (1981) corroborando com Serrano (2018), defende que

a criança com dois anos pode andar e correr. O desenvolvimento motor dos dois aos seis anos consiste em aperfeiçoar as habilidades de mobilidade e aumentar as habilidades motoras mais refinadas, tais como a destreza digital necessária à manipulação de ferramentas ou de um lápis. (p. 155)

Silva (2011), comungando da perspectiva de Faw, afirma que aos “24 meses tenta equilibrar-se, sobe e desce escadas, começa com os jogos de imitação das atividades do adulto e a tirar os sapatos” (p. 17).

Destacamos que o grupo gosta de tudo o que implica movimento, como por exemplo, dançar: esta é uma atividade que surge várias vezes como momento de transição, por ser algo que as crianças aprovam e onde libertam energia, sendo que também ajuda a trabalhar o movimento, mesmo que seja de forma mais “livre”. As crianças conseguem subir e descer escadas com auxílio, saltar e correr.

## **Desenvolvimento Sócio Afetivo**



Segundo Gesell (1979), “a criança de 2 anos, com a consciência cada vez maior que tem das outras pessoas, atravessa um período de timidez em relação aos estranhos, especialmente os adultos.” (p. 165). Ferland (2006), concordando com Gesell, afirma que por “volta dos 2 anos, [a criança] exprime emoções sociais como o orgulho, o embaraço ou a vergonha e dá mostra de empatia. Nesta idade, controla as suas emoções de uma forma mínima” (p. 179).

De acordo com o quadro-síntese — O Desenvolvimento Afectivo, segundo Francine Ferland (2006, pp. 192-193) —, a criança, por vezes, manifesta acessos de fúria intensos, tem dificuldade em esperar para obter o que pretende e quer fazer certas coisas por si mesma.

A propósito de saber esperar pela sua vez, as crianças demonstram dificuldades, querendo falar todas ao mesmo tempo, ou, quando se trata de atividades em pequeno grupo, desejando ser as primeiras a realizá-las. Por isso, várias das atividades que são realizadas têm como objetivo promover o desenvolvimento neste aspeto. Uma das atividades pressupõe que as crianças marquem a sua presença num quadro para esse efeito e tenham de aguardar pela sua vez para o poderem fazer, outro momento de treino e promoção do desenvolvimento dá-se quando esperam que alguém as chame para colocar a babete para almoçar, enquanto estão a brincar, ou quando têm de realizar uma atividade orientada em pequeno grupo, entre outros.

No quadro-síntese — O Desenvolvimento Social, segundo Francine Ferland (2006, pp. 211-212) — a criança descobre a noção de propriedade (“é meu”) e tem tendência para ser possessiva, manifestando dificuldade em controlar as suas emoções negativas e podendo ser agressiva com outro elemento do grupo (morder-lhe, puxar-lhe os cabelos) e privilegia parceiros de jogo do mesmo sexo, frequentemente, pois os meninos gostam de jogos robustos e as meninas de jogos mais calmos.

No grupo com que contactamos, a interação com os adultos é boa, havendo uma relação muito próxima entre eles e as crianças. Já no que diz respeito à interação com as outras crianças, o grupo, como já referimos, está na fase do egocentrismo, pelo que surgem bastantes conflitos, devido ao interesse simultâneo nos mesmo brinquedos, expresso sob a expressão “é meu”; no entanto, há boa interação entre as crianças, existindo momentos em que estas demonstram afetos para com os outros.

Na conceção de Portugal (1998),

partilhar emoções também é importante. Na interação com os outros, incidentes negativos podem surgir, através de conflitos e pequenas agressões. Mas, a partir dessas experiências, a criança aprende a dar e a receber e conhece o que é ser membro de um grupo. (p. 208)

Relativamente às brincadeiras das crianças, tal como referimos, o grupo está numa fase egocêntrica e, por isso, algumas preferem brincar sozinhas ou a pares, isto é, brincam lado a lado, mas cada uma com o seu brinquedo. O grupo revela optar pela área dos carros e pela área da casinha, iniciando a brincadeira faz-de-conta, imitando aquilo que vê no seu dia-a-dia e, também, o que se passa ao seu redor.

### **Desenvolvimento da Autonomia**

No que concerne à autonomia, sublinhamos que é de forma independente que algumas crianças levam a cabo os vários momentos da rotina diária, destacando-se os momentos de higiene pessoal e alimentação.

De acordo com o quadro-síntese — O Desenvolvimento da capacidade para se vestir, alimentar e cuidar da sua higiene, segundo Francine Ferland (2006, p. 238) — a criança ao nível do vestir é capaz de descalçar os sapatos, as meias e despir o pijama e começa a vestir-se sozinha, quando as roupas são largas; ao nível da alimentação, alimenta-se com a colher, sem fazer grandes estragos, bebe pelo copo sem se sujar; e ao nível da higiene, pode avisar quando tem a fralda molhada, aprende a lavar as mãos e pede para se limpar o nariz, mas não compreende que deve espirrar para o lenço. No grupo em questão, algumas das crianças conseguem tirar e calçar as sapatilhas, como também despir a bata sozinhas. Neste contexto, Gesell (1979) destaca, precisamente, que, aos 2 anos, a criança “é capaz de tirar sozinha os sapatos, assim como as peúgas e as calças” (p. 164).

Relativamente à alimentação, Goldschmied e Jackson (2006) frisam que “aos 2 anos, a criança pode alimentar-se, utilizando uma colher, com bastante competência e sem derrubar comida, e pode levantar e beber de uma caneca” (p. 162). Praticamente todas as crianças do grupo são capazes de se alimentar de forma autónoma (com uma colher), à exceção de algumas que “carecem, uma vez por outra, de um estímulo ou incentivo” para comer (Gesell, 1979, p. 203).

No que diz respeito ao desfralde, Goldschmied e Jackson (2006) apontam para que este comece em casa e, para tal, “é muito importante que a prática familiar e a abordagem da creche estejam plenamente harmonizadas” (p. 139), ou seja, para as formas agir e intervir em casa e na creche coincidam e a criança se possa sentir segura.

Gesell (1979) vai mais longe e ressalta que, nesta fase, há cada vez menos “descuidos” no que diz respeito ao controlo dos esfíncteres do intestino: os “descuidos” são cada vez mais raros, embora surjam periodicamente, em geral depois das refeições.” (p. 163). Já os “descuidos” relacionados com a bexiga, segundo Gesell (1979), não se dão tanto num período diurno “embora ainda possam ocorrer periodicamente. O período de retenção da criança é agora razoavelmente longo (hora e meia a duas horas) e ela própria pede com frequência o bacio” (p. 163).

Neste contexto, verificamos que grande parte do grupo já fez o desfralde diurno no momento da sesta, existindo, contudo, crianças que estão em processo de desfralde. Há também as que usam fralda e ainda não iniciaram esse processo. Assim, as crianças que já fizeram o desfralde pedem com frequência para ir à casa de banho, aquelas que estão a iniciá-lo, por vezes já pedem, no entanto, os “descuidos”, surgem, esporadicamente, cada vez com menor frequência.

A hora do sono é outro dos momentos muito importantes para as crianças e é necessário que haja um ambiente calmo e tranquilo, que transmite esses mesmos sentimentos na criança.

## **6. Contexto de investigação**

### **6.1. Caracterização da Instituição**

A Instituição situa-se no distrito do Porto, contempla três valências, a Creche, o Jardim de Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico e é uma IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social) frequentada por cerca de 170 crianças, com idades compreendidas entre os 5 meses e os 10 anos.

A finalidade desta instituição é “favorecer o desenvolvimento global da criança de uma forma plena e participada promovendo [...] a sua inserção na sociedade como ser responsável, crítico e autónomo” (Regulamento Interno, 2018–2019, p. 6).

O Projeto Educativo da instituição realça que “o desenvolvimento de cada um é resultado das vivências e relações com os outros e com o meio envolvente, algo que está bem patente no nosso lema e na nossa forma de ver o Mundo” (2016-2019, p. 11).

## **7. Técnicas e Instrumentos metodológicos**

No sentido de dar resposta à pergunta inicial e aos seus objetivos, foi necessário utilizar e construir instrumentos que nos auxiliassem no percurso investigativo, de forma a conhecer melhor a realidade sobre a temática abordada.

As técnicas utilizadas para a recolha de informação foram a observação, a entrevista a três educadoras, os registos efetuados pela estagiária e, ainda, um momento de entrevista informal em que se questionaram algumas das crianças acerca das suas preferências relativamente às brincadeiras.

No que respeita às observações, atentou-se em diversos momentos e situações das brincadeiras espontâneas. A brincadeira faz-de-conta esteve presente na grande maioria dos registos efetuados e pautou-se, por exemplo, pela mimetização do ato de servir chá aos amigos, pela construção de um autocarro em que uma das crianças era o motorista e as outras os passageiros e, por fim, pela construção de um telescópio. Através destas observações, foi possível entrever a forma como as crianças brincam (se o fazem sozinhas ou acompanhadas); verificou-se que ora brincam sozinhas ora participam numa brincadeira paralela, isto é, brincam lado a lado, mas cada um com o seu brinquedo. Observou-se, em contexto de sala e em momentos proporcionados, aquilo a que as crianças mais gostam de brincar e com quem gostam mais de interagir. Após a observação, concluiu-se que as brincadeiras preferidas se centram na área da casinha, na dos carros e na das construções.

### **7.1. Análise Documental**

Foram analisados documentos que fundamentassem e apoiassem o desenvolver a presente investigação. Os documentos analisados foram o Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades e as fichas de anamnese das crianças.

Após a análise do Projeto Educativo, foi possível perceber que a instituição se trata de uma IPSS e que valoriza a inovação, a Arte e o mundo, preparando as crianças para o futuro, tal como se pode verificar no Projeto Educativo. Assim,

é necessário investir numa escola inovadora, sensível, aberta para a Arte e para o mundo, consciente e interativa [...] onde se desenvolvam competências que permitam às nossas crianças ter a capacidade necessária para a resolução de problemas, para “perceber” a mudança, resumindo, para capacitá-las de toda uma resiliência sem a qual será difícil enfrentar o mundo da contemporaneidade. (2016-2019, p. 11)

Além disso, a instituição tem como principal lema o facto de as vivências e as relações com os outros promoverem desenvolvimento, senão, note-se que “o desenvolvimento de cada um é resultado das vivências e relações com os outros e com o meio envolvente, algo que está bem patente no nosso lema e na nossa forma de ver o Mundo” (Projeto Educativo, 2016-2019, p. 11).

Através do Projeto Educativo, foi também possível perceber a metodologia que defendem: a perspectiva construtivista, em que “cada um é ator e auto-construtor do seu próprio saber, vê a questão da partilha e da cooperação inerentes à vivência em comunidade educativa como berço que protege e embala todo o processo educativo” (2016-2019, p.14).

As fichas de anamnese também se revelaram instrumentos de extrema importância para podermos conhecer melhor as crianças e as suas famílias, já que estas têm grande influência na experiência infantil e no desenvolvimento humano. Através das mesmas, conseguimos conhecer gostos e preferências de cada criança e saber se utilizava chupeta ou fralda, se comia sozinha ou não, no momento da sua entrada na escola, entre outros aspetos.

## **7.2. Observação**

A observação foi uma técnica mobilizada para analisar o modo como o grupo brinca e as preferências que manifesta, bem como com quem cada elemento aprecia mais brincar. Esta técnica é muito importante para se conseguir fundamentar e comprovar aquilo que estamos a investigar. Parente (2002) realça, efetivamente, que

a observação direta, consistentemente realizada durante períodos de tempo prolongados e enquanto as crianças estão envolvidas nas atividades típicas da classe poderá permitir obter dados precisos sobre aquilo que a criança faz e sobre aquilo que a criança ainda não faz. (p. 168)

Por conseguinte, a partir desta técnica foi possível ver como as crianças brincam, se gostam de brincar com o adulto ou se preferem estar sem a presença do adulto na brincadeira. Atentou-se em algumas das aprendizagens que as crianças desenvolveram na brincadeira.

A observação também nos permitiu elencar os interesses e as necessidades das crianças, porque só através de uma observação constante é que conseguimos perceber como se

sentem e aquilo de que necessitam. Tal como afirma Parente (2002) “a observação sistemática caracteriza-se pela definição precisa de um conjunto de regras sistemáticas para registar e classificar os acontecimentos e factos observados.” (p. 175)

Esta técnica possibilita, de igual modo, o entendimento dos ritmos de aprendizagem, o sucesso de cada criança, o seu comportamento, aquilo a que estava a brincar e de que forma o fazia.

Desta forma, fizeram-se registos através da observação direta: registos de incidente crítico (RIC), registos contínuos (RC), descrição de atividades (DA) e realizaram-se diversas reflexões (R), que, de algum modo, ajudaram a comprovar e a verificar aquilo que ia sendo defendido através da abordagem concetual e das entrevistas às educadoras.

No que concerne aos registos de incidente crítico, segundo Parente (2002), “são breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado” (p. 181). Este tipo de registos “permitem ao observador captar e preservar alguma da essência do que está a acontecer” (ibidem). A autora sublinha algumas vantagens dos registos de incidente crítico, que se relacionam com a facilidade de realização, ou seja, “o observador observa e regista os comportamentos ou acontecimentos (considerados significativos) sempre que ocorram.” (p. 182)

Um registo contínuo, de acordo com Parente (2002), é aquele em que “o observador tenta registar tudo o que sucede durante um determinado período, incluindo informações sobre o contexto e sobre as pessoas envolvidas” (p. 183).

Este tipo de registo, possui alguns benefícios, uma vez que, englobando uma descrição tão detalhada, ficamos com a sensação de que estamos a visualizá-la no momento. Neste sentido a autora, acrescenta que “o registo contínuo tem a vantagem de tornar possível a realização de um relato compreensível, capaz de incluir a riqueza e complexidade dos comportamentos e/ou acontecimentos, no contexto natural” (Parente, 2002, p. 183).

### **7.3. Entrevista**

A entrevista permite recolher diretamente os dados e é utilizada para que possa haver uma discussão dos acontecimentos que vão surgindo no decorrer das observações.

Aludindo à perspetiva de Amado e Ferreira<sup>2</sup> (2014), destacamos que “a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (p. 207). Assim, este mecanismo é

um dos mais diretos para efetuar recolha de informação sobre um determinado assunto e permite que o investigador consiga ter uma maior perceção do que vai sendo dito pelos entrevistados.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008)

os métodos de entrevista caracterizam-se por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca diretividade por parte daquele. Instaura-se, assim, em princípio, uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reações, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objetivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade. (p.192)

Mantendo esta perspetiva, há um contacto direto entre o investigador e quem está a ser entrevistado, o que permite observar as expressões e a forma como cada um responde. Para além deste aspeto, o investigador pode facilitar e adequar a expressão, evitando que o entrevistado se afaste do foco da investigação e responda de forma profunda ao que é questionado.

A entrevista tem como vantagens primordiais o facto de se recolher informação com um grau de profundidade elevado e de haver uma grande flexibilidade, sendo possível respeitar os próprios quadros de referência, tais como, a linguagem e as categorias mentais.

Existem várias classificações de entrevista: a entrevista estruturada, a semiestruturada, a não estruturada e a informal. No entanto, a classificação utilizada para esta investigação foi a da entrevista estruturada, que, de acordo com Amado e Ferreira<sup>2</sup> (2014), se “centra, geralmente, num tema determinado e restrito (focused interview) – por exemplo, [...] o impacto de um acontecimento ou experiência precisa – acerca do qual o investigador, frequentemente, já possui um conhecimento prévio.” (p. 208). Portanto, neste tipo de entrevista, as questões “devem ser programadas adequadamente e lançadas de um modo estandardizado a todos os entrevistados – não há, portanto, grande flexibilidade no processo” (Amado e Ferreira<sup>2</sup>, 2014, p. 208).

Este projeto de investigação visa a perceção de como é que o brincar ajuda no desenvolvimento da criança. Assim, através desta abordagem tentaremos compreender melhor o objeto que está em estudo. Será possível conhecer a criança através das suas brincadeiras? Será o papel do educador importante na brincadeira da criança? De que forma é que a criança se desenvolve durante o brincar?

A entrevista foi realizada a três educadoras da valência de creche, para compreendermos as perspectivas das mesmas em relação à temática investigada. Para tal, construímos um guião de entrevista (confrontar com Apêndice I – Guião da entrevista) dividido em quatro blocos:

- Bloco A – Dados de identificação;
- Bloco B – Perceção do conceito de brincar;
- Bloco C – Perceção do papel do adulto nas brincadeiras da criança;
- Bloco D – Percecionar a importância das brincadeiras na creche.

O Bloco A faz referência aos dados de identificação da educadora cooperante, para que percebêssemos há quantos anos exerce a sua profissão e qual a sua idade. O Bloco B prende-se com a análise da perspectiva da educadora cooperante relativamente ao brincar. O Bloco C relaciona-se com perceção da educadora cooperante face ao papel do adulto na brincadeira da criança e se, eventualmente, esta pensa que é vantajoso ou não para a criança. O Bloco D foca-se na importância que as brincadeiras na creche têm para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

#### **Capítulo IV - Análise e Triangulação de Dados**

Neste capítulo vamos, inicialmente, apresentar os resultados obtidos na entrevista realizada às educadoras, de modo a dar resposta à pergunta de partida e aos objetivos pressupostos.

Explicaremos a análise e interpretação dos resultados obtidos na investigação, relacionando-os com os restantes dados adquiridos e confrontando-os com a abordagem teórica que está presente nos capítulos I e II.

Analisar-se-á, num primeiro momento, as entrevistas realizadas às educadoras. Para lhes dar suporte, irão ser apresentadas as observações registadas em contexto de sala, quanto às brincadeiras das crianças e das atividades proporcionadas. Iremos ainda confrontar as perspectivas das educadoras, com as observações efetuadas e com o quadro teórico.

Realçamos que as entrevistas tinham como finalidade analisar as seguintes categorias:



- Percepção do educador sobre o conceito de brincar;
- Percepção do educador sobre o papel do adulto na brincadeira da criança;
- Perceção do educador sobre a importância das brincadeiras da criança.

Estas categorias vão ser expostas, através de tabelas de categorização, de modo a analisando-as de forma mais profunda, e dividindo-as em subcategorias, para especificar o objeto da reflexão em cada questão. Além disso, em algumas destas subcategorias sentiu-se necessidade de definir indicadores.

As categorias definidas são de extrema importância para o desenvolvimento da investigação, uma vez que vão dar resposta aos objetivos que já foram enunciados. A primeira, relativa ao conceito de brincar, ajuda-nos a perceber as visões e perspetivas das educadoras quanto ao mesmo. A segunda, em que se questiona qual será o papel do adulto na brincadeira, vai ajudar a dar resposta a um dos objetivos definidos, que se relaciona exatamente com essa categoria. A terceira, vai dar resposta ao segundo objetivo definido, que se relaciona com as percepções do educador de infância sobre as a brincadeiras da criança.

Como já se referiu, os dados que foram obtidos, irão ser confrontados com os registos efetuados e observados, que permitem dar resposta aos objetivos três e quatro, e com a abordagem concetual realizada, para assim ser efetuado um processo de triangulação.

A triangulação de dados permite, efetivamente, realizar uma ligação e comparação entre os dados obtidos, através dos vários métodos e instrumentos que foram explicitados. De acordo com Aires (2011), “a triangulação é uma das técnicas mais comuns da metodologia qualitativa. O seu princípio consiste em recolher e analisar os dados a partir de diferentes perspetivas para os contratar e interpretar” (p. 55).

### **1. Percepção dos educadores sobre o conceito de brincar**

Esta categoria aborda a percepção que as educadoras têm sobre o conceito de brincar e divide-se em três grandes subcategorias: a evolução do sentido do brincar, o tempo destinado à brincadeira e a valorização do brincar como meio de aprendizagem. Foi, ainda, necessário, nestas subcategorias, definir indicadores de forma a obter uma análise mais profunda.

Tabela 1 – Dimensões de análise da percepção do educador sobre o conceito de brincar

Categoria	Subcategorias	Indicadores
Percepção sobre o Conceito de Brincar	Evolução do sentido do brincar	Descobrir e aprender através da ação
		Desenvolve todas as competências
	Tempo destinado à brincadeira	Tempo ajustado à faixa etária
		O tempo é suficiente
		Nem sempre o tempo para brincar é suficiente
		Brincar livre
Brincar com intencionalidade		

No que concerne à subcategoria da evolução do brincar como meio de aprendizagem, as educadoras afirmam que a criança aprende através da ação e que nas suas brincadeiras desenvolve competências plurais e dimensões variadas.

“a criança aprende e apreende através da ação” (E1, p. 90).

“Ao explorar brinquedos e materiais diversas a criança brinca, descobre e aprende só que de forma lúdica.” (E3, p. 97)

“A criança ao brincar está a desenvolver todas as competências necessárias para o seu desenvolvimento.” (E2, p. 93)

“A partir do momento em que a criança brinca, todas as dimensões são exploradas e trabalhadas.” (E1, p. 91)

“as dimensões de desenvolvimento da criança, potenciadas através do brincar são: dimensões físicas, cognitivas, emocionais, sociais, linguísticas.” (E2, p. 94)

Estas opiniões vão ao encontro das perspetivas de alguns autores: Silva e Sarmento referem que ao “brincar a criança aprende: a ser, a estar com os outros, a fazer e a aprender” (2017, p.7), ou seja, pode-se concluir que a criança quando brinca está a aumentar as suas competências, através de tudo aquilo que faz.

Também nas OCEPE (2016) se afirma que a brincadeira aborda várias áreas de desenvolvimento e que através dela, a criança consegue atingir diversas aprendizagens em distintas áreas de desenvolvimento.

Por seu turno, Ivone Neves (2005) comunga desta opinião ao referir que a criança, ao brincar, demonstra várias emoções, faz imitação de múltiplas personagens e pessoas que visualiza no seu meio social, resolvendo os seus próprios problemas e desenvolvendo-se, assim, a vários níveis.

Em concordância com as perspetivas anteriores, Martins e Neves (2020) reiteram que “brincar é uma ferramenta muito importante e necessária, durante o processo de desenvolvimento das crianças.” (p. 122)

No que diz respeito ao tempo destinado à brincadeira, as educadoras não estão totalmente de acordo. A educadora 1 e educadora 2 enfatizam que o tempo deve ser ajustado à faixa etária e que o tempo destinado ao brincar é suficiente, quando se entende que esse é o papel da criança. No entanto, a educadora 3 salienta que nem sempre o tempo é suficiente, uma vez que planificamos diversas atividades e depois o tempo para a criança brincar livremente fica reduzido:

“no meu caso em específico é equilibrado e ajustado à faixa etária em questão.”  
(E1, p. 90)

“Penso que o tempo destinado ao brincar é suficiente, quando temos em conta, que o papel da criança é exatamente esse: "BRINCAR"” (E2, p. 93)

“Nem sempre. Às vezes há uma preocupação enorme em planificar mil e uma tarefas orientadas e fica pouco espaço para a brincadeira livre.” (E3, p. 97)

Neste contexto, Martins e Neves (2020) afirmam que “as crianças têm pouco tempo para brincar, uma vez que esses momentos acontecem depois das atividades, consideradas pelos educadores como mais importantes para o seu desenvolvimento.” (p. 122)

Ainda nesta perspetiva, Kishimoto (2013) afirma que “O brincar é a atividade principal de toda criança da creche e pré-escola no dia a dia.” (p.10)

Relativamente à valorização do brincar como meio de aprendizagem, a educadora 1 realça que o brincar tem sido valorizado como tempo de aprendizagem e que, através de brincadeiras livres, muitas das vezes surgem atividades para se trabalhar com as crianças. A educadora 2 afirma que, na sua prática, utiliza tanto o brincar livre, como o brincar com intencionalidade, privilegiando o mais livre.

“Sim, porque foi-se valorizando cada vez mais o brincar como tempo significativo de aprendizagem.” (E1, p. 89).

“Na minha prática, utilizo o brincar mais livre” (E2, p. 93)

“o brincar com intencionalidade e responsabilidade, o que permite alargar as potencialidades desse mesmo brincar.” (E2, pp. 93-94)

“Muitas vezes os momentos de brincadeira livre, podem proporcionar atividades e momentos para posteriormente trabalharmos com as crianças.” (E1, p. 91)

Martins e Neves (2020), reiteram com as perspetivas das educadoras, defendendo que “o brincar deve assumir uma enorme importância, cabendo aos adultos o papel de proporcionar momentos de brincadeira social espontânea ou brincadeira dirigida, com a finalidade de promover um desenvolvimento global nas crianças.” (p. 122)

Também se afirma, no Diário da República 2.ª Série, Nº 79 – 21 de Abril de 2011, que devemos “proporcionar a cada criança oportunidades de desenvolvimento global, promovendo a sua integração na vida em sociedade.” (Recomendação nº3/2011 – A educação dos 0 aos 3 anos)

A opinião da educadora 1 vai ao encontro da perspetiva desta autora, uma vez que concorda que o brincar é visto como tempo efetivo de aprendizagem da criança. No que concerne às perspetivas da educadora 2, realçamos que estas vão ao encontro do que é defendido por Tavares (2015), que afirma que o brincar livre “resulta de uma aprendizagem iniciada pela criança” (p. 20) e que a brincadeira intencional “ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua compreensão do mundo.” (Tavares, 2015, p. 21).

Ainda no âmbito a esta questão da brincadeira livre e da brincadeira orientada, é possível comprovar o que as educadoras e os autores defendem, através de registos de observação. Quanto ao brincar espontâneo, salientam-se alguns momentos observados de brincadeira faz-de-conta: as crianças, em contexto de sala, construíram um autocarro e uma delas assumiu o papel de condutor e as restantes representaram os passageiros.

“o A. disse “Inês fizemos um ônibus. O condutor é o D.”” (confrontar com excerto RIC1)

Através de observação, registou-se uma brincadeira livre das crianças de forma contínua: imitavam e representavam papéis de adulto, tendo em conta a observação diária e as suas vivências. Este tipo de observação contínua permite que tenhamos uma noção mais completa de como decorreu e se construiu a brincadeira, como se estivéssemos a

visualizá-la, no preciso momento em que aconteceu. Numa outra brincadeira, as crianças reproduziam o gesto de servir chá umas às outras e faziam de conta que o bebiam.

“A C. pega na chaleira com a mão direita e com a mão esquerda no copo e na colher. Senta-se. A J. pega no copo e na colher com a mão direita e senta-se. A C. pega na chaleira com a mão direita e faz de conta que vira chá para dentro do copo da J. e para o dela, e bebem. A J. levanta-se, pega no copo e na colher e dá de beber à boca do A. e da Te.” (confrontar com excerto RC1).

De acordo com Kishimoto (1999), a “brincadeira de faz-de-conta, também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou sociodramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária” (p. 39), pelo que se conclui que de facto, a brincadeira faz-de-conta está cada vez mais presente a partir desta faixa etária e implica a imaginação e representação daquilo que se observa. Também Neves (2005) sublinha que “as crianças aprendem a representar papéis. O jogo dramático espelha o conhecimento que a criança tem da realidade e a assunção de papéis é baseada em modelos de adultos. O adulto deve observar e analisar o brincar das crianças para conhecer as suas culturas e o seu mundo” (p. 460).

Em brincadeira livre, uma das crianças construiu uma torre e após alertar para o que tinha construído, foi questionada acerca do que tinha feito.

“Em momento de brincadeira livre a R. disse “Inês olha o que fiz”, perguntei o que era e ela respondeu “Telescópio”. Perguntei para que servia o telescópio e ela respondeu “Para ver assim”.” (confrontar com excerto RCI2)

Para além da brincadeira espontânea, livre, tal como foi referido pelas educadoras e pelos autores, também é importante que haja brincadeiras orientadas, uma vez que estas se focam na aprendizagem ou no desenvolvimento. Por este motivo, proporcionaram-se vários momentos orientados, como por exemplo dançar. À medida que fazíamos os passos de dança, as crianças iam acompanhando. Uma das crianças, observadas neste registo sempre demonstrou preferência por momentos com movimento, demonstrando estar muito atenta ao que estava a fazer.

“A M. gosta destes momentos e estava atenta de modo a observar os passos que tinha de dar, em determinada parte da música e sorria.” (confrontar com excerto RIC3)

## 2. Análise da perceção do papel do Educador na Brincadeira da Criança

Esta categoria é muito importante uma vez que se aborda o papel do educador na brincadeira. Dividimo-la nas seguintes subcategorias (para realizar uma análise mais pormenorizada dos testemunhos das educadoras): interveniente direto, observador, mediador, papel fundamental, transmitir confiança e conhecer a criança. Foi necessário ainda salientar alguns indicadores.

*Tabela 2 - Dimensões da análise referente ao Papel do Educador nas Brincadeiras da Criança*

Categoria	Subcategorias	Indicadores
Papel do Educador na Brincadeira	Interveniente direto	
	Observador	
	Mediador	
	Papel fundamental	
	Transmitir confiança	
	Conhecer a criança	
	Através do contacto direto	
	Interação com os pares	
	Criar relação com as crianças	

No que concerne à forma como o educador deve intervir na brincadeira da criança, a educadora refere que é fulcral participar nas brincadeiras como interveniente direto, ou seja, deve brincar juntamente com a criança.

“não só como o papel de interveniente direto” (E1, p. 91)

Nas OCEPE (2016), defende-se que o educador deve “envolver-se no brincar das crianças” (p.11), isto é, o educador deve deixar-se envolver e disponibilizar-se a brincar

com a criança de forma direta, para que possa conhecê-la melhor, assim como apreender aquilo que ela diz e como o faz.

Quanto ao papel que o educador deve ter na brincadeira da criança enquanto observador, as educadoras afirmam que através da observação conseguem perceber o que é que a criança é capaz de fazer durante a brincadeira, analisam as aprendizagens que são feitas e pensam em atividades futuras que possam ser significativas. Através da observação, adquirem conhecimento acerca de cada criança, individualmente, e dos seus gostos e preferências.

“como também de observador, permitindo assim obter duas perspetivas distintas daquilo que a criança é capaz de fazer enquanto brinca.” (E1, p. 91)

“privilegiar a observação e perceber que as crianças fazem inúmeras aprendizagens enquanto brincam” (E3, p. 97)

“Ao mesmo tempo, nesta interação, tem a possibilidade de VER, ESCUTAR, OBSERVAR e AVALIAR.” (E2, p. 94)

“vai poder observar” (E3, p. 98)

“quer como papel de observador para conhecer cada criança em particular.” (E1, p. 91)

“Através do que escuto e observo.” (E2, p. 95)

“através daquilo que observo e que depois pode potenciar atividades mais significativas para cada criança e para o grupo em geral.” (E1, p. 91)

As perspetivas das educadoras vão ao encontro das seguintes noções presentes nas OCEPE (2016):

a observação e o registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (nomeadamente a gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, a qualidade das relações estabelecidas), sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a sua evolução. As informações recolhidas permitem fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica. (p.13)

Para além desta perspetiva, Martins e Neves (2020) assumem que “é muito importante o papel ativo do educador nessa observação e no planeamento das brincadeiras, tentando perceber de que modo e quais poderão ser de mais-valia para a sua aprendizagem e para o seu desenvolvimento.” (p. 122)

Tendo tudo isto em consideração e através de um registo de observação, é possível conferir o que as educadoras expõem e o que é defendido nas OCEPE e por Martins e Neves. Este registo efetuou-se de forma contínua e permitiu observar os comportamentos das crianças ao explorarem o Cesto dos Tesouros, sem intervenção do adulto.

Inicialmente, as crianças, ao entrarem na sala e olhar para o cesto, não sabiam bem se podiam ir explorá-lo, no entanto, passado alguns instantes, algumas delas avançavam e o restante grupo acabava por fazer o mesmo.

Houve momentos em que sentimos a necessidade de algumas crianças nos questionarem acerca de algum objeto, porém, depois, não o fizeram. Avaliaram-se e observaram-se todos os momentos, em pormenor, percebendo que as crianças estavam claramente numa brincadeira faz-de-conta.

“O A. pega nos óculos e diz “eu sou o pai natal.”” (confrontar com excerto RC2)

“A C. tira a bandolete, pega no gorro, coloca-o na cabeça e diz “eu sou o pai natal.”” (confrontar com excerto RC2)

A propósito do papel do educador enquanto mediador e promotor de autonomia nas crianças, as educadoras ressaltam que se deve permitir que as crianças sejam autónomas nas suas brincadeiras.

“devemos permitir momentos autónomos, de exploração, de descobertas e mesmo de interações entre pares. (E2, p. 94)

“As crianças, ao brincarem autonomamente umas com as outras, têm a possibilidade de fazerem as suas escolhas, serem criativas, elaborarem as suas regras, resolverem problemas, partilharem momentos de alegria e de vida.” (E2, p. 94)

“mas também devemos dar espaço para que o façam sozinhas ou com os pares.” (E3, p. 98)

“Aí, devemos apenas ser mediadores nas questões do próprio brincar.” (E2, p. 94)

Neste enquadramento, Solé (1992) destaca que

a criança brinca e joga para descobrir o mundo, para descobrir as pessoas e as coisas que estão à sua volta, para se descobrir a si própria e para ser reconhecida



pelos outros, para aprender a observar o seu ambiente, conhecer e dominar o mundo. (p.17)

Já Simões de Oliveira et al. (2015), assentindo com esta posição crítica, refere que é de realçar “o papel do adulto no sentido de mediar as formas de uso dos brinquedos, desde períodos iniciais do desenvolvimento da criança.” (p.18).

No Diário da República nº167, afirma-se que

as creches assumem um papel determinante para a efectiva conciliação a vida familiar e profissional das famílias, proporcionando à criança um espaço de socialização e de desenvolvimento integral, com base num projecto pedagógico adequado à sua idade e potenciador do seu desenvolvimento, no respeito pela sua singularidade. (Portaria nº 262/2011 de 31 de Agosto)

Para além destas perspetivas Serrano (2018) afirma que “Os bebés familiarizam-se com objetos e ações através de exploração ativa.” (p.100)

Dar espaço para que as crianças brinquem sozinhas ou com os pares, é fundamental, uma vez que, quando lhes proporcionamos esse espaço de liberdade, surgem momentos muito ricos e aprendizagens bastante significativas. No grupo, através da observação realizada, percebeu-se que as crianças, em momentos de brincadeira livre, por vezes já começavam a conseguir efetuar partilhas e brincavam em pares.

“A Ed. põe a bandolete na cabeça e pergunta “o que sou eu?” e o A. diz “és uma rena.”” (confrontar com excerto RC2)

“O A. pega nos óculos de rena e diz à M.I. “queres?”, ela abana com a cabeça dizendo que sim.” (confrontar com excerto RC2)

Relativamente à importância da presença do adulto na brincadeira da criança, dando resposta ao objetivo (percecionar qual a importância do papel do adulto na brincadeira da criança), as educadoras afirmam que consideram fundamental e muito importante.

“Eu acho que é fundamental a presença do adulto” (E1, p. 91)

“Penso que a presença do adulto na brincadeira da criança na creche, é fundamental” (E2, p. 94)

“É importante e deve acontecer” (E.3, p. 98)

As noções das educadoras parecem ir ao encontro da cosmovisão de Fochi (2015), que destaca que o “adulto é uma figura fundamental na vida da criança, pois ela precisa da

presença, do interesse, do afeto, da segurança e, especialmente, de alguém que crie as condições adequadas para ela se desenvolver” (p. 109).

No que se prende com o papel do educador enquanto transmissor de confiança para as crianças, a educadora 2 afirmou que a vinculação e a segurança são relevantes, para que o bebé se sinta confiante, para poder brincar e explorar.

“A vinculação, a segurança que transmitimos ao bebé, permite uma confiança e um interesse por parte do bebé, para experimentar, explorar e descobrir, através do brincar.” (E2, p. 95)

Assim, reiteramos que é de extrema importância estabelecer esta vinculação e a segurança com os bebés, para que possam desenvolver-se. Goldschmied e Jackson (2006) destacam, nesta senda, que o

fato de que o adulto não é ativo não significa que simplesmente colocamos o Cesto ao lado do bebé e deixamos que ele brinque sozinho. Ele precisa da segurança que a nossa presença interessada dá, quando ele encarar o desafio que os objetos, que ele pode estar manipulando pela primeira vez, apresentam. (p. 116)

No domínio do conhecimento da criança através das brincadeiras das relações que se criam quando estamos com elas, a educadora 1 e a educadora 3 creem que todos os momentos servem para estabelecer laços com os mais novos e que, através da forma como interagem com os outros, é possível conhecermos a sua personalidade.

“Sem dúvida. Através do contacto direto com a criança” (E1, p. 91)

“A forma como interage com o seus pares, como organiza a brincadeira leva-nos a perceber facilmente a sua personalidade.” (E3, p. 98)

“em todos os momentos estamos a criar relação com as crianças” (E1, p. 91)

“assim como cria com as crianças maiores laços de afeto e aproximação.” (E3, p. 98)

É dedutível, então, que esta perspetiva se aproxima do que está presente nas OCEPE (2016): “brincar torna-se um meio privilegiado para promover a relação entre crianças e entre estas e o/a educador/a, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral” (p.11).

### 3. Análise da percepção do educador sobre a importância da brincadeira na creche

Relativamente à tabela 3, importa analisar qual a importância da brincadeira na creche. Dividimos essa categoria em duas subcategorias: a forma como brincam e importância dos materiais que utilizam e do espaço em que se movem. Nestas subcategorias, foram ainda estipulados indicadores.

*Tabela 3 - Dimensões da análise referente à importância da brincadeira na creche*

Categoria	Subcategorias	Indicadores
<b>Percecionar a importância da brincadeira na creche</b>	Forma como brincam	A pares
		Individualmente
		Exploração e descoberta
	Importância dos materiais e do espaço	Adequado às características e interesses do grupo
		Um ambiente educativo que proporcione aprendizagens significativas
		Materiais diversificados e ajustados à faixa etária
		Materiais estruturados e não-estruturados
		Confortáveis e tranquilos
		Espaço exterior

Quanto ao modo como as crianças brincam e de forma a dar resposta ao objetivo (analisar as percepções do educador de infância relativas às brincadeiras da criança), as educadoras asseguram que nesta faixa etária a brincadeira ocorre lado a lado, no entanto os bebés preferem brincar sozinhos e, só aos poucos, vão brincando a pares. É importante ainda sublinhar que, de acordo com a educadora 3, os bebés têm preferência por brincadeiras onde sejam estimulados a explorar e a descobrir.

“Atendendo à idade a que nos referimos as crianças brincam essencialmente a pares. Brincam um ao lado do outro, mas muitas das vezes estão a brincar com brinquedos distintos.” (E1, p. 91).

“Quando ainda são muito pequeninas (bebés) brincam sobretudo de forma individual.” (E3, p. 99)

“Depois vão brincando ao lado dos seus pares e aos poucos se precocemente vieram para a creche vão interagindo uns com os outros e criando laços.” (E3, p. 99)

“As crianças, na creche, brincam essencialmente através da exploração e descoberta” (E2, p. 95)

Partindo do quadro-síntese — O Desenvolvimento Social, segundo Francine Ferland (2006, pp. 211-212) —, é possível constatar que a criança descobre a noção de propriedade: “é meu”, tem tendência para ser possessiva, manifesta dificuldade em controlar as suas emoções negativas e pode ser agressiva com outra criança (morder-lhe, puxar-lhe os cabelos, e prefere parceiros de jogo do mesmo sexo, frequentemente, pois os meninos gostam de jogos robustos e as meninas de jogos mais calmos). Por sua vez, Simões de Oliveira et al. (2015) referem que “a criança passa a brincar de forma exploratória, funcional e concreta, manifestando um brincar simbólico que é também expressão de sua incorporação e apropriação da cultura (p. 17).

A perspetiva da educadora 2 vai ao encontro do que se encontra exposto na OCEPE (2016), quando é afirmado que os desafios que se colocam à exploração e à descoberta são fundamentais para o envolvimento ou implicação (p.12).

De modo a comprovar aquilo que é salientado pelas educadoras e pelos autores, através de observação e reflexão verificou-se que,

“nesta faixa etária as crianças do meu grupo estão numa fase egocêntrica em que dizem que tudo é deles e, também, do jogo paralelo, isto é, podem estar a brincar no mesmo local, lado a lado, mas estão cada um a efetuar a sua própria brincadeira.” (confrontar com excerto R1)

No contexto da importância conferida aos materiais e ao espaço, as educadoras referem que estes devem ser organizados tendo em vista os interesses e necessidades das crianças,

para que assim se possa dar-lhes resposta. Para além disso, devem, ainda, ser pensados e diversificados, de forma a promover o desenvolvimento nos bebés.

“Quando se organiza o ambiente educativo, temos de ter em consideração as características e interesses do grupo. (E1, p. 92)

“os objetos e os espaços que escolhemos devem ser adequados às diferentes idades, momentos, interesses e necessidades.” (E3, p. 99)

“E é fundamental nós termos a perceção e a importância do que é criar um ambiente que seja propício a aprendizagens significativas.” (E1, p. 92)

“O espaço e os materiais são fatores muito importantes, são promotores no desenvolvimento dos bebés.” (E2, p. 95)

“Por isso os materiais e o espaço devem ser pensados de forma a que sejam materiais diversificados, que vão ao encontro à faixa etária em que nos encontramos, que tenhamos mais do que um daqueles materiais” (E1, p. 92)

“No que diz respeito aos materiais, devem proporcionar segurança, estimulantes, diversificados” (E2, p. 95)

Este parecer é coincidente com o que encontramos nas OCEPE (2016): deve-se “criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade” (p.11).

Estas perspetivas relacionam-se com o que está presente no Diário da República no que diz respeito à organização do espaço e dos materiais, referindo que devem ser “organizadas de modo flexível e adequado às necessidades lúdicas das crianças, sendo recomendável que possuam ligação com o recreio. Devem estar equipadas com mobiliário e materiais didáticos adequados à faixa etária.” (Portaria nº 262/2011 de 31 de Agosto, Art. 25º, ponto 4.)

Através de uma reflexão, salienta-se e reitera-se o que foi mencionado pelas educadoras: a importância da organização do espaço e a necessidade que existe de se ir fazendo alterações, de modo a que existam materiais novos ou colocados de outra forma, suscitando nas crianças diversos interesses e perspetivas acerca do que as rodeia.

“Tal como referi, estes espaços para dar resposta às necessidades das crianças devem ser acolhedores, calmos, limpos, arrumados e organizados, de forma a que as crianças se sintam bem e em segurança” (Confrontar com excerto R2)

“A área da casinha e do quarto foi modificada e delimitada, o que permite que as crianças comecem a definir as áreas de brincadeira que existem na sala. Assim, a área da casinha começou a ser até mais utilizada pelas crianças, talvez por estar mais apetrechada e chamativa.” (Confrontar com excerto R2)

“Para dar resposta a um interesse do grupo por carros e pistas, juntamente com as crianças criou-se a área dos carros.” (Confrontar com excerto R2)

“Esta foi uma área que criou muito interesse nas crianças e começou a ser muito utilizada pelo grupo. Além da pista, colocou-se também um parque de estacionamento.” (Confrontar com excerto R2)

“Nas paredes estão atividades que vão sendo realizadas pelas crianças para que estas possam ver as suas ações valorizadas, tal como afirma Oliveira-Formosinho “As paredes, as prateleiras e os móveis expõem as criações e as produções das crianças, valorizando o seu saber e o seu fazer.”” (Confrontar com excerto R2)

No enquadramento dos materiais não-estruturados, a educadora 1 e a 3 frisam a sua importância, no desenvolvimento das crianças, uma vez que estes lhes fazem diferentes explorações, da forma que melhor pretendem.

“Não só materiais estruturados, mas também materiais não-estruturados, materiais que permitam às crianças pegar e explorar de forma livre.” (E1, p. 92).

“Brincar com todo o tipo de objetos, principalmente não estruturados.” (E3, p. 99)

Nesta linha de pensamento, Craidy e Kaercher (2001) afirmam que “podemos, nas brincadeiras com os bebés, utilizar também materiais e brinquedos por nós confeccionados” (p. 104).

Quando a criança está a explorar o Cesto dos Tesouros, Goldschmied e Jackson (2006) realçam que “nenhum dos objetos contidos no Cesto é um ‘brinquedo comprado’” (p. 115). Assim, a criança poderá explorá-lo da forma que mais lhe aprouver. De forma a comprovar as perspetivas das educadoras e a ir ao encontro dos autores, através da observação e de uma descrição de atividade, constatou-se que, com materiais não-

estruturados, as crianças conseguem obter diversas aprendizagens e desenvolver capacidades que um material estruturado (por exemplo, fazer a construção de um instrumento musical), não lhes permitiria cimentar. Essa atividade proporcionou às crianças aprenderem a noção de encher e esvaziar, desenvolverem a criatividade e, acima de tudo, brincarem.

“De seguida, cada criança fez a sua maraca com um copo e castanhas, tapando o copo com película aderente” (confrontar com excerto RDA3)

Ainda no que respeita ao espaço e aos materiais, a educadora 2 indica fatores que são muito importantes para os bebés e para o seu desenvolvimento, salientando o conforto que esses lugares lhes proporcionam.

“Devemos ter espaços confortáveis para que os bebés possam estar tranquilos a brincar, deve ter espaços onde os bebés possam movimentar, andar sem perigos, ter luz direta.” (E2, p. 95)

“Por outro lado, deve haver um espaço para o descanso dos bebés, onde sempre que algum bebé tenha necessidade de descansar, o possa fazer tranquilamente.” (E2, p. 95)

Com base no “Brinquedos e Brincadeiras na Creche e na Pré-Escola”, Kishimoto enfatiza que “os espaços da Educação Infantil devem ser acolhedores, dinâmicos, envolventes, possibilitar intervenções e auxiliar no desenvolvimento da autonomia da criança” (2013, p. 6). Assentindo com esta perspetivação, Oliveira-Formosinho (2018) destaca que as

necessidades básicas das crianças (alimentação, higiene, refeição) são respondidas em espaços acolhedores e agradáveis, privilegiando a luz suave, a limpeza, o arejamento e a arrumação cuidada, porque os adultos preocupam-se com a saúde, segurança e o conforto das crianças. (p. 57)

Também no Diário da República nº 167 se refere que “As salas de actividades podem ser utilizadas para o repouso das crianças, desde que disponham de sistemas de escurecimento e equipamento adequado ao descanso das crianças (catre, lençol e manta individualizados);” (Portaria nº 262/2011 de 31 de Agosto, Art. 25º, ponto 4.), ou seja, salienta-se a importância de espaços para repouso das crianças.

Uma outra concepção que segue o mesmo ponto de vista dos anteriores, é seguinte, explicitada por Goldschmied e Jackson (2006): “no cotidiano da creche, é essencial estabelecer um espaço silencioso e delimitado para descansar, fantasiar e olhar livros, revistas, catálogos ou coleções de cartões” (p. 45). Para além destas afirmações, frisa-se a reflexão e observação realizada, nestes espaços calmos.

“Relativamente à área da biblioteca esta é uma zona que as crianças utilizam para se sentarem no colchão e para realizarem outro tipo de brincadeiras.” (confrontar com excerto R2)

“a biblioteca está criada neste sentido, para que as crianças possam descansar e também apreciar os materiais que estão colocados.” (confrontar com excerto R2)

No que diz respeito aos espaços exteriores, a educadora 2 comprova a pertinência dos mesmos, para que a mudança do ambiente e para que a criança possa conviver e enfrentar novos desafios, fazendo referência por exemplo ao recreio.

“Por outro lado, devemos proporcionar outros espaços à nossa disposição tais como espaços exteriores à sala, espaços do recreio.” (E2, p. 96)

Os espaços de recreio e ao ar livre são fundamentais para que a criança tenha contacto com outros locais e com a natureza. Henriques afirma, nesta conjuntura, que “o espaço exterior é encarado como um local privilegiado para a ocorrência de atividades das crianças, que, ao brincar, estão a interagir socialmente, exploram materiais naturais [...] e praticam exercício físico” (2019, p. 39).

Ainda nesta perspetiva, de acordo com esta perspetiva, na Portaria nº 262/2011 de 31 de Agosto refere que deve existir um “Recreio constituído por um espaço exterior vedado, com uma zona coberta, com zonas de interesse para as crianças e que permita a utilização de brinquedos com rodas.”. (Art. 25º, ponto 4)

No que concerne à brincadeira motora, reservaram-se momentos para desenvolver a motricidade fina e também para se trabalhar questões de movimento corporal. Assim, promoveu-se uma atividade de enfiamento, em que se tinha de passar um arame felpudo num coador. Através de uma checklist, foi possível verificar que todas as crianças conseguiram realizar o movimento pretendido (confrontar com apêndice VI).



“enfiar um arame felpudo num coador, a M. conseguiu realizar a atividade e de cada vez que conseguia, olhava para a estagiária, sorria e dizia “minhoca”.” (confrontar com excerto RIC4).

Galante (2015) afiança que “a criança pratica diversos modos de apreensão, adaptando a forma de agarrar os objetos de acordo com a sua forma, planifica a sua ação – sequência de gestos – e coordena os movimentos finos (coordenação olho-mão)” (p. 34).

No sentido de dar resposta ao objetivo (proporcionar momentos de brincadeira junto das crianças), a atividade de movimento corporal consistia em lançar um dado e ver qual o desafio que tinham de realizar.

“A atividade iniciou-se com o grupo sentado em meia lua e com a explicação de cada uma das faces do dado, para que soubessem o que tinham de fazer em cada uma delas. De seguida, as crianças colocaram-se em pé e à vez foram lançando o dado e realizando o desafio que saía” (confrontar com excerto DA2)

Esta tarefa concedeu desenvolvimento motor e entretenimento o que concorre com a perspetiva de Neto (1997) quando diz que o “movimento e o jogo devem compreender-se como um processo de interação entre criança, meio ambiente, percepção e movimento” (p.226).

### **As Vozes das Crianças**

Neste estudo, de modo a analisar o objetivo referente a identificar o tipo de brincadeiras preferidas das crianças considerou-se fundamental dar voz às crianças, com vista a perceber quais eram as suas preferências, no que respeita às brincadeiras e aos colegas com que gostavam mais de brincar. Tal implicou questionar, através de um diálogo informal com um grupo de crianças sobre as suas predileções, assim como a observação e a análise das respostas facultadas, que originou uma nota de campo que engloba os dados que, seguidamente, transcrevemos:

“gosto de brincar aos carros” – R.

“brinco com o A.” – F.

“brinco com a M. e com F.” – J.

- “brinco aos carros” – E.
- “brinco com a S., aos carros” – G.
- “brinco com C.” – T.
- “com os carros e com o F.” – A.
- “bebés” – M.
- “legos” – Ma. (confrontar com excerto NC)

Foi revelador que as crianças gostam da área da casinha, da brincadeira faz-de-conta, da das construções e da dos carros. Apesar de grande parte das crianças preferir brincar de forma isolada, algumas brincam paralelamente, tal como se pode verificar também na reflexão.

“Assim, nesta faixa etária as crianças do meu grupo estão numa fase egocêntrica em que dizem que tudo é deles e, também, do jogo paralelo, isto é, podem estar a brincar no mesmo local, lado a lado, mas estão cada um a efetuar a sua própria brincadeira.” (confrontar com excerto R1).

Após analisarmos as entrevistas e de as relacionarmos quer a abordagem concetual quer com os registos de observação, concluímos que as opiniões das educadoras são convergentes e reiteram as observações realizadas.

Salientamos assim, com base nos dados apresentados que o brincar é fulcral no desenvolvimento da criança e que o educador deve desempenhar um papel ativo e simultaneamente observador atento às suas brincadeiras, uma vez que através da sua perceção é possível conhecer a criança, as suas características, o seu mundo e realidade em que está envolvida. Este papel de adulto observador, em que deve também criar momentos para dar espaço à criança, sem entrar na sua brincadeira, é muito importante pois permite que a criança desenvolva a sua autonomia e seja capaz de por si aprender a solucionar os conflitos ou dificuldades que possam surgir.

Concluímos que através do brincar “é possível, explorar e refletir sobre a realidade e a cultura, na qual a criança está inserida e, à medida que a interioriza, questiona e assimila as suas regras e os diferentes papéis sociais.” (Martins & Neves, 2020, p. 124)

## **Considerações Finais**

Neste estudo foi possível analisar e desenvolver os objetivos iniciais e orientadores da investigação, verificar a percepção do conhecimento da criança através da sua brincadeira e a importância do papel do adulto nesse momento lúdico. Posto isto, foi relevante efetuar uma breve contextualização da definição de “brincar”.

No final do estudo desenvolvido, através da revisão da literatura efetuada e do confronto com a análise dos dados obtidos nas entrevistas e nos registos observação foi possível concluir que conhecer a criança através das suas brincadeiras e que o papel do educador passa essencialmente por ser um observador atento, um estimulador de aprendizagens, e parceiro nas brincadeiras da criança.

Tanto as educadoras, como os autores partilham da opinião de que o papel do adulto é de extrema importância no desenvolvimento e na brincadeira da criança, no entanto também enfatizam que é essencial que a criança tenha tempo para brincar de forma livre e espontânea, uma vez que isso lhe permite ser autora da sua própria aprendizagem. Craidy e Kaercher (2001) salientam, a este propósito, que “é importante também que se garanta um tempo para o livre brincar, pelo prazer de brincar” (p. 108).

Constatamos, ainda, que brincar, é importante em todas as faixas etárias e que é a forma mais completa e natural que existe de a criança se poder expressar, imaginando, representando pessoas e situações e aprendendo a resolver possíveis conflitos que possam surgir no momento de brincadeira). Ao brincar “a criança reinventa o seu mundo, explora os seus próprios limites através do “faz de conta”, podendo dessa forma conseguir lidar melhor com as adversidades” (Abreu et al.,2017, p. 25).

Concordamos com Silva e Sarmiento (2017), sustentados por Onofre (1997), quando referem que a brincadeira deve ser encarada como “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” (2017, p. 40).

Para além de a brincadeira ser natural e espontânea, importa convocar Neves (2005), que diz que a criança através da representação de papéis, permite que se aceda à sua cultura, uma vez que a criança representa tudo aquilo que observa à sua volta e no seu meio social. Com o concretizar da presente investigação pretende-se, agora, realizar uma síntese que interligue todas as informações recolhidas, começando por destacar o primeiro objetivo: perceber qual a importância do papel do adulto na brincadeira da criança. Verifica-se que o papel do adulto na brincadeira não deve ser invasivo, isto é, deve permitir que haja

momentos de brincadeira sem a sua intervenção ou presença, para que a criança possa aprender por si mesma, aumentando a sua autonomia para resolver possíveis conflitos. Por outro lado, os momentos em que o adulto participa na brincadeira são também muito importantes, dado que podem enriquecer a brincadeira e abrir possibilidade de criar uma relação mais próxima e afetiva com a criança.

O segundo objetivo (analisar as perceções do educador de infância relativas às brincadeiras da criança) permite constatar que, na faixa etária com que contactamos, as crianças brincam de forma individual ou a pares. Isto significa que há uma brincadeira paralela, em que cada criança tem o seu brinquedo, permanecendo lado a lado com as outras e podendo encetar diálogos.

Esta pesquisa permitiu ainda reiterar que através do brincar se percebe a forma holística de as crianças aprenderem, uma vez que “esta é uma atividade natural e essencial para a autorregulação e autoexpressão, que permitem à criança organizar os pensamentos, sentimentos e todas as competências – sejam elas motoras, sensoriais, sócio-afetivas, cognitivas ou de linguagem, ao mesmo tempo que descobre o mundo e este lhe começa a fazer sentido” (Serrano, 2018, p. 98)

O terceiro objetivo (identificar o tipo de brincadeiras preferidas) aponta para o facto de as crianças elegerem brincadeiras com movimento, na área da casinha, dos carros e construções. Destacamos que tanto os meninos como as meninas demonstraram preferência por essas áreas, não existindo uma área exclusivamente destinada a um dos sexos.

Para cumprir o quarto e último objetivo (proporcionar momentos de brincadeira junto das crianças) foram proporcionados diversos momentos de brincadeira – situações lúdicas em que o grupo para além de ter desfrutado verdadeiramente desses momentos e se ter divertido também desenvolveram globalmente diversas competências dos domínios cognitivo, psicomotor, socio-afetivo, da linguagem. Em suma, confirmamos que os momentos de brincadeira são também momentos onde as aprendizagens acontecem, onde a criança aprende e descobre coisas sobre si e os outros.

Importa também referir que no decurso deste percurso investigativo houve alguns constrangimentos, desde logo as restrições inerentes à conjuntura pandémica, que nos levaram a ter de alterar o grupo de estudo, que, inicialmente, seria o de um Jardim de Infância, para acontecer apenas na valência de Creche. Para além disto, o grupo onde se realizou a investigação pertencia a uma sala de dois anos, onde algumas crianças

conseguiam com dificuldade exprimir-se e por isso tivemos que adequar estratégias de recolha de dados de modo a superar essa dificuldade.

Não obstante, apesar dos constrangimentos sentidos, salientamos a necessidade de dar continuidade a este estudo. Seria interessante escutarmos e darmos voz às crianças em várias instituições, de diversos contextos e meios sócio-culturais diferenciados; ouvir as suas famílias e perceber a importância que atribuem nos dias de hoje ao brincar dos seus filhos.

## Referências Bibliográficas

Abreu, C., Correia, F., Jácome, P., Rodrigues, S. & Santos, V. (2017). *O Direito de Brincar... Também nos Cuidados Intensivos*. Associação Científica dos Enfermeiros.

Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. ISBN: 978-989-97582-1-6. Universidade Aberta.

Amado, J. & Freire, I.<sup>1</sup> (2014). *Estudo de Caso na Investigação em Educação*. In Amado, J. (coord.) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (p. 121-122). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J. & Ferreira, S.<sup>2</sup> (2014). *A Entrevista na Investigação em Educação*. In Amado, J. (coord.) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (p. 207-210). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao Ar Livre*. Porto Editora.

Boyd, D. & Bee, H. (2011). *A Criança em Crescimento*. Artmed.

Bogdan, R. & Biklen S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.

Brock, A., Brock, S., Olusoga, Y. & Jarvis, P. (2011). *Brincar: aprendizagem para a vida*. Penso

Corsaro, W. A. (2002). A Reprodução Interativa no Brincar ao “Faz-de-Conta” das Crianças. *Educação, Sociedade & Culturas*, n°17, 113-134.  
<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>

Craidy, C. M. & Kaercher, G. (2001). *Educação Infantil: pra que te quero?*. Artmed Editora.

Ferland, F. (2006). *O desenvolvimento da criança no dia-a-dia: do berço até à escola primária*. Climepsi Editores.

Ferreira, M. (2004). *“A gente gosta é de brincar com os outros meninos!”*. Edições Afrontamento.

Fochi, P. (2015) *Afinal, o que os bebês fazem no berçário?* Penso.

Galante, A. (2015). *O Brincar Espontâneo em Contexto de Creche e Jardim de Infância*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Setúbal Escola Superior de Educação,

Gesell, A. (1979). *A criança dos 0 aos 5 anos – O Bebê e a Criança na Cultura dos Nossos Dias*. Publicações Dom Quixote.

Goldschmied, E. & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. Artmed.

Gouveia, J. (2005). *Manual de Avaliação da Formação*. AEP – Associação Empresarial de Portugal.

Henriques, E. (2019). *Brincar ao sabor do vento: potencialidades do brincar livre ao ar livre*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Santarém, Santarém.

Hohmann e Weikart (2009). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1995). *A criança em ação*. Fundação Calouste Gulbenkian

Hurst, V. (2006). Observando o brincar na primeira infância. In MOYLES, J. R. (Org). *A excelência do brincar*, pp. 200-217. Artmed Editora.

Kishimoto, T. (1999). O jogo e a educação infantil. In T. Kishimoto (Org.). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. (ed. 3ª, pp. 13-43). Cortez Editora.

Kishimoto, T. (2013). Brinquedos e Brincadeiras nas creches e pré-escolas. In Mendonça, R. H. *Brinquedos e Brincadeiras na Creche e na Pré-Escola*. (pp. 9-26). TV Escola/Salto para o futuro. Boletim 12. ISSN 1982 - 0283  
[https://www.alex.pro.br/brincad\\_creche.pdf](https://www.alex.pro.br/brincad_creche.pdf)

Marques, I. A. (2019). *A Brincar também Se Educa*. Editora Manuscrito.

Martins, C.& Neves, I. (2020) Aprender a brincar ao ar livre num jardim de infância em Portugal: um Estudo de Caso. *Revista Liberato*, 21, (36)  
<http://hdl.handle.net/20.500.11796/2946>

Ministério Da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).

Neto, C. (1997). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

- Neves, I. (2005). *Brincar ao faz-de-conta: Espelho das Culturas da Infância*. In P. Pequito., & A. Pinheiro (Org.), CIANEI: actas do I Congresso Internacional de aprendizagem na educação de infância (pp. 459-464). Gailivro
- Oliveira-Formosinho, J. (2018). *Pedagogia-em-Participação: Modelo Pedagógico para a Educação em Creche*. In Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B (Orgs), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora
- Palma, M. S. (2017). *Representações das crianças sobre o brincar na escola*. Revista Portuguesa de Educação, 30(2), 203-221. doi: [10.21814/rpe.8243](https://doi.org/10.21814/rpe.8243)
- Parente, C. (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*. In Oliveira Formosinho, J. (Org.). *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. Porto Editora
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (ed. 5ª). Gradiva.
- Rosa, S. S. (1998). *Brincar, conhecer, ensinar*. Cortez.
- Sá, E. *Carta em defesa do direito das crianças a brincar* - <https://www.eduardosa.com/blog/queridos-pais/direito-a-brincar/>
- Sá, E. *Não compreendo porque nunca se fala no brincar do bebé!* - <https://www.eduardosa.com/blog/sr-beb%C3%A9/o-beb%C3%A9-e-o-brincar/>
- Sá, M. T. (1999). *Diz-me com quem brincas, dir-te-ei quem és – o jogo como espaço desilusão e de aprendizagem*. Cadernos de Educação de Infância, 51, pp. 14-16.
- Salomão, H., & Martini, M. (2007). *A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado*. Disponível fonte PDF: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>
- Sarmiento, M. J., Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). *Políticas Públicas e Participação Infantil. Educação, Sociedade & Culturas, n°25, 183-206*. <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmiento.pdf>
- Segurança Social (2010). *Manual de processos-chave*. (2ªed). Revista Modelos de



Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais. [http://www.seg-social.pt/documents/10152/13673/gqrs\\_creche\\_processos-chave/5336ef3a-bbae-4297-a12d-de678dfef347](http://www.seg-social.pt/documents/10152/13673/gqrs_creche_processos-chave/5336ef3a-bbae-4297-a12d-de678dfef347)

Serrano, P. (2018). *O desenvolvimento da autonomia dos 0 aos 3 anos*. (1ªed). Papeletras.

Silva, M. C. & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmiento., F.I. Ferreira., R. Madeira (Org.), *Brincar e Aprender na Infância*. (1ªed., pp. 39-56). Porto Editora.

Simões de Oliveira, K. R, Braz, F., Salomão, N. M. R. & Fernandes de Melo, C. R. (2015). O brincar nos primeiros três anos de vida: um estudo em contexto de creche. *Psicologia em Revista, Belo Horizonte*, v. 21, n. 1, p. 15-36.

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v21n1/v21n1a03.pdf>

Smith, P. K. (2006). O brincar e os usos do brincar. In MOYLES, J. R. (Org). *A excelência do brincar*, pp. 25-38. Artmed Editora.

Solé, M. B. (1992). *O jogo infantil*. INSTITUTO DE APOIO À CRIANÇA.

Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Artmed Editora.

Rovira, M. C. & Peix, O. D. (2004). A observação e a avaliação na escola infantil. In ARRIBAS, T. L. (Org). *Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar*, pp. 385-395. Artmed Editora.

Tavares, S. (2015). *O Brincar como meio de aprendizagem no jardim-de-infância*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório ESEPF

Trevisan, G. (2014). *Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codecisão das crianças na escola e na cidade*. [Dissertação de Doutorado, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/35121/1/Gabriela%20de%20Pina%20Trevisan.pdf>

Vasconcelos, T. (2011). Conselho Nacional de Educação – *Recomendação nº3/2011 – A educação dos 0 aos 3 anos*. Diário da República, 2ª série – nº79- 21 de abril de 2011

[https://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/Educao\\_dos\\_0-3.pdf](https://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/Educao_dos_0-3.pdf)

Vieira, M. A. (2020). *Brincar Heurístico e o Cesto dos Tesouros: a abordagem à brincadeira espontânea em contexto de creche*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. RCAAP.

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/34189/1/Mafalda%20Vieira.pdf>

## **Legislação**

Decreto-Lei nº 115/98 do Ministério da Educação. (1998). Diário da República: I série, nº 102. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/155636/details/maximized>

Declaração dos Direitos das Crianças

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs\\_referencia/declaracao\\_universaldireitoscrianca.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universaldireitoscrianca.pdf)

Decreto-Lei nº241/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I série A, nº 201 [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/dl241\\_01.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/dl241_01.pdf)

Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 46/86, de 14 de Outubro

[http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?nid=1744&tabela=leis](http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis)

Portaria nº 262/2011 de 31 de Agosto Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. (2011). Diário da República: I série, nº 167

<https://dre.pt/pesquisa/-/search/671660/details/maximized>

## Apêndices

### Apêndice I – Guião de Entrevista

#### **Bloco A – Dados de identificação:**

1. Que idade tem?
2. Há quanto tempo está a trabalhar como Educadora de Infância?

#### **Bloco B – Perceção sobre o conceito de brincar**

3. Pensa que a criança se desenvolve através da brincadeira? De que forma?
4. Na sua perspetiva, pensa que o tempo destinado às crianças para brincar é suficiente?
5. Acha que o sentido que se tem atribuído ao brincar tem mudado ao longo do tempo em que exerce a sua profissão?

#### **Bloco C – Perceção da forma como vê o papel do educador na brincadeira da criança**

6. Pensa que é importante a presença do adulto na brincadeira da criança? Porquê?
7. Acha que existem vantagens em o educador brincar com a criança?
8. Quais as dimensões do desenvolvimento da criança que são potenciadas através da brincadeira?
9. Costuma participar nas brincadeiras das crianças? Se sim, em que momentos?
10. De que forma é que participa nas brincadeiras das crianças?
11. É possível conhecer a criança através da forma como esta brinca? De que forma o faz?

#### **Bloco D – Perceber a importância das brincadeiras na creche**

12. De que forma é que as crianças brincam na creche?
13. Que tipo de brincadeiras é que preferem?
14. Qual a importância do ambiente educativo ao nível dos materiais disponíveis para as brincadeiras da criança?

## Apêndice I – Tabelas de Análise de Categorização da Entrevista

Tabela 1 – Dimensão de análise da percepção do educador sobre o conceito de Brincar

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Evidências
Percepção sobre o Conceito de Brincar	Evolução do conceito ao longo do tempo	Descobrir e aprender através da ação	<p>“a criança aprende e apreende através da ação” (E1, q.3)</p> <p>“Ao explorar brinquedos e materiais diversas a criança brinca, descobre e aprende só que de forma lúdica.” (E3, q.3)</p>
		Desenvolve todas as competências	<p>“A criança ao brincar está a desenvolver todas as competências necessárias para o seu desenvolvimento.” (E2, q. 3)</p> <p>“A partir do momento em que a criança brinca, todas as dimensões são exploradas e trabalhadas.” (E1, q. 8)</p> <p>“as dimensões de desenvolvimento da criança, potenciadas através do brincar são: dimensões físicas, cognitivas, emocionais, sociais, linguísticas.” (E2, q. 8)</p>
	Tempo destinado à brincadeira	Tempo ajustado à faixa etária	“no meu caso em específico é equilibrado e ajustado à faixa etária em questão.” (E1, q. 4)
		O tempo é suficiente	“Penso que o tempo destinado ao brincar é suficiente, quando temos em conta, que o papel da criança é exatamente esse: "BRINCAR"” (E2, q. 4)
		Nem sempre o tempo para brincar é suficiente	“Nem sempre. Às vezes há uma preocupação enorme em planificar mil e uma tarefas orientadas e fica pouco espaço para a brincadeira livre.” (E3, q.4)

	Valorização do brincar como meio de aprendizagem		“Sim, porque foi-se valorizando cada vez mais o brincar como tempo significativo de aprendizagem.” (E1, q.5)
		Brincar livre	“Na minha prática, utilizo o brincar mais livre” (E2, q. 5) “Muitas vezes os momentos de brincadeira livre, podem proporcionar atividades e momentos para posteriormente trabalharmos com as crianças.” (E1, q. 9)
		Brincar com intencionalidade	“o brincar com intencionalidade e responsabilidade, o que permite alargar as potencialidades desse mesmo brincar.” (E2, q. 5)

Tabela 2 – Dimensões da análise referente ao Papel do Educador nas Brincadeiras da Criança

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Evidências
Papel do Educador	Interveniente direto		“não só como o papel de interveniente direto” (E1, q. 6)
	Observador		“como também de observador, permitindo assim obter duas perspetivas distintas daquilo que a criança é capaz de fazer enquanto brinca.” (E1, q. 6) “privilegiar a observação e perceber que as crianças fazem inúmeras aprendizagens enquanto brincam” (E3, q.5) Ao mesmo tempo, nesta interação, tem a possibilidade de VER, ESCUTAR, OBSERVAR e AVALIAR.” (E2, q. 7) “vai poder observar” (E3, q. 7)



na Brincadeira			<p>“quer como papel de observador para conhecer cada criança em particular.” (E1, q. 9)</p> <p>“Através do que escuto e observo.” (E2, q. 11)</p> <p>“através daquilo que observo e que depois pode potenciar atividades mais significativas para cada criança e para o grupo em geral.” (E2, q. 11)</p>
	Mediador		<p>“no entanto devemos permitir momentos autónomos, de exploração, de descobertas e mesmo de interações entre pares.”</p> <p>(E2, q. 6)</p> <p>“As crianças, ao brincarem autonomamente umas com as outras, têm a possibilidade de fazerem as suas escolhas, serem criativas, elaborarem as suas regras, resolverem problemas, partilharem momentos de alegria e de vida.” (E2, q. 6)</p> <p>“Aí, devemos apenas ser mediadores nas questões do próprio brincar.” (E2, q. 6)</p> <p>“mas também devemos dar espaço para que o façam sozinhas ou com os pares.” (E3, q. 6)</p>
	Papel fundamental		<p>“Eu acho que é fundamental a presença do adulto”</p> <p>(E1, q. 6)</p> <p>“Penso que a presença do adulto na brincadeira da criança na creche, é fundamental” (E2, q. 6)</p> <p>“É importante e deve acontecer” (E3, q. 6)</p>
	Transmitir confiança		<p>“A vinculação, a segurança que transmitimos ao bebé, permite uma confiança e um interesse por parte do bebé, para experimentar, explorar e descobrir, através do brincar.” (E2, q. 12)</p>
		Através do contacto direto	<p>“Sem dúvida. Através do contacto direto com a criança” (E1, q. 11)</p>

	Conhecer a criança	Interação com os pares	“A forma como interage com o seus pares, como organiza a brincadeira leva-nos a perceber facilmente a sua personalidade.” (E3, q.11)
		Criar relação com as crianças	“em todos os momentos estamos a criar relação com as crianças” (E1, q. 9) “assim como criar com as crianças maiores laços de afeto e aproximação.” (E3, q. 7)

Tabela 3 – Dimensões da análise referente à importância da brincadeira na creche

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Evidências
Percecionar a importância da brincadeira na creche	Forma como brincam	A pares	“Atendendo à idade a que nos referimos as crianças brincam essencialmente a pares. Brincam um ao lado do outro, mas muitas das vezes estão a brincar com brinquedos distintos.” (E1, q. 12) “Depois vão brincando ao lado dos seus pares e aos poucos se precocemente vieram para a creche vão interagindo uns com os outros e criando laços.” (E.3, q.12)
		Individualmente	“Quando ainda são muito pequeninas (bebés) brincam sobretudo de forma individual.” (E3, q.12)
		Exploração e descoberta	“As crianças, na creche, brincam essencialmente através da exploração e descoberta” (E2, q. 12)
	Preferências dos bebés nas brincadeiras	Presença do adulto	“Os bebés preferem essencialmente que estejamos com eles nos momentos de brincar.” (E2, q. 13)
		Adequado às características e	“Quando se organiza o ambiente educativo, temos de ter em consideração as características e interesses do grupo. (E1, q. 14)

		interesses do grupo	“os objetos e os espaços que escolhemos devem ser adequados às diferentes idades, momentos, interesses e necessidades.” (E3, q.14)
	Importância dos materiais e do espaço	Um ambiente educativo que proporcione aprendizagens significativas	<p>“E é fundamental nós termos a percepção e a importância do que é criar um ambiente que seja propício a aprendizagens significativas.” (E1, q. 14)</p> <p>“O espaço e os materiais são fatores muito importantes, são promotores no desenvolvimento dos bebês.” (E2, q. 14)</p>
		Materiais diversificados e ajustados à faixa etária	<p>“Por isso os materiais e o espaço devem ser pensados de forma a que sejam materiais diversificados, que vão ao encontro à faixa etária em que nos encontramos, que tenhamos mais do que um daqueles materiais” (E1, q. 14)</p> <p>“No que diz respeito aos materiais, devem proporcionar segurança, estimulantes, diversificados” (E2, q. 14)</p>
		Materiais estruturados e não-estruturados	<p>“Não só materiais estruturados, mas também materiais não-estruturados, materiais que permitam às crianças pegar e explorar de forma livre.” (E1, q. 14)</p> <p>“Brincar com todo o tipo de objetos, principalmente não estruturados.” (E3, q.13)</p>
		Confortáveis e tranquilos	<p>“Devemos ter espaços confortáveis para que os bebês possam estar tranquilos a brincar, deve ter espaços onde os bebês possam movimentar, andar sem perigos, ter luz direta.” (E2, q. 14)</p> <p>“Por outro lado, deve haver um espaço para o descanso dos bebês, onde sempre que algum bebê tenha necessidade de descansar, o possa fazer tranquilamente.” (E2, q. 14)</p>
		Espaço exterior	“Por outro lado, devemos proporcionar outros espaços à nossa disposição tais como espaços exteriores à sala, espaços do recreio.” (E2, q. 14)



## Apêndice II – Registos de Observação

### Registo de Incidente Crítico 1 (RIC1)

11/12/2020

**Descrição:** Num momento de brincadeira livre, o A. disse “Inês fizemos um ônibus. O condutor é o D.”

**Comentário:** Nesta observação é possível verificar a brincadeira faz-de-conta, uma vez que as crianças estão a representar aquilo que observam no seu dia-a-dia e a fazer a representação de papéis, imitando os adultos.

### Registo de Incidente Crítico 2 (RIC2)

23/10/2020

**Descrição:** Num momento de brincadeira livre a R. disse “Inês olha o que fiz”, perguntei o que era e ela respondeu “Telescópio”. Perguntei para que servia o telescópio e ela respondeu “Para ver assim”. Tem muitas cores “verde, azul, amarelo, vermelho”.

**Comentário:** Quando a R. respondeu “telescópio” e perguntei para que servia, fiquei bastante surpreendida, ao entender que ela sabia que o telescópio serve para ver. Demonstrou conhecimento pelas cores apresentadas, enumerando-as.

### Registo de Incidente Crítico 3 (RIC3)

9/12/2020

**Descrição:** Num momento de atividade orientada, proporcionou-se um momento de dança. A M. gosta destes momentos e estava atenta, observando os passos que tinha de dar, em determinada parte da música e sorria.

**Comentário:** Com esta observação é possível verificar que a M. aprecia momentos de movimento e que através destes consegue brincar e ter diversas aprendizagens.

Registro de Incidente Crítico 4 (RIC4)

9/10/2020

**Registro:** Numa atividade de desenvolvimento da motricidade fina, que consistia em enfiar um arame num tacho com furos, a M. conseguiu realizar a atividade diversas vezes e a cada vez, olhava para a estagiária, sorria e dizia “minhoca”.

**Comentário:** Através de uma brincadeira motora, em que se disse que a minhoca tinha de entrar na sua casa, obteve-se desenvolvimento a nível motor. Com esta observação, é possível verificar que perante uma atividade em que é necessária concentração e que desenvolve, também, a coordenação óculo-manual, a M. conseguiu realizá-la com destreza e desenvolveu essas capacidades.

### **Apêndice III – Nota de campo**

Nota de campo (NC)

17/10/2020

**Registro:** Na parte da manhã enquanto as crianças brincavam de forma livre na sala, observei em que áreas as crianças mais estavam. No entanto, após esta observação achei pertinente questionar algumas das crianças acerca daquilo a que mais gostavam de brincar e com quem gostavam mais de brincar. Com estas questões obtive as seguintes respostas:

“gosto de brincar aos carros” – R.

“brinco com o A.” – F.

“brinco com a M. e com F.” – J.

“brinco aos carros” – E.

“brinco com a S., aos carros” – G.

“brinco com C.” – T.

“com os carros e com o F.” – A.

“bebés” – M.

“legos” – Ma.

**Comentário:** Através destas respostas é possível ver que as crianças têm preferência por carros, bebés e legos e que brincam com outra criança. No entanto, brincam de forma

paralela, um ao lado do outro. Através desta observação também é importante salientar que tanto meninas como meninos frequentam estas áreas de brincadeira.

#### **Apêndice IV – Registos de Descrição de Atividades**

Registo de Descrição de Atividade 1 (DA1)

**Nome:** Exploração Cesto do Tesouro do Natal

**Data:** 2/12/2020

**Materiais:** Cesto, fitas, gorro de pai natal, óculos de pai natal, óculos de rena, orelhas de rena, barba de pai natal

**Objetivos:**

- Explorar acessórios de natal
- Brincar ao faz de conta
- Criar relações com os pares
- Mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros

**Descrição da atividade:** Em pequenos grupos, fizeram a exploração do cesto do tesouro do natal. Coloquei o cesto no meio da sala e quando entrava um grupo na sala, sem eu dizer o que tinham de fazer, as crianças dirigiam-se ao mesmo e começavam a tirar os acessórios que lá estavam e colocavam-nos. De seguida, andavam pela sala a correr e dançar com os acessórios colocados.

**Avaliação:** Após realizar a atividade e de fazer registos contínuos da mesma, percebi que os diferentes grupos reagiram de diferentes formas à atividade. Um dos grupos, ficou a explorar os acessórios sentados, em volta do cesto. Os restantes grupos retiravam os acessórios do cesto e andavam pela sala a correr com os acessórios colocados ou na mão. Deu também para perceber que a M.I. e o T.E. demonstraram alguma recetividade em explorar e pegar nos acessórios de forma autónoma.

Registo de Descrição de Atividade 2 (RDA2)

**Nome:** Em cada face... um desafio!

**Data:** 16/12/2020

**Materiais:** Dado com as imagens

**Objetivos:**

- Movimentar partes do corpo (braços, pernas, mãos, pés);
- Correr;
- Saltar a pés juntos;
- Imitar a locomoção dos animais;
- Representar animais;
- Dançar ao som da música;
- Acompanhar canções;
- Experimentar “depressa” e “devagar”.

**Descrição:** A atividade iniciou-se com o grupo sentado em meia-lua e com a explicação de cada uma das faces do dado, para que soubessem o que tinham de fazer em cada uma delas. De seguida, as crianças colocaram-se em pé e à vez foram lançando o dado e realizando a tarefa que saía.

**Avaliação:** A atividade foi uma mais-valia, uma vez que através da brincadeira foi possível trabalhar questões motoras, uma vez que em cada face do dado tinha um desafio relacionado com motora ou animais. O grupo demonstrou interesse e gosto por este momento, e todos queriam lançar o dado ao mesmo tempo.

Registo de Descrição de Atividade 3 (RDA3)

**Nome:** Construção do instrumento musical. Canção da Castanha com instrumento musical.

**Data:** 11/11/2020

**Materiais:** Copos de plástico, papel aderente, castanhas

**Objetivos:**

- Acompanhar canções simples
- Encher o copo e esvaziar
- Acompanhar canções com instrumentos
- Construir a sua maraca

**Descrição da atividade:** Em grande grupo, mostrei os ouriços e as castanhas. O A. disse “também tenho um ouriço. Apanhei com a minha mãe.”. Todas as crianças puderam ver e tocar em ambas as coisas. De seguida, cada criança fez a sua maraca com um copo e castanhas, tapando o copo com película aderente. Enquanto aguardavam, algumas das crianças, furaram o papel aderente com as mãos. Voltamos a colocar papel aderente. Depois de todas terem a sua maraca, cantamos a canção inicialmente sem o instrumento e de seguida pedi que pegassem no mesmo e que acompanhassem a canção com a maraca. Após repetirmos algumas vezes a canção, dois a dois, iam para a mesa, para encher o copo com castanhas e de seguida esvaziá-lo.

**Avaliação:** Após realizar a atividade desta forma, se a voltasse a repetir, não utilizaria papel aderente, uma vez que é frágil e as crianças com bastante facilidade iam furando o mesmo. Em vez de papel aderente, utilizaria por exemplo fita cola grossa, para tapar o copo.

Relativamente à canção, as crianças aprenderam com facilidade a letra e conseguiram acompanhar a canção com o instrumento criado. Já no que diz respeito à noção de encher e esvaziar, as crianças conseguiram realizar a atividade com sucesso.

## **Apêndice V – Registos Contínuos**

### **Registo Contínuo 1 (RC1)**

22/10/2020

**Registo:** A C. pega na chaleira com a mão direita e com a mão esquerda no copo e na colher. Senta-se. A J. pega no copo e na colher com a mão direita e senta-se. A C. pega na chaleira com a mão direita e faz de conta que vira chá para dentro do copo da J. e para o dela, e bebem. A J. levanta-se, pega no copo e na colher e dá de beber à boca do A. e da Te.

**Comentário:** Este momento de brincadeira livre representa as brincadeiras faz-de-conta e são coisas que provavelmente já viram a ser feitas pelos adultos. Passa assim, por existir uma imitação e o desenvolvimento das brincadeiras faz-de-conta.

Registo Contínuo 2 (RC2)

2/10/2020

**Registo:** O A. pega nos óculos e diz “eu sou o pai natal.”. A C. pega na bandolete de rena e coloca na cabeça. A M. I. está apenas a observar os colegas. A C. tira a bandolete, pega no gorro, coloca-o na cabeça e diz “eu sou o pai natal.”. A Ed. põe a bandolete na cabeça e pergunta “o que sou eu?” e o A. diz “és uma rena.”. O T.E. está sentado mais distante a observar o que os colegas estão a fazer. O A. pega nos óculos de rena e diz à M.I. “queres?”, ela abana com a cabeça dizendo que sim. A M. I., pega nos óculos e fica com eles na mão.

**Comentário:** Este foi um momento de exploração autónoma das crianças, sem existir intervenção da estagiária no que deviam ou não fazer. Com esta observação foi possível perceber que duas das crianças, se mostraram mais recetivos quanto à exploração autónoma dos materiais oferecidos.

Foi possível também observar alguma brincadeira faz-de-conta neste registo contínuo, em que faziam de conta ser o pai natal ou uma rena.

**Apêndice VI – Registo de Cheklist**

9/10/2020

<b>Atividade de enfiamento</b>		
<b>Nomes</b>	<b>Adquirido</b>	<b>Não adquirido</b>
A.	X	
B.	X	
B. P.	X	
C.	X	
D.	X	
Ed.	X	
E.	X	
F.	X	
Ga.	X	
G.	X	
J.	X	
M.	X	
M. I.	X	
Ma.	X	
R.	X	
S.	X	
Te.	X	
T.	X	
T. E.	X	

## Apêndice VII – Reflexões

Reflexão sobre o brincar (R1)

12/1/2020

Brincar é uma atividade natural na infância dando oportunidade a que as crianças conheçam o mundo a que pertencem, aquilo que as rodeia, construindo a forma de se relacionar com o outro. Segundo os autores, “Ao brincar a criança aprende: a ser, a estar com os outros, a fazer a aprender.” (Silva, M. & Sarmiento, T., 2017, p.7). Seguindo a perspectiva de Silva e Sarmiento, Palma afirma que “No seio da cultura da infância, tão plural e heterogênea, desponta a centralidade da vida das crianças: o jogo e a brincadeira, os quais, revelam, muitas vezes, as percepções que as crianças têm no mundo à sua volta, acrescidas de novos e singulares sentidos.” (Palma, 1996, p. 204).

Brincar é realmente muito importante para a criança, pois permite-lhe libertar as suas emoções e sentimentos, tal como a sua linguagem, que permite que esta se possa integrar no mundo das relações sociais e que comece a expressar-se perante o adulto e as restantes crianças, como afirmam Silva e Sarmiento,

“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. Brincar é também uma forma de a criança expressar os seus sentimentos. A brincadeira e, para a criança, a sua linguagem primária, aquela que lhe facilita soltar o seu mundo interior, as suas emoções e sentimentos.” (2017, p. 41).

No quadro-síntese — O Desenvolvimento Social, segundo Francine Ferland (2006, pp. 211-212) — a criança descobre a noção de propriedade: “é meu”, tem tendência para ser possessiva, tem dificuldade em controlar as suas emoções negativas, pode ser agressiva com outra criança: morder-lhe, puxar-lhe os cabelos, e prefere parceiros de jogo do mesmo sexo, frequentemente, pois os meninos gostam de jogos robustos e as meninas de jogos mais calmos. Assim, nesta faixa etária as crianças do meu grupo estão numa fase egocêntrica em que dizem que tudo é deles e, também, do jogo paralelo, isto é, podem estar a brincar no mesmo local, lado a lado, mas estão cada um a efetuar a sua própria brincadeira.

Já se verifica também, nas brincadeiras das crianças a brincadeira faz-de-conta. Este tipo de brincadeira é “também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou



sociodramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária” (Kishimoto, 1999, p.39), aqui as crianças estão a imaginar e a representar aquilo que possam ter observado no meio familiar ou social.

Deste modo, o grupo de crianças tem preferências por brincadeiras relativas aos seus próprios gostos e interesses, passando principalmente pela área dos carros, as construções e a área da casinha, dando início à brincadeira faz-de-conta.

## Reflexão sobre o ambiente educativo (R2)

12/1/2020

O ambiente educativo é um espaço fundamental para as crianças e por isso deve ser organizado de forma a que as crianças possam ter acesso aos materiais à disposição.

Em creche os espaços educativos dizem respeito a locais que correspondam às necessidades das crianças (alimentação, higiene e repouso), tal como afirma Oliveira-Formosinho, “Os espaços educativos em creche organizam-se com base em critérios coerentes de resposta às necessidades básicas da criança (alimentação, higiene, repouso) e de suporte à construção partilhada da intencionalidade educativa.” (2018, p. 56).

Tal como referi, estes espaços para dar resposta às necessidades das crianças devem ser acolhedores, calmos, limpos, arrumados e organizados, de forma a que as crianças se sintam bem e em segurança, tal como Oliveira-Formosinho afirma “As necessidades básicas das crianças (alimentação, higiene, refeição) são respondidas em espaços acolhedores e agradáveis, privilegiando a luz suave, a limpeza, o arejamento e a arrumação cuidada, porque os adultos preocupam-se com a saúde, segurança e o conforto das crianças.” (2018, p. 57). Concordando com Oliveira-Formosinho, Goldschmied & Jackson também defende que “O objetivo deve ser criar e manter uma atmosfera acolhedora e segura.” (2006, p. 45)

Assim, a sala dos dois anos, é bastante ampla e tem a área da biblioteca e também a zona da casinha. O resto dos brinquedos (carrinhos, bonecas, legos e animais) estão dentro de cestos que estão devidamente identificados para que possa facilitar no momento de arrumar, e estão colocados nas prateleiras à disposição.

No entanto foram realizadas algumas mudanças nas áreas da sala. Relativamente à área da biblioteca esta é uma zona que as crianças utilizam para se sentarem no colchão e para

realizarem outro tipo de brincadeiras. Não utilizam muito os livros que têm lá colocados, no entanto quando colocamos os fantoches as crianças ficam interessadas nessa área e criam até pequenos diálogos com os mesmos. Deste modo, tal como Goldschmied & Jackson afirmam, “No cotidiano da creche, é essencial estabelecer um espaço silencioso e delimitado para descansar, fantasiar e olhar livros, revistas, catálogos ou coleções de cartões.” (2006, p. 45), a biblioteca está criada neste sentido, para que as crianças possam descansar e também apreciar os materiais que estão colocados.

A área da casinha e do quarto foi modificada e delimitada, o que permite que as crianças comecem a definir as áreas de brincadeira que existem na sala. Assim, a área da casinha começou a ser até mais utilizada pelas crianças, talvez por estar mais apetrechada e chamativa.

Para dar resposta a um interesse do grupo por carros e pistas, juntamente com as crianças criou-se a área dos carros. Esta área também foi delimitada com fita adesiva, para que as crianças comecem a delimitar as áreas que existem e onde devem brincar com o que em cada área. Esta foi uma área que criou muito interesse nas crianças e começou a ser muito utilizada pelo grupo. Além da pista, colocou-se também um parque de estacionamento.

Nas paredes estão atividades que vão sendo realizadas pelas crianças para que estas possam ver as suas ações valorizadas, tal como afirma Oliveira-Formosinho “As paredes, as prateleiras e os móveis expõem as criações e as produções das crianças, valorizando o seu saber e o seu fazer.” (2018, p. 58). A exposição nas paredes permite também que as crianças continuem a dar uso, por exemplo, aos jogos que foram apresentados. Tal como também afirmam Post & Hohmann, as crianças “Ao verem exposto aquilo que criaram, (...) adquirem um sentimento de pertença.” (2011, p. 114).

Além disto, também temos exposto nas portas do armário as fotografias da família das crianças, uma vez que é fundamental para as crianças para que estas se possam sentir mais seguras. Post & Hohmann, afirmam que “As crianças pequenas adoram fotografias de si próprias e das suas famílias. Tocam, olham e se já conseguirem falar, dizem o nome das pessoas que estão a ver enquanto associam as imagens nas fotografias aos entes queridos que representam.” (2011, p. 113)

## Anexos

### Anexo I – Transcrição das Entrevistas

#### Educadora 1

##### **Bloco A – Dados de identificação:**

**1. Que idade tem?**

Tenho 36 anos.

**2. Há quanto tempo está a trabalhar como Educadora de Infância?**

Há 13 anos.

##### **Bloco B – Perceção sobre o conceito de brincar**

**3. Pensa que a criança se desenvolve através da brincadeira? De que forma?**

A criança desenvolve-se essencialmente da brincadeira através dos interesses individuais de cada criança de forma a aproveitar a motivação da mesma. A criança é consultora da sua aprendizagem, a criança aprende e apreende através da ação.

**4. Na sua perspetiva, pensa que o tempo destinado às crianças para brincar é suficiente?**

Cada educador deve ter autonomia para organizar o tempo que considera importante destinar tempo para a brincadeira livre das crianças. no meu caso em específico é equilibrado e ajustado à faixa etária em questão.

**5. Acha que o sentido que se tem atribuído ao brincar tem mudado ao longo do tempo em que exerce a sua profissão?**

Sim, porque foi-se valorizando cada vez mais o brincar como tempo significativo de aprendizagem.

##### **Bloco C – Perceção da forma como vê o papel do educador na brincadeira da criança**

**6. Pensa que é importante a presença do adulto na brincadeira da criança? Porquê?**

Eu acho que é fundamental a presença do adulto, não só como o papel de interveniente direto, como também de observador, permitindo assim obter duas perspetivas distintas daquilo que a criança é capaz de fazer enquanto brinca.

**7. Acha que existem vantagens em o educador brincar com a criança?**

Sim, acho.

**8. Quais as dimensões do desenvolvimento da criança que são potenciadas através da brincadeira?**

Todas. A partir do momento em que a criança brinca, todas as dimensões são exploradas e trabalhadas.

**9. Costuma participar nas brincadeiras das crianças? Se sim, em que momentos?**

Sim, costumo. Quer como papel ativo, quer como papel de observador para conhecer cada criança em particular. De certa forma, em todos os momentos estamos a criar relação com as crianças e a criar uma brincadeira com eles, por isso todos os momentos são ricos. Muitas vezes os momentos de brincadeira livre, podem proporcionar atividades e momentos para posteriormente trabalharmos com as crianças.

**10. De que forma é que participa nas brincadeiras das crianças?**

Participo de forma ativa ou apenas como observadora.

**11. É possível conhecer a criança através da forma como esta brinca? De que forma o faz?**

Sem dúvida. Através do contacto direto com a criança, através de registos diários, através daquilo que observo e que depois pode potenciar atividades mais significativas para cada criança e para o grupo em geral.

**Bloco D – Perceber a importância das brincadeiras na creche**

**12. De que forma é que as crianças brincam?**

Atendendo à idade a que nos referimos as crianças brincam essencialmente a pares. Brincam um ao lado do outro, mas muitas das vezes estão a brincar com brinquedos distintos. A capacidade de brincar, no entanto surge à medida que as crianças vão adquirindo outras capacidades sociais.

### **13. Que tipo de brincadeiras é que preferem?**

Cada criança demonstra as suas preferências individuais.

### **14. Qual a importância do ambiente educativo ao nível dos materiais disponíveis para as brincadeiras da criança?**

Quando se organiza o ambiente educativo, temos de ter em consideração as características e interesses do grupo. A partir disto, é que se vai criar o ambiente educativo. É fundamental nós termos a perceção e a importância do que é criar um ambiente que seja propício a aprendizagens significativas.

Por isso os materiais e o espaço devem ser pensados de forma a que sejam materiais diversificados, que vão ao encontro à faixa etária em que nos encontramos, que tenhamos mais do que um daqueles materiais, para que as crianças possam explorar, uma vez que o grupo muitas vezes é alargado, com bastantes crianças e por essa razão acho que os materiais devem ser pensados nesse sentido. Não só materiais estruturados, mas também materiais não-estruturados, materiais que permitam às crianças pegar e explorar de forma livre.

A organização do ambiente educativo é assim muito importante para todo o processo de aprendizagem.

## Respostas da Educadora 2

### Bloco A – Dados de identificação:

**1. Que idade tem?**

58 anos

**2. Há quanto tempo está a trabalhar como Educadora de Infância?**

18 anos

### Bloco B – Perceção sobre o conceito de brincar

**3. Pensa que a criança se desenvolve através da brincadeira? De que forma?**

É através do brincar que a criança se apropria do mundo que o rodeia.

A criança ao brincar está a desenvolver todas as competências necessárias para o seu desenvolvimento.

A criança ao brincar desenvolve-se ao nível motor, da motricidade grossa e fina, da linguagem, ao nível das relações afectivas e sociais. Ao experimentar, ao explorarem com todos os sentidos, com todo o corpo, descobrem as texturas, as cores, os sons, as palavras, o sabor das coisas. Com o contato físico, o toque, o sorriso, a voz, o choro, aprendem aquilo que é o mais importante nas relações humanas: a comunicação.

**4. Na sua perspetiva, pensa que o tempo destinado às crianças para brincar é suficiente?**

Penso que o tempo destinado ao brincar é suficiente, quando temos em conta, que o papel da criança é exatamente esse: "BRINCAR"

**5. Acha que o sentido que se tem atribuído ao brincar tem mudado ao longo do tempo em que exerce a sua profissão?**

Penso que esta questão sobre a importância do brincar está um pouco na moda. Por vezes é bonito dizer que as crianças precisam de brincar, o brincar por vezes remete-se a uns minutos no recreio, a correrem de um lado para o outro. Na minha opinião, devemos ser bastante coerentes e aplicar o brincar com intencionalidade. Na minha prática, utilizo o brincar mais livre e o brincar com

intencionalidade e responsabilidade, o que permite alargar as potencialidades desse mesmo brincar.

### **Bloco C – Percepção da forma como vê o papel do educador na brincadeira da criança**

#### **6. Pensa que é importante a presença do adulto na brincadeira da criança?**

##### **Porquê?**

Penso que a presença do adulto na brincadeira da criança na creche, é fundamental, no entanto devemos permitir momentos autónomos, de exploração, de descobertas e mesmo de interações entre pares.

A presença do adulto no jardim, é cada vez menos necessária à medida que a criança se torna mais autónoma. Aí, devemos apenas ser mediadores nas questões do próprio brincar. As crianças, ao brincarem autonomamente umas com as outras, têm a possibilidade de fazerem as suas escolhas, serem criativas, elaborarem as suas regras, resolverem problemas, partilharem momentos de alegria e de vida.

#### **7. Acha que existem vantagens em o educador brincar com a criança?**

O educador, ao brincar com a criança, tem a possibilidade de se tornar criança. Ao mesmo tempo, nesta interação, tem a possibilidade de VER, ESCUTAR, OBSERVAR e AVALIAR.

#### **8. Quais as dimensões do desenvolvimento da criança que são potenciadas através da brincadeira?**

Tal como já disse anteriormente, as dimensões de desenvolvimento da criança, potenciadas através do brincar são: dimensões físicas, cognitivas, emocionais, sociais, linguísticas.

#### **9. Costuma participar nas brincadeiras das crianças? Se sim, em que momentos?**

Sim, em momentos de brincadeira em que tenho alguma intencionalidade e também em momentos de brincadeira mais livre.

#### **10. De que forma é que participa nas brincadeiras das crianças?**

De forma direta e como observadora.

#### **11. É possível conhecer a criança através da forma como esta brinca? De que forma o faz?**

Sim, é. Através do que escuto e observo.

## **Bloco D – Perceber a importância das brincadeiras na creche**

### **12. De que forma é que as crianças brincam?**

As crianças, na creche, brincam essencialmente através da exploração e da descoberta. Aqui, o educador é o primeiro brinquedo do bebé. A nossa disponibilidade, entrega, o olhar, o sorriso, o toque são o primeiro passo para que o brincar faça sentido a qualquer bebé. A vinculação, a segurança que transmitimos ao bebé, permite uma confiança e um interesse por parte do bebé, para experimentar, explorar e descobrir, através do brincar.

### **13. Que tipo de brincadeiras é que preferem?**

Os bebés preferem essencialmente que estejamos com eles nos momentos de brincar, mas estar de verdade, eles sentem toda a nossa energia, e essa energia passa para eles, assim, devemos estar completamente disponíveis, com o nosso corpo inteiro. Depois proporcionar os momentos de música e dança, dramatizações de histórias simples, pinturas com iogurte e corante alimentar, pasta de farinha, jogos de encher e esvaziar, jogos de esconde, jogos com água ...

### **14. Qual a importância do ambiente educativo ao nível dos materiais disponíveis para as brincadeiras da criança?**

O espaço e os materiais são fatores muito importantes, são promotores no desenvolvimento dos bebés. Cabe-nos a nós, organizar o espaço que deve ser amplo e flexível.

Devemos ter espaços confortáveis para que os bebés possam estar tranquilos a brincar, deve ter espaços onde os bebés possam movimentar, andar sem perigos, ter luz direta. Deve ter um bom arejamento.

Por outro lado, deve haver um espaço para o descanso dos bebés, onde sempre que algum bebé tenha necessidade de descansar, o possa fazer tranquilamente.

No que diz respeito aos materiais, devem proporcionar segurança, serem estimulantes, diversificados. Na minha prática coloco à disposição do grupo



objetos naturais como tecidos transparentes, caixas de cartão, rolos de papel, garrafas sensoriais, cesto dos tesouros...

Por outro lado, devemos proporcionar outros espaços à nossa disposição tais como espaços exteriores à sala, espaços do recreio. Os bebés, neste momento atual de pandemia, estão confinados ao seu espaço sala, no entanto, quando for possível devemos alargar a todos os espaços existentes na instituição.

### **Resposta Educadora 3**

#### **Bloco A – Dados de identificação:**

**1. Que idade tem?**

55 anos

**2. Há quanto tempo está a trabalhar como Educadora de Infância?**

35 anos

#### **Bloco B – Perceção sobre o conceito de brincar**

**3. Pensa que a criança se desenvolve através da brincadeira? De que forma?**

Claro que sim. Ao explorar brinquedos e materiais diversas a criança brinca, descobre e aprende só que de forma lúdica.

**4. Na sua perspetiva, pensa que o tempo destinado às crianças para brincar é suficiente?**

Nem sempre. Às vezes há uma preocupação enorme em planificar mil e uma tarefas orientadas e fica pouco espaço para a brincadeira livre. Aqui o educador tem o papel fundamental de saber encontrar o equilíbrio e saber ser mediador destes momentos de brincadeira que podem ser muito ricos.

**5. Acha que o sentido que se tem atribuído ao brincar tem mudado ao longo do tempo em que exerce a sua profissão?**

Penso que sim. Para isso tem sido importante não deixar de fazer formações na área, privilegiar a observação e perceber que as crianças fazem inúmeras aprendizagens enquanto brincam e a partir daqui podemos enriquecer os seus conhecimentos delineando novas atividades.

#### **Bloco C – Perceção da forma como vê o papel do educador na brincadeira da criança**

**6. Pensa que é importante a presença do adulto na brincadeira da criança?  
Porquê?**

É importante e deve acontecer mas também devemos dar espaço para que o façam sozinhas ou com os pares.

**7. Acha que existem vantagens em o educador brincar com a criança?**

Claro que sim pois mais uma vez vai poder observar assim como cria com as crianças maiores laços de afeto e aproximação.

**8. Quais as dimensões do desenvolvimento da criança que são potenciadas através da brincadeira?**

Eu acho que ao brincar de forma saudável e em vários contextos e espaços a criança desenvolve de forma geral as suas várias competências: emocionais, físicas e cognitivas.

**9. Costuma participar nas brincadeiras das crianças? Se sim, em que momentos?**

Sim. Sempre que acho pertinente e quando sou solicitada por elas.

**10. De que forma é que participa nas brincadeiras das crianças?**

De forma ativa e procurando perceber sempre aquilo que a criança precisa mais no momento.

**11. É possível conhecer a criança através da forma como esta brinca? De que forma o faz?**

Claro que sim. A forma como interage com o seus pares, como organiza a brincadeira leva-nos a perceber facilmente a sua personalidade.

**Bloco D – Perceber a importância das brincadeiras na creche**

**12. De que forma é que as crianças brincam?**

Quando ainda são muito pequeninas (bebés) brincam sobretudo de forma individual. Depois vão brincando ao lado dos seus pares e aos poucos se precocemente vieram para a creche vão interagindo uns com os outros e criando laços.

### **13. Que tipo de brincadeiras é que preferem?**

Brincar com todo o tipo de objetos, principalmente não estruturados. Mas também ouvindo o adulto a cantar, a contar histórias, a dramatizar e a explorar todo o tipo de espaços.

### **14. Qual a importância do ambiente educativo ao nível dos materiais disponíveis para as brincadeiras da criança?**

Tal como já disse em respostas anteriores os objetos e os espaços que escolhemos devem ser adequados às diferentes idades, momentos, interesses e necessidades. Não devemos dar demasiados objetos porque senão a criança vai rapidamente perder o foco.