

Julho 2023

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

---

# Explorando o Brincar na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: reflexões pedagógicas

---

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

**DE**

Mariana Isabel Neves Barbosa

**ORIENTAÇÃO**

Doutora Brigitte Carvalho da Silva



PAULA  
FRASSINETTI



PAULA **FRASSINETTI**  
Escola Superior de Educação

**Escola Superior De Educação De Paula Frassinetti**

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

# **Explorando o Brincar na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: reflexões pedagógicas**

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, orientado pela Doutora Brigitte Carvalho da Silva, Professora-adjunta da Escola Superior de Educação De Paula Frassinetti.

**Arguente:** Mariana Isabel Neves Barbosa

**Orientadora:** Doutora Brigitte Carvalho da Silva

Porto, 2023

## Índice

Agradecimentos .....	I
Resumo.....	III
Abstract .....	IV
Lista de Acrónimos e Siglas .....	V
Índice de Anexos .....	VI
Introdução.....	7
<b>Capítulo I – Enquadramento Teórico .....</b>	<b>9</b>
1. A descoberta do mundo através do prazer de brincar .....	9
2. Brincar, uma ação num contexto espacial, temporal e relacional.....	11
3. O brincar com materiais estruturados e não estruturados .....	15
4. Contribuições dos modelos pedagógicos para uma epistemologia do brincar .....	17
5. O papel de educador/professor enquanto promotor, como de situações de aprendizagem através do brincar.....	26
6. O brinquedo como objeto do Brincar .....	27
7. Brincadeira espontânea e brincadeira intencional .....	29
8. A importância do lúdico como potencializador na aprendizagem .....	30
<b>Capítulo II – Metodologias de Intervenção .....</b>	<b>34</b>
1. Justificação da pertinência do tema “Explorando o Brincar na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: reflexões pedagógicas” .....	34
<b>Capítulo III – Contexto Organizacional .....</b>	<b>35</b>
1. Caracterização da Instituição de Educação Pré-escolar.....	36
1.1. Caracterização do espaço do contexto de educação Pré-escolar.....	37
1.2. Caracterização da Instituição do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	39
1.3. Caracterização do ambiente educativo no 1.º ciclo do Ensino Básico.....	40
2. Opções Metodológicas.....	41
3. Procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.....	43
3.1 Sujeitos participantes no estudo .....	43
4. Análise e apresentação da prática de intervenção e investigação .....	44
4.1 Análise das entrevistas às educadoras.....	44
4.2 Análise dos registos de observação e fotográficos da educação pré-escolar.....	53
4.3 Análise das entrevistas às professoras de 1.º CEB.....	61
4.4 Análise dos registos de observação do brincar em 1.º CEB .....	71

**Considerações Finais ..... 77**  
**Bibliografia..... 80**  
**Anexos ..... 87**

## Agradecimentos

*Avô, estejas onde estiveres, espero que te sintas orgulhoso da tua neta. Sinto falta do teu abraço, das tuas palavras e do carinho que davas.*

*Com muita saudade, Avô Domingos.*

Quero agradecer...

Aos meus pais, pelos valores morais que me foram transmitidos, pela educação que me deram e pelos sacrifícios que fizeram para que eu pudesse alcançar esta importante etapa da minha vida. Por acreditarem em mim, terem-me ensinado que sem esforço não se obtém recompensas. Tudo o que sou devo-lhes a eles, o que consegui, acima de tudo, foi por eles e para que se sintam orgulhosos da única filha que têm.

À Doutora Brigitte Silva, orientadora deste relatório, por toda a disponibilidade e cuidado que teve em acompanhar, de forma sistemática, este meu trajeto de crescimento, prestando apoio e atenção sempre com bastante preocupação. Um enorme obrigado por todas as horas que disponibilizou no tratamento cuidado destas etapas.

Ao meu namorado Igor, que me ajudou a superar momentos de cansaço e exaustão no decorrer deste percurso académico, trazendo leveza e animação à minha rotina diária. Obrigada pela preocupação e pela ajuda que me prestaste ao longo destes anos.

À professora Mariana, pelo acompanhamento constante durante a prática da PES II, que me ensinou a superar os meus medos e receios, mostrando-se sempre disponível para o que era necessário. Proporcionou-me momentos de partilha, apresentou-me diversas soluções aos problemas diários e contribuiu para o desenvolvimento maduro da minha aprendizagem enquanto profissional de educação.

A todos os alunos do “meu” 4.º ano, a quem tive o privilégio de ensinar e ser ensinada, que me proporcionaram momentos de afeto únicos, de brincadeira, de alegrias, de fantasia e maluquice. Obrigada por me deixarem aprender com vocês, obrigada pelas palavras de coragem

que foram dando ao longo deste tempo. Ainda guardo comigo todos os desenhos que me ofereceram.

As minhas amigas, Beatriz, Joana, Francisca e Joana pelos momentos de brincadeira que me proporcionaram no decorrer destes dois anos de mestrado. Por todos os cafés partilhados, para aguentar mais três horas de aulas e trabalhos. Pelas partilhas de conhecimento. Obrigada por fazerem parte deste crescimento pessoal e académico.

Às restantes pessoas que, de forma direta ou indiretamente, contribuíram para o meu crescimento e aprendizagem enquanto futura profissional de educação.

A todos/as um...

**ENORME OBRIGADA!**

## Resumo

O presente estudo é fruto da pesquisa desenvolvida no decorrer dos estágios em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, integrados no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, alcançado na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. A principal intenção, com esta investigação, é compreender o processo da brincadeira como potenciadora de aprendizagens relevantes para a criança. Com o intuito de alcançar uma resposta foram propostos os seguintes objetivos: analisar as perspetivas sobre o brincar por parte das crianças e dos adultos; entender se é dado tempo necessário à criança para brincar; compreender as potencialidades que o espaço da intuição/escola oferece para brincar; compreender se o adulto permite a autonomia e a tomada de decisão da criança na escolha do espaço e dos materiais para brincar, compreender as potencialidades da criança transformar materiais estruturados e não estruturados em brinquedos. Neste sentido, foi elaborado um enquadramento teórico sobre a temática pretendida, onde são exploradas algumas vertentes que vão de encontro aos objetivos acima propostos. Toda a análise dos dados foi desenvolvida tendo em conta as entrevistas as educadoras e professoras, os registos de observação de ambas as valências, os registos fotográficos relativos ao jardim de infância e as entrevistas às crianças do 1.º CEB.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Brincadeira; Espaço; Tempo; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico

## Abstract

This study is the result of the research developed during the internships in Preschool Education and 1st Cycle of Basic Education, integrated in the Masters in Preschool Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education, at the Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. The main intention of this research is to understand the process of play as an enabler of relevant learning for the child. In order to achieve a response, the following objectives were proposed: analyze the perspectives on play by children and adults; understand if the child is given the necessary time to play; understand the potential that the intuition/school space offers for playing; understand if the adult allows the child's autonomy and decision-making in choosing the space and materials to play, understand the potential of the child to transform structured and unstructured materials into toys. In this sense, a theoretical framework was developed on the intended theme, where some aspects that meet the objectives proposed above are explored. All data analysis was developed considering the interviews with educators and teachers, the observation records of both settings, the photographic records of the kindergarten and the interviews with the 1st cycle children.

**Keywords:** Learning; Play; Space; Time; Pre-school education; Primary school



## Lista de Acrónimos e Siglas

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**1.º CEB** – 1.º Ciclo do Ensino Básico

**MEM** – Movimento de Escola Moderna

## Índice de Anexos

**Anexo I: Entrevistas as Educadoras**

**Anexo II: Registos de Observação e Incidente Crítico em Educação Pré-Escolar**

**Anexo III: Registos Fotográficos Pré-Escolar**

**Anexo IV: Entrevista às Professoras**

**Anexo V: Registos de observação do brincar em 1.º CEB**

## Introdução

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, e aborda a importância da brincadeira e do lúdico como agentes da aprendizagem.

A temática deste estudo está associada à importância que os momentos de brincadeira e de lúdico têm para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças, sendo este o problema central deste estudo. Esta questão derivou de uma reflexão sobre o mundo da criança e sobre aquilo que esta mais gosta de fazer, no decorrer da sua rotina escolar. Neste sentido, pensou-se sobre os momentos de brincadeira e como estes podem, de alguma forma, contribuir para o amadurecimento integral das crianças e das suas aprendizagens. Outro aspeto relevante observado neste estudo foi a importância dada pelos educadores e professores aos momentos de brincadeira, sejam eles livres ou orientados. Assim sendo, a presente investigação teve em conta os seguintes objetivos: analisar as perspetivas sobre o brincar por parte das crianças e dos adultos; entender se é dado tempo necessário à criança para brincar; compreender as potencialidades que o espaço da intuição/escola oferece para brincar; compreender se o adulto permite a autonomia e a tomada de decisão da criança na escolha do espaço e dos materiais para brincar, compreender as potencialidades da criança transformar materiais estruturados e não estruturados em brinquedos. A estagiária considerou a temática em questão bastante envolvente, permitindo aprofundar os seus conhecimentos numa área que aprecia. Vale ressaltar que o estudo permitiu observar e interagir nos momentos de brincadeira das crianças, bom como proporcionar momentos lúdicos.

Neste contexto, capítulo I, encontra-se o enquadramento teórico, onde está inserida a contextualização do tema relativo ao brincar. É, ainda, destacada a relevância do jogo na educação pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico e, de forma mais específica, o papel do lúdico na promoção do desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças. Nesta sequência, o capítulo II explora, de maneira específica, a pertinência do tema escolhido para o estudo do presente relatório. Em continuidade, o capítulo III apresenta a abordagem metodológica da pesquisa, na qual são delineados o tipo de estudo e os propósitos subjacentes,

os participantes envolvidos na investigação, a descrição dos contextos, bem como os métodos, técnicas e ferramentas utilizadas para a recolha e análise de dados. Por fim, são apresentadas as considerações finais, que incluem uma reflexão sobre o estudo realizado.

## Capítulo I – Enquadramento Teórico

### 1. A descoberta do mundo através do prazer de brincar

Brincar é algo natural e característico de toda a criança. O brincar está com a criança, desde muito cedo, mesmo antes do seu nascimento o bebé brinca na barriga da mãe prolongando-se até ao fim da sua infância (Cordeiro, 1996).

A criança é um ser observador, por natureza, observa atentamente tudo o que a rodeia, seja do contexto escolar ou familiar, transportando algumas observações para a brincadeira. Desta forma, através da brincadeira, a criança projeta determinadas ações que observa do mundo adulto, para as suas brincadeiras. O brincar é uma atividade especial que permite à criança descobrir o mundo, as pessoas e as coisas ao seu redor, bem como descobrir-se a si própria, o que facilita a integração no mundo das relações sociais (Solé, 1980).

Kishimoto (2010) sustenta que “uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não existe, uma condição, um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e induz no mundo imaginário” (p.1). Neste sentido, o brincar engloba momentos de satisfação, sendo a brincadeira um momento de libertação e exploração que a criança vivência em conjunto com mais crianças, sozinha ou com algum adulto. Ao brincar, a criança tenta imitar os comportamentos observados ou os momentos que surgem da sua imaginação, cria mundos fictícios e vive dentro deles, explora-os e envolve-se neles. A autora salienta na criança o ato de brincar é espontâneo explorando a criatividade e imaginação de passar para o real o que cada criança sonha e idealiza, desenvolve, ainda, múltiplas competências transversais e permitem conhecer melhor cada criança.

O desejo de brincar é uma constante necessidade da criança, praticando-o com alegria e sem esforço. A prática do brincar é uma forma de satisfazer o prazer, portanto, quando o pratica ela assegura-se que todas as emoções são vividas de uma forma excêntrica. Mesmo que o adulto não entenda a brincadeira e não queira participar, ela continua a brincar porque lhe dá satisfação (Pessanha 2001).

Segundo a psicóloga Kathy Hirsh-Pasek (Canadian Broadcasting Corporation, 2019) brincar é uma pedagogia de artes liberais que ensina às crianças o valor de estar numa comunidade, adquirem noções espaciais e matemáticas assim como se desenvolvem cognitivamente e socialmente, existindo uma criação de laços e afetividades com objetos, pessoas e espaços. Desta forma, o brincar vai além de momentos de prazer e êxtase, entregando desde cedo noções básicas da interação social e desenvolvendo de forma involuntária e não consciente de valores e saberes necessários para uma integração social. É um processo que, por si só, envolve uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e conhecimentos que a criança já deverá ter adquirido, ou então, ir adquirindo em conjunto com as brincadeiras que realiza. Sendo assim, o conceito de brincar refere-se a um conjunto de comportamentos de interação e confronto de ideias que proporcionam benefícios para a criança, a termos sociais, emocionais e cognitivos. Neste pressuposto, a criança ajuda e é ajudada, a criança aprende e é ensinada sobre os melhores caminhos a percorrer, assim como adquire noções de comportamentos sociais importantes. Tudo isto se aprende a brincar (Moyles, 2002).

Devemos proporcionar espaço para que a criança brinque, se desenvolva na brincadeira e aprenda o que quer aprender. Quando a criança brinca com outra criança, sozinha ou com o adulto, ela recebe todos os estímulos do meio, ficando receptiva aos estímulos visuais, táteis e auditivos. Durante a brincadeira, a criança pensa, reflete e organiza-se internamente para aprender aquilo que ela quer, precisa e necessita, está perante um momento de aprendizagem (Machado, 2003). Oferecer às crianças a oportunidade de brincar, questionando o que não compreendem sobre o que as rodeia, é crucial para o processo de aprendizagem e conhecimento de si, dos outros e do que as rodeia.

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) “Brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (p.10). Com este efeito, as OCEPE (2016) dão ênfase ao brincar como parte do processo evolutivo da criança, assim como um processo pedagógico holístico em que o brincar livre é a expressão máxima da criança ser criança. Aprender e Brincar são, portanto, dois conceitos que estão interligados, pois um não pode coexistir sem o outro. Quando a criança brinca, ela explora, cria questões e interroga-se

sobre o porquê de as coisas serem como são e mediante estas questões desperta o interesse de conhecer o mundo.

Ao brincar, a criança progride nas diferentes esferas do seu desenvolvimento pessoal. De facto, é através das brincadeiras que a criança exercita e desenvolve variadas competências ao nível linguístico, cognitivo, motor, social, cultural, físico, afetivo e emocional (Ferland, 2006). Em concordância, Cunha (2004, citado por Tessaro & Jordão, 2007) menciona que “o brincar desenvolve as habilidades da criança de forma natural, pois brincando aprende a socializar-se com outras crianças, desenvolve a motricidade, a mente, a criatividade, sem cobrança ou medo, mas sim com prazer” (p. 4). Neste sentido, é durante a brincadeira que as experiências e os materiais oferecidos às crianças envolvem-se totalmente na atividade, dando oportunidade de uma maior criação, assim a criança poderá usufruir de materiais e ambientes únicos para dar um sentido e uma orientação a sua brincadeira.

É preciso reconhecer que a criança, durante a brincadeira, consegue definir sozinha o tema da sua brincadeira, criando um início, um desenvolvimento e um fim a sua brincadeira, consegue ainda, determinar o que quer fazer com o material. O ato do brincar torna-se, desta maneira, uma atividade indispensável para a criança, pois permite-lhe a construção de vínculos, a aquisição de conhecimentos sobre si própria, sobre os outros e estrutura os seus primeiros conhecimentos sobre o mundo que a rodeia (Ferland, 2006).

Em suma, é importante compreender que o brincar está relacionado com a aprendizagem, sendo deste modo, a partir desta ação que a criança expressa a sua realidade e descobre o seu papel no mundo. É, então, importante que na EPE o educador entenda esta necessidade da criança e ofereça-lhe oportunidades para brincar, proporcionando-lhe propostas pedagógicas livres, lúdicas e diversas, tanto em espaços exteriores como interiores.

## **2. Brincar, uma ação num contexto espacial, temporal e relacional**

O espaço educativo é um local donde surgem relações sociais, onde se exercem práticas pedagógicas e são desenvolvidas ações visando promover o desenvolvimento integral do aluno, visando o seu progresso como cidadão capaz de enfrentar os desafios de uma sociedade em constante evolução. A organização do ambiente educativo não se limita ao espaço físico

disponível para as crianças, mas também à organização do tempo e dos materiais, além de outras questões como as relações que se estabelecem entre os diversos envolvidos, sejam crianças ou adultos (Neves, 2014).

A organização dos materiais relativamente ao espaço é um fator crucial para o desenvolvimento das brincadeiras e aprendizagens. Segundo Piaget citado por Karne (2000), “o desenvolvimento resulta de combinações entre aquilo que o organismo traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio.” (p.29). Desta forma, o espaço pedagógico, deverá ser aberto as vivências e interesses da criança e comunidades, deverá estar organizado, ser flexível, apresentando mudança das áreas sempre que necessário, apresentar um ambiente amigável, seguro e confortável para quem nele estiver. Estes espaços são lugares de múltiplas intencionalidades, lugares onde se experienciam múltiplas aprendizagens.

Os espaços da escola devem estar organizados para permitir que as crianças realizem experiências de aprendizagem através da ação. Segundo Forneiro (1998),

“O termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração. Já, o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (afetos, as relações interpessoais entre crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade)” (p.232-233).

Segundo o autor, o espaço apresenta quatro variáveis distintas que se completam. O espaço como aspeto físico, funcional, temporal e o relacional. Considerando a dimensão física, temos os móveis, os objetos, os materiais, os brinquedos, os jogos, e outros elementos que compõem e dão forma à sala, que possibilitam o usado de forma dinâmica e instrutiva por cada criança ou pelo educador/professor, dando assim um contexto ao ambiente educacional. Como dimensão funcional, devemos considerar como os materiais são utilizados, a função que cada um deles desempenha, as atividades que são desenvolvidas e como as desenvolvem, assim “como se utiliza e para que se utiliza determinado espaço” (Forneiro,1998, p.233). Relativamente à dimensão temporal, esta é contabilizada pelo tempo gasto em cada área ou atividade. Na dimensão relacional, consideram-se as relações que se estabelecem entre os vários elementos que constituem o espaço físico, nomeadamente, criança-criança, criança-adulto, adulto-adulto, dá-se liberdade a criança para ser autónoma, seguindo as regras da sala.



A organização do espaço e dos materiais, influência no desenvolvimento da criança. Desta forma, deve-se construir um ambiente estimulante que promova aprendizagens diversas. Neste âmbito Zabalza (1998) refere que “o espaço é um acúmulo de recursos e aprendizagens e desenvolvimento pessoal. Justamente por isso é tão importante a organização dos espaços” (p.241). Sob esta perspectiva, a disposição do espaço é relevante porque afeta tudo o que a criança faz dentro dele, o grau de atividade, o quanto pode falar, as escolhas que pode fazer e a facilidade com que pode concretizar os seus planos, as relações com as pessoas e o modo como usa os materiais (Hohmann, Banet e Weikart, 1995). As crianças aprendem através das experiências diárias a que estão expostas em contexto escolar e familiar, inúmeras aprendizagens são adquiridas e gradualmente transformadas em conceitos teórico-práticos que darão a criança mais sabedoria do mundo real. Como resultado da acumulação de informações e experiências, a criança consegue uma melhor compreensão da realidade relativamente ao mundo fictício (Catita, 2007).

Na perspectiva de Oliveira-Formosinho (2011) o espaço é um “território organizado para a aprendizagem. Um lugar de bem-estar, alegria e prazer” (p.11). Assim, deste modo, os afetos e o bem-estar são, também, indispensáveis para um bom relacionamento da criança com o espaço. Sendo a criança a protagonista, o espaço deve atender às necessidades da mesma, tendo em conta a participação ativa da criança. Neste sentido, o conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades pedagógicas que nele acontecem, favorece a condição de autonomia da criança e do grupo na participação ativa (Filgueiras, 2010).

Em concordância, Silva (2016) partilha da mesma opinião, afirmando que “o processo de aprendizagem implica que as crianças compreendam como o espaço está organizado, e como pode ser utilizado, já que o conhecimento do espaço, materiais e atividades aí possíveis favorece a autonomia da criança” (p.17). Embora não exista um modelo ideal de organização do espaço, pois este é organizado em função das necessidades do grupo de crianças, o educador/professor deverá alterar as áreas e o espaço sempre que ache pertinente. A constante observação do educador/professor face às brincadeiras e necessidades das crianças, obtém um papel importante (Cunha, 2013).

Hohmann e Weikart (2011) salientam a importância da organização do espaço por áreas do saber estas “favorecem a capacidade de iniciativa e as interações sociais” (p.165). A disposição da sala em áreas permite à criança escolher entre diferentes tipos de atividades e materiais, deste modo, as áreas devem ser diversas, como a área da casinha, da biblioteca, da plástica, dos jogos entre outras. Estas áreas devem ser criadas consoante o interesse do grupo de crianças, respondendo às necessidades das mesmas. Assim o grupo poderá usufruir de uma melhor experiência pedagógica (Oliveira- Formosinho, 1996, Cardona, 1999). Desta forma, o espaço proporciona a criança a possibilidade de realizar atividades diversificadas, tendo cada área um conjunto único e distinto de materiais e oportunidades de trabalho, que a criança poderá de livre vontade escolher e utilizar.

As mudanças do espaço e do equipamento, podem e devem ser alteradas no decorrer do ano letivo, sendo o educador/professor o responsável pelas alterações necessárias. Estas alterações do espaço, terão de acomodar o desenvolvimento e evolução dos interesses da criança, sendo que as próprias crianças podem participar e opinar nas mudanças do espaço e dos materiais (Hohman e Weikart, 2011). Dentro desta perspetiva, Gandini (1999) defende que “o ambiente precisa se flexível, passando por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção do seu desenvolvimento” (p.157). Os materiais quando visíveis, acessíveis, variados e diferentes, convidam ao uso e convidam a criança a uma maior convivência com novas crianças do grupo, com a interação de criança adulto, à fala dentro e fora de pequenos e grandes grupos, ou seja, a criança fica capaz de se expor e permite novas interações e novos desafios na sua rotina escolar (Formosinho, 1996).

Para a criança existem dois ambientes importantes, a sala e o espaço exterior. Normalmente os educadores tendem a dar mais ênfase a organização do espaço interior e esquecem que a participação da criança num espaço exterior é importante e benéfica. Nesta perspetiva, brincar no recreio (exterior) proporciona uma série de oportunidades para fazer mover coisas e fazer acontecer novas experiências, procurar novos materiais, interagir com a natureza, recriar novos ambientes e fomentar novas brincadeiras (Esmé Glauert in Blatchford, 2005).

Em suma, a progressão do desenvolvimento e das aprendizagens da criança, ao longo do ano, levará à necessidade da introdução de novos espaços e materiais, que sejam mais desafiadores e que correspondam aos novos interesses manifestados no grupo (Silva, 2016).

### **3. O brincar com materiais estruturados e não estruturados**

Os momentos de brincadeira são essenciais para o bem-estar e desenvolvimento da criança. A criança conhece o que é brincar desde tenra idade, sendo esta uma atividade indispensável. Brincar é, portanto, um espaço externo ou interior que permita à criança desenvolver as suas brincadeiras. Além do espaço, são necessários materiais que podem ser estruturados, não estruturados ou semiestruturados. Em muitos casos, os materiais são necessários para que a brincadeira se desenvolva de forma ativa.

Os materiais estruturados são manuseáveis e construídos para uma finalidade, dificilmente são versáteis a outras funções, senão aquelas para que foram fabricados, e adquirem funcionalidades categorizadas. A barbie, o carro ou um 'puzzle', são alguns exemplos destes materiais estruturados que, usualmente, a criança tem acesso. Os materiais não estruturados não apresentam nenhuma finalidade específica, a interpretação e intencionalidade destes materiais, é dada pela criança, educador ou professor. São objetos que temos ao nosso redor, e com os quais contactamos diariamente, podendo apresentar usos variados dependendo da funcionalidade que lhes queremos atribuir. Assim, os materiais não estruturados adquirem uma funcionalidade versátil e permitem a livre exploração por parte da criança, visto não terem um objetivo para eles definido e delimitado.

Nesta perspetiva, Post & Hohmann (2001) salientam as características dos materiais versáteis “cujo uso não está predeterminado ou estritamente limitado a uma ação, ou um objetivo; pelo contrário, podem ser usados pelas crianças de diferentes maneiras” (p.115). Assim, os materiais não estruturados permitem que a criança os explore de forma livre e espontânea, esta exploração irá contribuir para uma brincadeira diversificada e sem “regras”.

Talbot e Frost (1989), citado por Hohmann & Weikart (2001) referem que,

“quando um objeto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve, em vez de, estereotipadamente, identificar uma maneira” correta” de o entender ou de agir sobre ele” (p.161)

Em concordância, Hohmann & Weikart (2001) consideram que os materiais não estruturados permitem que a criança explore o que quer realizar, permitindo que a criança seja motivada a construir algo diferente e inovador, promovendo, assim, uma aprendizagem ativa em conhecimentos pré-adquiridos. A aprendizagem ativa pressupõe que cada criança aprenda através da sua própria ação direta, vivendo experiências imediatas de forma a construir ou aplicar o seu conhecimento, dando sentido a brincadeira, jogo ou atividade que esteja a executar no momento.

Gomes (2011) dá exemplos de materiais não estruturados que podem ser utilizados nas práticas pedagógicas com crianças, são eles:

“Caixas, embalagens, bases dos rolos de papel, cones de linha, carretéis, tampinhas, recipientes plásticos e pedaços de objetos quotidianos estragados são excelentes matérias-primas para construções tridimensionais e podem ser manipuladas das mais variadas formas” (p.11).

Se pensarmos, podemos optar pelo uso recorrente destes materiais que estão ao alcance de todas as famílias, para realizar atividades sem depender de recursos extras, que acarretem um gasto monetário tanto para as famílias como para as instituições. Buckingham (2011) acrescenta, “trata-se de transformar o que é deitado fora em experiências de aprendizagem para as crianças, o que tem um sentido, quer para as crianças, quer para a comunidade a que pertencem” (p.31). Nesta onda de pensamento, são ainda apresentados materiais com características mistas, ou seja, materiais semiestruturados que apresentam características pré-fabricadas, mas não têm apenas uma finalidade, como nos materiais estruturados, podendo ser explorados de diversas maneiras pelas crianças, educadores e professores. Estes materiais, tal como os não estruturados, estão presentes no nosso quotidiano e podem adquirir outra finalidade além daquela para que foram criados, caso a criança deseje explorar e atribuir outro significado e sentido ao material. Uma caixa de cartão que inicialmente tinha como função armazenar um determinado objeto, poderá ser usada para construir uma casa de cartão, ou para desenhar, ou para fazer animais de cartão, ou seja, pode adquirir funcionalidades diferentes do

que a original. Neste âmbito, o educador ou professor deverá deixar a criança explorar estes recursos sem delimitar o seu uso.

#### **4. Contribuições dos modelos pedagógicos para uma epistemologia do brincar**

Os modelos pedagógicos de Reggio Emilia, Maria Montessori, High Scope e MEM são abordagens educacionais que valorizam a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Embora cada um desses modelos tenha as suas características distintas, eles compartilham algumas semelhanças importantes. Uma das semelhanças entre esses modelos é a ênfase no papel do ambiente no desenvolvimento da criança. Adicionalmente, Reggio Emilia, Montessori, High Scope e MEM acreditam que o ambiente educativo desempenha um papel fundamental na criação de oportunidades de aprendizagem significativas. Essas abordagens valorizam a organização do espaço físico, a disposição do mobiliário e a disponibilidade de materiais estimulantes e desafiadores. Com base nestas perspectivas, exploramos, de forma mais metódica, o que cada modelo defende.

O modelo Reggio Emilia é caracterizado por enfatizar todas as formas de expressão simbólica (as denominadas “cem linguagens”) e pelo envolvimento dos pais e da comunidade no ensino e na aprendizagem. Logo é possível afirmar que “a criança tem um papel ativo na construção da sua socialização com os seus pares e adultos” (Lima 2013 in Oliveira Formosinho, 2013, p.118). Assim, o modelo pedagógico de Reggio Emilia caracteriza-se pela cooperação e colaboração existente entre as famílias, professores e comunidade educativa, juntos trabalham em prol da criança e das suas necessidades e interesses. Assume-se, então, que “a criança tem um papel ativo na construção da sua socialização com os pares e adultos” (Lima 2013 in Oliveira Formosinho, 2013, p.118). Neste sentido, a relação com a família é vista como um elo fundamental na dinâmica educativa, onde educadores e pais interagem para atingir o mesmo objetivo. O papel do adulto é acima de tudo ser ouvinte e observador, dando espaço para que a criança explore livremente variadas situações. Desta maneira, é importante que a criança sinta que o adulto não é juiz, mas “um recurso ao qual pode recorrer quando precisar tomar emprestado um gesto, uma palavra” (Edwards et al 1999, p.160).

Neste modelo pedagógico a criança é respeitada e escutada pelo adulto, as suas experiências anteriores são tidas em consideração tornando o processo de aprendizagem mais eficaz e significativo. Assim, a criança é vista como “um aprendiz competente que possui o direito e a habilidade para construir e dirigir a sua própria aprendizagem” (Brock, 2011, p. 100).

O modelo de Reggio Emilia dá especial destaque ao espaço e como este poderá influenciar toda a rotina pedagógica do educador e da criança. Nesta perspectiva, o espaço deve ser considerado um terceiro educador, apresentando-se cuidado, organizado e composto de materiais relevantes, para ser possível proporcionar boas experiências à criança.

Em concordância, Malaguzzi (1997) in Oliveira- Formosinho (2013) afirma que

“Nós valorizamos o espaço pelo seu poder para organizar e promover relações agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, criar um ambiente atrativo, providenciar mudanças, promover escolhas e atividades e pelo seu potencial para desenvolver todos os tipos de aprendizagens, cognitiva, social e afetiva. Tudo isto contribui para um sentimento de bem-estar e segurança da criança” (p.120).

Ainda dentro do espaço, as paredes devem estar recedidas com exposições, temporárias ou permanentes, de tudo o que for realizado pelas crianças e adultos. Desta forma, a criança tem acesso a todo o processo de exploração que realizou, podendo aceder de forma diária ao que produziu (Edward et al., 1999).

Malaguzzi (1995, citado por Kinney e Warthon,2008) considera que a criança aprende ao conviver com o seu ambiente e, de uma forma ativa, transforma o seu relacionamento com o mundo do adulto, da criança e com o meio. O objetivo deste método é que as crianças aprendam a explorar o que desejam, interagindo com o mundo ao seu redor e com as outras crianças. A aplicação deste modelo nas atividades lúdicas favorece a compreensão mais aprofundada do mundo ao seu redor, bem como a compreensão de como os sentidos e emoções funcionam.

Além disso, todos estes modelos enfatizam a importância da autonomia e da liberdade da criança no processo de aprendizagem. Tanto Montessori quanto Reggio Emilia incentivam a independência e a escolha da criança nas suas atividades diárias. Em paralelismo ao que já foi abordado no modelo Reggio Emilia, façamos agora uma recolha mais detalhada sobre alguns dos pontos e que ressaltam do modelo Montessori.

Este método procura observar a criança em situações de vida real, de forma que o educador possa respeitar a sua individualidade e decisão de autonomia face a alguma situação. Assim, ao proceder desta forma, o educador demonstra respeito à sua personalidade, à sua capacidade física, intelectual e emocional. Para que estes parâmetros ganhem forma, é necessário haver um ambiente adequado permitindo o desenvolvimento da criança nas várias vertentes acima referidas. Segundo Montessori (2004) a crianças, apresenta “a possibilidade de escolher as suas próprias atividades, a ajuda também a reforçar comportamentos que habitualmente pensamos não ser característicos das crianças, o sentido de autonomia e de iniciativa, por exemplo” (p.107). Assim, a criança aprende por si própria a superar sozinha as suas dificuldades, isto fará com que cresça uma satisfação interior que fortalecerá o seu sentimento de dignidade pessoal.

Perante isto, a criança escolhe espontaneamente e conforme as suas preferências um objeto, dentro daqueles já conhecidos. Neste sentido, as crianças têm a liberdades para escolher o material e o tempo que querem brincar com esse determinado objeto. Cabe assim ao adulto, tentar perceber as necessidades da criança para poder preparar um ambiente adequado. Para Maria Montessori (2017), o papel da “nova maestra é de guia” (p.166), pois a mesma faz a ponte entre as crianças e o material e ambiente. Esta apresenta, primeiramente, o material e depois deve procurar retirar-se e deixar “a atividade da criança há de ser impulsionada pelo seu próprio eu e não pela vontade da maestra” (p.107).

O ambiente educativo representa um papel bastante significativo no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois “la educación no se adquiere escuchando palabras, sino por virtud de experiencias efectuadas en el ambiente”<sup>1</sup> (Montessori, 2015, p. 5). Um ambiente preparado é, então, um espaço que deve dar respostas às recorrentes necessidades de desenvolvimento (físico, intelectual, social e espiritual) do grupo de crianças. Segundo Montessori (2017) este ambiente deverá ser construído para as crianças, logo, os materiais deverão ser,

---

<sup>1</sup> a educação não se adquire ouvindo palavras, mas em virtude de experiências realizadas no ambiente.

“tão leves que duas crianças de quatro anos pudessem facilmente transportá-las; cadeirinhas, de palha ou de madeira igualmente bem leves e bonitas, e que fossem uma reprodução em miniatura, das cadeiras de adultos, mas proporcionadas às crianças. Encomendei poltroninhas de madeira com braços largos e poltroninhas de vime, mesinhas quadradas para uma só pessoa, e mesas com outros formatos e dimensões, recobertas com toalhas brancas, sobre as quais seriam colocados vasos de folhagens ou flores (p. 51-52).

É importante salientar que, para promover a autonomia e independência das crianças, tudo dentro do ambiente educativo deve estar exposto à dimensão das mesmas, para não ser necessária a intervenção do adulto. Para completar este espaço educativo e estruturado, Maria Montessori criou “una serie de materiales y ejercicios didácticos, que aún hoy en día se utilizan tal y como fueron concebidos”<sup>2</sup> (Molins et al., 2001, p. 83). Fazem parte também de um ambiente montessoriano materiais de desenvolvimento sensorial.

Montessori fala da importância da organização da sala e materiais, reitera que a criança nasce com uma mente absorvente capaz de absorver tudo que se encontra ao seu redor, ou seja, todo o ambiente em que vive. Deste modo, o espaço de aprendizagem deverá responder às suas necessidades físicas e psicológicas, deve permitir que se movimente, que descubra, se relacione, respeitando os seus interesses, assim, as atividades e materiais didáticos devem incentivá-la à aquisição de novos saberes. Este parâmetro é designado pela autora de “Ambiente Preparado”.

Assim sendo, e de acordo com Hohmann e Weikart (1998), “definir as áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças” (p.165).

Em ênfase, contatamos as perspectivas abordadas no decorrer destes dois modelos expondo que estas abordagens convergem entre si, ao valorizarem a autonomia da criança. Nesta onda de pensamento, os modelos Montessori, High Scope e O Movimento de Escola Moderna enfatizam a relevância de permitir que as crianças tomem decisões conscientes e façam escolhas no decorrer do seu próprio processo de aprendizagem. Mediante este ponto exploramos em seguida, de forma mais imersiva o Modelo High Scope.

Os princípios fundamentais do currículo do modelo High Scope são fundamentados na teoria estruturalista de Piaget e nas perspectivas de aprendizagem ativa. O modelo é uma

---

<sup>2</sup> uma série de materiais e exercícios didáticos, que ainda hoje são utilizados tal como foram concebidos.



abordagem aberta, de teorias e práticas educacionais, tendo como base o desenvolvimento natural da criança, orientando a sua aprendizagem para as perspectivas intelectuais, sociais e emocionais (Epstein, 2007). A ação, a escolha e a iniciativa da criança são consideradas necessárias neste modelo curricular. Assim, o modelo High Scope insere-se numa abordagem construtivista do desenvolvimento, as crianças são incentivadas a desenvolverem as suas próprias ações, a fazerem escolhas independentes e a adquirirem experiências com pessoas e materiais, para construírem aprendizagens significativas ou fundamentais (Hohmann & Weikart, 2003). Esta aprendizagem, realizada pela ação, corresponde à “ação do sujeito sobre os objetos, as pessoas, as ideias e os acontecimentos” (Epstein, 2007, p.1). Neste âmbito, para as aprendizagens serem significativas, é necessário que a educadora/professora, proporcione inúmeras oportunidades tendo como foco o papel ativo e participativo da criança, podendo a mesma explorar diversos materiais.

Neste sentido, Morgado (2005) salienta a importância de “descobrir e respeitar os interesses do aluno, dando-lhes a possibilidades de interagir com um leque suficientemente largo de áreas do saber” (p.30). Nesta perspectiva, a organização do espaço e dos materiais deve ser coerente com os princípios-base do modelo e assegurar que as crianças se envolvam numa variedade de experiências que conduzam à aprendizagem em todas as áreas consideradas nos indicadores fundamentais do desenvolvimento. A rotina diária, é necessária e importante, pois, integra um ciclo de planejar-fazer- rever, tempos em pequenos e grandes grupos, dando uma maior segurança à criança. Esta organização de tempos, espaços e rotina promove a participação ativa da criança na brincadeira que surge no decorrer do dia (Epstein e Hohmann, 2012).

Em concordância, Perraudeau (1996) afirma que se trata de um ato observável que encontra a sua pertinência na operação,

“As propriedades que definem a operação são a interiorização (capacidade de pensar na ação), a reversibilidade (possibilidade de fazer a ação e depois de a desfazer) e a articulação de diversas operações num agrupamento: a estrutura” (p.12).

São cinco os princípios básicos que formam o modelo de High Scope, a participação pela ação, a rotina diária das crianças, as interações entre adulto-criança, o ambiente de aprendizagem e por fim a avaliação (Fewson, 2008; Murphy, 2012). Em Concordância Brickman e Taylor (1996) os princípios centrais do modelo High Scope assentam nas “experiências de

aprendizagem para as crianças devem ser ativas, isto é, tais experiências devem tornar a criança capaz de construir o seu próprio conhecimento lidando diretamente com pessoas, materiais e ideias” (p. 3). As atividades são desenvolvidas em pequeno grupo e em grande grupo, dependendo do propósito a ser trabalhado com a atividade. Trabalhar por pequeno ou grande grupo, ajuda na tomada de decisões e na realização de tarefas coletivas. Deste modo, a criança desenvolve a sua autonomia, cooperação entre pares e ainda adquire capacidades de interação grupal (Epstein, 2009).

Marshal (2009) afirma que “É importante desenvolver relações positivas na sala de aula e construir uma comunidade que desenvolva a aprendizagem e o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo” (p. 8). Assim, como referido anteriormente, a abordagem educativa High Scope enfatiza uma aprendizagem ativa e participativa por parte da criança, deixando a mesma envolvida durante todo o processo e fazendo com que cada criança tenha voz ativa na toma de decisões e partilha de ideias em grupo. Cabe ao educador ou professor prestar apoio no decorrer de todas as ações e nutrir o ambiente com materiais e recursos que ajudem o grupo a expandir o seu pensamento crítico e as suas interações. Neste sentido, Brickman e Taylor (1996) exalta que “o papel do adulto não é dirigir ou controlar este processo de aprendizagem, mas apoiá-lo” (p. 4). Ao utilizar materiais criativos e estimulantes a criança vai desenvolvendo cada vez mais entusiasmo e interesse pela atividade, sendo capaz de explorar cada vez mais fundo a questão que dali surgir. Assim, o educador deverá incentivar positivamente as soluções e a criatividade de cada criança no decorrer do processo. Ao darmos a possibilidade de escolha, estamos indiretamente a garantir o interesse do grupo para determinada atividade ou situação.

Brickman e Taylor (1996) referem que “quando as crianças estão interessadas em alguma coisa, é mais provável que aprendam algo novo e que permaneçam interessadas no que estão a fazer” (p.13).

Por outro lado, deixar a criança ser independente nas suas escolhas eleva a sua autoconfiança e aprendem a não depender do educador para tudo o que fazem, quando fazem ou porque fazem, assim estimulasse a sua independência na hora de resolução de problemas diários. Podemos, portanto, afirmar que a abordagem da aprendizagem ativa à luz do modelo High Scope, leva a “através da aprendizagem pela ação- viver experiências diretas e imediatas e

retirar delas significado através da reflexão - as crianças constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann e Weikart, 2007, p.5).

Neste sentido, Fewson (2008) menciona que “A variedade e disponibilidade permitem à criança direcionar as suas próprias descobertas e possibilita a aprendizagem de várias competências” (p. 11). Assim, a abundância de materiais e o uso diário dos mesmos proporciona o desenvolvimento da criança de forma mais eficaz e positiva. O modelo High Scope, garante competências essenciais de serem adquiridas em criança que iram possibilitar às mesmas uma vida adulta mais competente, pois prepara cada criança para saber lidar com problemas diários, arranjar solução para os mesmos e ainda ajuda a ganhar autonomia e autoconfiança. Tudo isto são competências necessárias de um adulto.

Em síntese, a disposição do espaço em áreas e a colocação dos materiais nas áreas onde são empregues são a primeira forma de intervenção da educadora ao nível do currículo High-Scope e, de modo geral, ao nível dos currículos que se enquadram numa perspetiva construtivista. Desta forma, a criança tem a oportunidade de experimentar o mundo sob diferentes perspetivas, o que torna essa experiência um conhecimento ativo (ele escolhe, usa e manipula), permitindo ao educador uma concordância entre as mensagens verbais e não verbais, uma coerência entre o currículo explícito e o implícito, uma simplificação das suas propostas. Segundo a perspetiva de Piaget, a manutenção, a experiência com os objetos, a transmissão social e o equilíbrio são fatores que explicam o desenvolvimento da inteligência e a construção do conhecimento.

Uma das similaridades entre o High Scope e o MEM está na ênfase dada ao desenvolvimento da autonomia das crianças. Ambos os modelos sustentam que é crucial encorajar a independência e a autonomia de ação, permitindo que as crianças assumam responsabilidades e façam escolhas num ambiente seguro e orientado por adultos. Contudo, existem algumas diferenças entre esses dois modelos. Para melhor compreender estas oposições entre os dois modelos, entendemos por bem aprofundar a nossa compreensão no que concerne as características do MEM.

O MEM é um modelo sociocêntrico, uma vez que a pedagogia não se centra nem no adulto, nem na criança, dando prioridade à dinâmica de grupo e à construção do cidadão “(...)

que desenvolve e se desenvolve.” (Folque, 2014, p.3). Neste modelo, defende-se que as aprendizagens são realizadas através de processos de cooperação num grupo, composto pelas crianças e pelo educador/professor. Esta organização de aprendizagem cooperativa requer, é claro, uma organização da vida da classe em que todos estejam envolvidos de forma ativa e cooperativa. O educador tem um papel ativo na organização do ambiente físico e temporal, bom como na organização social do grupo. Sendo assim, o educador pretende promover uma organização participativa, cooperativa e democrática que se desenvolve em diferentes momentos da rotina (diária e semanal) e é sustentada pelos instrumentos de organização cooperativa.

Nas salas MEM, as crianças têm a oportunidade de todos os dias, realizar atividades que elas próprias escolheram e são incentivadas a comunicar ao grupo as suas aprendizagens e os conhecimentos que construíram. A organização do tempo incentiva à independência, a responsabilidade e a liberdade de expressão. A criança tem a opção de escolher as atividade e tarefas que pretende realizar dentro de um grupo que opera de forma cooperativa. Neste sentido, os saberes e conhecimentos individuais são compartilhados com o grupo por meio de um circuito de comunicação que favorece a livre expressão nas mais diversas formas (oral, escrita, gráfica, plástica, dramática, etc.)

O modelo pedagógico MEM desafia a perspectiva individualista do desenvolvimento infantil, sugerindo uma visão social, onde o desenvolvimento irá ser construído através de práticas sociais e interações diárias. O nível de desenvolvimento da criança, segundo este modelo, é visto como determinante na sua aprendizagem.

Este modelo curricular enquadra-se numa pedagogia participativa e contraria uma pedagogia transmissiva. Considera-se que “a pedagogia da transmissão centra-se no conhecimento que quer veicular, a pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 98). A criança aprende através da sua ação e exploração diária, num ambiente rico e calmo, no sentido de desenvolver uma compreensão pessoal do mundo que a rodeia. Estes são os focos centrais desta prática participativa. Neste sentido, os educadores têm o papel de intervir

oferecendo condições e oportunidades de aprendizagem e acompanham e apoiam as crianças no seu desenvolvimento.

Este modelo pedagógico realça o papel do grupo como agente provocador do desenvolvimento intelectual, moral e cívico, sempre alicerçado as oportunidades do quotidiano das crianças. Assim, apresenta uma conceção empírica da aprendizagem feita por tentativas e erros baseadas nos problemas da rotina diária. Neste sentido, Formosinho (2007) refere que o educador é o responsável por preparar “o espaço e os materiais e a organização do ambiente já são considerados uma área de intervenção curricular do educador” (p.68).

A sala é dividida em espaços de aprendizagem, que permita à criança a sua livre circulação e o contacto com variados materiais que se encontram em fácil acesso, desta forma facilita e estimula as escolhas e decisões das crianças. Esta organização da sala em áreas contem mensagens pedagógicas quotidianas, pois permite à criança uma vivência da realidade, e consequentemente a construção da experiência dessa realidade, porém, a sala não apresenta uma organização fixa ao longo do ano. É o desenrolar dos acontecimentos diários que vão guiar a organização e reorganização do ambiente. O ambiente geral da sala deve ser estimulante e agradável, as paredes deverão ser expositoras das produções das crianças. Numa das paredes poderão encontrar-se os instrumentos de apoio à regulação da vida social do grupo. Segundo Niza (2013) “Cada uma das áreas deve reproduzir, portanto, um estúdio ou oficina de trabalho, em tudo aproximado dos ambientes de organização das sociedades adultas” (p.15).

Uma das vantagens de observar e registar a prática da criança é saber mais sobre os seus interesses e vontades. Com efeito, Formosinho (2007) ressalta que,

“Não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa. Isto permite o educador a programar e agir com base na tensão criativa entre uma perspectiva curricular teoricamente sustentada e um conhecimento real dos interesses, necessidades, competências e possibilidades da criança.” (p.59).

Deste modo, a gestão do currículo é feita pelo educador e pelo grupo de crianças, de forma democrática, mediante reuniões de planeamento e avaliação.

Segundo Niza (1998), “pelo conselho passa o balanço intelectual e o progresso moral da classe a partir dos registos de pilotagem das ações planeadas e dos juízos fixados no Diário do grupo” (p.138). Este conselho pretende principal a discussão e a tomada de decisões sobre vários assuntos do grupo. No final da semana, na reunião do Conselho, o Diário é lido e são esclarecidos e discutidos assuntos nele transcritos. Neste âmbito o MEM assenta em princípios como “o direito de escolher, o direito de falar, o direito de analisar, o direito de decidir, o direito de criticar, o direito de participar” (1979, citado por Niza 2012, p. 67).

Resumidamente, estes modelos pedagógicos compartilham a valorização da participação ativa das crianças e a importância do ambiente educativo. Enquanto Reggio Emilia e Montessori enfatizam a autonomia, criatividade e colaboração, High Scope destaca a estrutura e o planeamento das atividades, e o MEM valoriza a liberdade de expressão e a espontaneidade. Cada abordagem oferece características únicas, proporcionando uma educação enriquecedora e centrada na criança

## **5. O papel de educador/professor enquanto promotor, como de situações de aprendizagem através do brincar.**

Para que a criança se sinta protegida numa sala, é necessário transmitir uma atmosfera de segurança, tranquilidade e bom relacionamento entre todos os elementos da mesma. Manter a sala organizada, uma rotina equilibrada e apresentar os materiais à mão sempre que preciso, auxiliam na promoção da autonomia e da iniciativa, permitindo que a criança aprenda a explorar o seu mundo. Como afirma Marques (1999):

“O desenvolvimento sócio emocional implica que a criança se sinta segura no relacionamento com os professores, respeite os sentimentos e os direitos dos outros, comece a coordenar pontos de vista diferentes, seja mentalmente ativa e curiosa e tenha autoconfiança. O desenvolvimento cognitivo implica que a criança seja capaz de descobrir meios de atingir fins desejáveis e levante problemas e contribua para a sua resolução” (p. 36-37).

Para que a criança consiga desenvolver brincadeiras educativas, é necessário considerar o tipo de planificação e orientação que prepara. Para uma composição adequada da brincadeira, o adulto deve estar atento aos interesses das crianças e, com o decorrer do tempo, permitir que

a criança organize o seu dia. Assim, o adulto deve criar situações lúdicas para estimular a aprendizagem da criança. De acordo com Aranão (2004), a criança,

“tem de explorar o mundo que a cerca e tirar dele informações que lhe são necessárias. Nesse processo, o professor deve agir como interveniente e proporcionar-lhe o maior número possível de atividades, materiais e oportunidades de situações para que as suas experiências sejam enriquecedoras, contribuindo para a construção de seu conhecimento” (p.16).

O uso do brinquedo/jogo para fins pedagógicos admite um papel bastante relevante, uma vez que promove situações de ensino-aprendizagem de forma mais motivadora e aclamativa para a criança (Kishimoto, 1994).

## **6. O brinquedo como objeto do Brincar**

O brinquedo é um suporte para a brincadeira, auxiliando a criança na imaginação e criação de múltiplas brincadeiras que a mesma queira produzir. Assim, o brinquedo é um instrumento importante que auxilia na ação que a criança desempenha ao brincar.

Durante o brincar as crianças entram em contacto com símbolos ou brinquedos que fazem parte da cultura dos locais onde vivem. Nesta perspetiva, os brinquedos são simbologias da cultura, que constituem elementos que encerram em si próprios significados e ideologias culturais raiz de algumas cidades ou países. Assim, a brincadeira recorrendo a estes materiais constitui uma “ponte” entre a aprendizagem e as leis culturais e sociais que a criança adquire dessa região donde é criada (Brougère 1997, Betelheim 1988).

A criança está inserida num contexto social e cultural e os seus comportamentos refletem essa imersão da cultura em que está introduzida. Assim a brincadeira é um processo também de manifestação de comportamentos sociais que a criança vai observando e imitando. Neste sentido Brougère (1995) refere que “A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura, é preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio” (p. 97-98).

O brinquedo é uma manifestação cultural de épocas, manifestando uma determinada cultura e região, cultivando ideologias em massa nas crianças. Segundo Benjamin (2005) muitos

dos brinquedos mais antiquados (a bola, o papagaio, o arco, etc.) são representações de cultos de determinadas épocas culturais, que devido a pouca industrialização, os brinquedos eram feitos a mão e utilizados como forma de entreter as crianças. Estes brinquedos eram passados de pais para filhos como marca cultural. O brinquedo que antes era motivo de profundas relações familiares, adquirindo valores e sentidos culturais muito marcantes e significativos, torna-se hoje objeto destinado a um determinado público-alvo, destinado a um fim em si (Volpato, 2002).

Neste pressuposto, é necessário aceitar que o brinquedo, está inserido num sistema social, ao qual suporta um valor único e exerce funções sociais a ele destinadas e a criança que o utiliza para executar a sua brincadeira (Brougère, 1997). Os brinquedos são instrumentos que ensinam determinados comportamentos, gestos, atitudes, valores considerados pela sociedade como “corretos”, portanto, uma maneira de criar valores sociais (Volpato 1999). Segundo Santin (1990) refere que “o homem adulto, do negócio e do trabalho, acabou por se aproveitar desta dimensão lúdica da criança. Explorando essa ludicidade da criança, o adulto induz, os valores de uma sociedade adulta, introduzindo o mundo do trabalho e as suas funções” (p. 26).

Para Brougère (1997) o brinquedo é a “materialização de um projeto adulto destinado às crianças (portanto vetor cultural e social) e tais objetos são reconhecidos como propriedade da criança, oferecendo-lhe a possibilidade de usá-los conforme a vontade, no âmbito de um controle adulto limitado” (p. 63). As crianças, tomam posse destes objetos e dão-lhes um valor, muitas das vezes, industrial, pois é assim que o adulto apresenta o brinquedo. Neste sentido, o brinquedo com a industrialização em massa perdeu um bocado a sua vertente cultural, pois agora em todas as culturas temos os mesmos brinquedos e materiais. Embora ainda existam brinquedos que foram passados de gerações em gerações, a cultura foi se perdendo.

Para Vaz (2000) “as crianças não apenas imitam os adultos como representam e reelaboram o mundo, desenvolvendo com isto, ao brincarem, uma forma de conhecimento não conceitual” (p. 3). O adulto ao “vender” à criança está ideia de materialismo, corrói o significado simples e inocente que a criança sustenta do brinquedo que lhe é fornecido. Um brinquedo, não deve ser padronizado pelo adulto, quando este decide mostrá-lo à criança. Deverá ser a criança



a explorar a sua componente cultural e histórica, assim como, o significado que lhe pretende dar durante o uso dele na brincadeira.

## **7. Brincadeira espontânea e brincadeira intencional**

A brincadeira espontânea passou a ser vista não somente como relevante, mas também como uma parte indispensável do desenvolvimento social, intelectual, criativo e pessoal da criança. As brincadeiras espontâneas permitem que a criança aprenda a lidar com diferentes situações sociais, uma vez que não há a imposição de ideias e materiais por parte do adulto, o que torna as aprendizagens mais significativas e sem restrições (Moyles, 2006). Vale salientar que para que a brincadeira espontânea se desenvolva no ambiente em que a criança está inserida, é necessário que o “espaço e os materiais estejam à disposição da criança e das suas brincadeiras” (Hohmann & Weikart, 1995, p.165). Neste pressuposto, a brincadeira espontânea, traz consigo a energia criativa, a possibilidade de criação e originalidade, surgindo da vontade da criança, que escolheu brincar com o que tinha em mente e não com o que havia organizado previamente.

No que concerne as brincadeiras intencionais, esta proporciona uma experiência de lazer e prazer à criança, sendo orientada e planeada pelo educador, uma vez que “ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, os seus conhecimentos e a sua compreensão do mundo” (Campagne 1989 in Kishimoto, 1998, p.19). Este tipo de brincadeira assume, portanto, um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois centra-se nos conhecimentos e dificuldades de cada indivíduo e auxilia-o a tornar-se um ser mais completo.

O educador deve assumir a responsabilidade de elaborar planos de atividades que permitam direcionar as brincadeiras das crianças para potencializar as suas capacidades e superar as dificuldades. As atividades planificadas pelo educador/professor devem ser equilibradas no que diz respeito à aprendizagem e diversão, de maneira que as crianças, aprendam, divirtam-se e estejam sempre motivadas. Quanto mais diversificadas forem as atividades, mais oportunidades de aprendizagem serão proporcionadas à criança, aumentando o seu leque de conhecimentos e capacidades (Brock et al., 2011).

## 8. A importância do lúdico como potencializador na aprendizagem

O lúdico na aprendizagem é um recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural. O ato de brincar, de jogar, é parte inerente para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, uma vez que a através da brincadeira, as crianças podem desenvolver em todas as suas dimensões intelectuais e sociais. O lúdico é uma atividade que a criança desenvolve de forma ativa e voluntária, auxiliando-a a tomar conhecimento do mundo exterior, das pessoas e das coisas, aprimorando a capacidade de se conhecer a si e aos outros, identificar novos problemas e descobrir a solução do mesmo, aprender e futuramente utilizar. Como tal, através do jogo lúdico, a criança adquire a oportunidade de experimentar novas sensações, de criar elos sociais, aceder a novo conhecimento, aprender a aprender e de transpor vários obstáculos que vão decorrendo na sua rotina escolar ou pessoal (Sarmiento et al. 2017, p.40).

O uso do lúdico estimula na criança a crítica, a criatividade e a socialização, através do seu conteúdo pedagógico social. Assim, uma aula que apresente atividades lúdicas como método de aprendizagem, é uma aula que está voltada aos interesses do aluno sem perder o conteúdo importante que necessita ser lecionado pelo professor (Oliveira, 1985). Nesta perspetiva, a programação de atividades lúdicas e a participação adequada do adulto originam ganhos, para as crianças, tanto ao nível de competências sociais como no domínio do desenvolvimento global das aprendizagens. Assim, o lúdico na aprendizagem, está ligado aos jogos pedagógicos (individuais ou em grupo), às brincadeiras, às atividades plásticas como o recorte e colagem, às expressões e aos jogos tradicionais e eletrónicos. Os jogos são, sem dúvida, uma forma de aprendizagem, pois, em muitos casos, os jogos desenvolvem a coordenação, socialização, raciocínio, motricidade e criatividade das crianças (He, 2018; Lancy, 2016). Nestas vertentes, o jogo ensina as crianças a respeitarem regras, a inventarem, a criarem e a transformarem-se, tornando-se indispensável para a formação e estruturação do processo de desenvolvimento de qualquer criança (Piaget & Inhelder, 1990; Queiroz, 2003).

Nesta perspetiva, Dohme (2003) acrescenta,

“As atividades lúdicas podem colocar o aluno em diversas situações, onde ele pesquisa e experimenta, fazendo com que ele conheça suas habilidades e limitações, que exercite o

diálogo, liderança seja solicitada ao exercício de valores ético e muitos outros desafios que permitirão vivências capazes de construir conhecimentos e atitudes.” (p. 113).

O jogo lúdico é um recurso que pode adquirir um valor educacional. A utilização do jogo num ambiente escolar, traz vantagens para o processo de ensino aprendizagem, atuando como motivador da aprendizagem. Assim, através do jogo a criança realiza um esforço espontâneo e voluntário para atingir o objetivo proposto, é ainda capaz de mobilizar cooperação e integração que, para além de promoverem a convivência, estimulam o raciocínio, que se traduzirá numa aprendizagem significativa e na conseqüente motivação do aluno Friedmann (1996). Visualizamos, com alguma frequência, o desinteresse face aos conteúdos transmitidos num primeiro ciclo do ensino básico, o que nos leva a presumir que a criança não se sente estimulada emocional e intelectualmente. Neste sentido, quando as crianças fazem a transição do EPE para o 1.ºCEB, entram numa instituição onde o jogo é pouco valorizado, enquanto recurso pedagógico, dando às crianças poucas oportunidades de participação em atividades lúdicas autodirigidas. Para colmatar esta situação de desinteresse, o professor poderá fazer uso de aulas mais práticas e didáticas, sendo estas apresentadas como uma solução ao problema, resultando no uso de recursos pedagógicos alternativos para o combate ao desinteresse do grupo (Pellegrini e Boyd, citado por Spodek (2002). Assim, entendemos que a importância do lúdico não é só prazerosa, como também permite que a criança se desenvolva em vários níveis. O jogo oferece, assim, a oportunidade de trabalhar diversos conteúdos, desenvolver aspetos socioafetivos, motores, cognitivos e também desenvolver alguns elementos relacionados com a linguagem, a contagem e a expressão (Friedmann, 1996; Lancy, 2016; Lillard, 2015). A privação da criança da possibilidade de brincar é uma forma de condicionar o seu desenvolvimento e retardar a aprendizagem.

Segundo Piaget, citado por Peterson Collins (1997), reafirma a importância redobrada do lúdico e refere que, “ao brincar a criança não se esforça por se acomodar à realidade, pelo contrário, assimila os objetos e as suas propriedades para sua própria satisfação” (p.50). Neste sentido, a criança atribui um significado aquilo que está a executar, o que implica que se desenvolva social, moral e intelectual fazendo sentido a sua na prática pedagógica.

A atividade lúdica adquire um papel prazeroso para a criança que brinca de forma ativa e espontânea e empenha-se em alcançar os seus objetivos. Para a criança, estes, são momentos de libertação emocional e física (Freud, citado por Pessanha 2001). É importante ter em mente que a utilização dos jogos deve ter uma finalidade educativa clara e específica. Assim sendo, é importante salientar que os jogos são importantes no que diz respeito ao ensino-aprendizagem, de forma que os conhecimentos sejam introduzidos de maneira lúdica e estimulante, o que fará com que a criança aprenda de forma mais prática, dedicada e goste do que está a ser trabalhado e ensinado.

O lúdico representa-se por atividades que propiciam experiências de envolvimento por inteiro, dentro de padrões flexíveis e saudáveis (Luckesi, 2000). Neste aspeto, é importante não deixar de lado o jogo, o brincar e as atividades pedagógicas do processo de aprendizagem, uma vez que, promovem ações educativas e adquirem um valor relevante na criança e no seu desenvolvimento. A capacidade de brincar e jogar possibilita às crianças um espaço para resolução dos problemas que as rodeiam e que vão surgindo no decorrer destas atividades. Assim sendo, cabe aos educadores/professores implementar esses recursos no decorrer do dia escolar, proporcionando às crianças o direito de aprender com qualidade e entusiasmo.

Em concordância, Dallabona e Mendes (2009) citam que,

“O lúdico é essencial para uma escola que se proponha não somente ao sucesso pedagógico, mas também à formação do cidadão, porque a consequência imediata dessa ação educativa é a aprendizagem em todas as dimensões: social, cognitiva, relacional e pessoal” (p.13).

Desta forma, compreende-se que as atividades lúdicas ajudam a desenvolver as áreas físicas, intelectuais e criativas valorizando a interação social e interpessoal da criança, permitindo, também, a interação, cooperação e o respeito mútuo. Para os profissionais de educação, trabalhar com esses recursos implica modificar as aulas e deixar de lado o registo tradicional (Rizzo, 2001).

Como afirma Santos (2000)

“Educadores/professores e pais necessitam ter clareza quanto aos brinquedos, brincadeiras e/ou jogos que são necessários para as crianças, sabendo que eles trazem enormes contribuições ao desenvolvimento da habilidade de aprender e pensar. No jogo, ela está livre para explorar, brincar e/ou jogar com seus próprios ritmos, para autocontrolar suas atividades, muitas vezes é reforçada com respostas imediatas de sucesso ou encorajada tentar novamente, se da primeira alternativa não obteve o resultado esperado.” (p. 166).

Em suma, fica evidente que a atividade lúdica desempenha um papel fundamental no bem-estar e na aprendizagem das crianças. O ato de brincar não pode ser, portanto, subestimado e é necessário olharmos para ele como uma atividade que necessita de determinadas condições (tempo, espaço e interações adequados).

## Capítulo II – Metodologias de Intervenção

### 1. Justificação da pertinência do tema “Explorando o Brincar na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: reflexões pedagógicas”.

Nesta secção, serão apresentados os motivos pelos quais este tema é de extrema relevância e merece ser explorado no âmbito da educação.

A escolha deste tema visa entender a importância do brincar como uma atividade intrínseca à infância. O ato de brincar, inerente à natureza da criança, não se limita meramente a proporcionar momentos de prazer e diversão, mas desempenha um papel de suma importância no desenvolvimento integral das crianças nos seus primeiros anos de vida (Piaget, 1972). Compreender o papel do brincar na formação infantil é uma questão relevante, especialmente no contexto da educação. Nesse sentido, o estudo do brincar na educação torna-se fundamental para os profissionais que atuam no âmbito da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A adoção de uma abordagem pedagógica embasada no lúdico e na pedagogia do brincar pode contribuir significativamente para a promoção de um ambiente educativo estimulante, onde a criança seja protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. Ao incorporar o brincar de forma intencional e estruturada nas práticas pedagógicas, os educadores e professores podem proporcionar experiências enriquecedoras que estimulem o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças.

Nesse sentido, o estudo do brincar na educação torna-se fundamental para os profissionais que atuam no âmbito da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A adoção de uma abordagem pedagógica baseada no lúdico e no brincar pode contribuir significativamente para a promoção de um ambiente educativo estimulante, onde a criança seja protagonista do seu próprio processo de aprendizagem.

## Capítulo III – Contexto Organizacional

No âmbito da prática profissional, nas valências, da educação pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, tive a oportunidade de mergulhar em contexto organizacional enriquecedores e dinâmicos, que me permitiram adquirir uma compreensão mais profunda das práticas educativas e da gestão pedagógica.

No que diz respeito ao pré-escolar, foi evidente a importância atribuída ao planeamento pedagógico e à observação das brincadeiras que, estimulam o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social das crianças. Foi também dado destaque à criação organização dos espaços e materiais, que ofereciam às crianças uma sensação de segurança e previsibilidade, contribuindo para a construção da sua identidade e autonomia. Na vertente de 1º Ciclo, foi possível observar a transição gradual das crianças para um ambiente mais lúdico, onde a aquisição de conhecimentos e competências específicas assume maior relevância. Neste contexto, a organização do currículo revelou-se fundamental, com o estabelecimento de metas e objetivos claros. Neste sentido, era necessária uma seleção de recursos didáticos adequados e a aplicação de estratégias de ensino diversificadas.

A organização e gestão do tempo revelaram-se também elementos cruciais no contexto organizacional observado. A distribuição adequada do tempo entre diferentes atividades, a definição de horários consistentes e a gestão eficiente das transições entre momentos de ensino-aprendizagem permitiram otimizar o tempo disponível e promover um ambiente propício à concentração e ao envolvimento ativo das crianças nas tarefas propostas.

Em suma, a prática profissional, nos contextos da educação pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico proporcionou a estagiária uma visão abrangente e aprofundada do funcionamento organizacional de uma instituição educativa. Foi possível constatar a importância da planificação pedagógica, da brincadeira enquanto agente promotora de conhecimentos, da gestão dos espaços e materiais e da organização do tempo para o desenvolvimento integral e a aprendizagem significativa das crianças. Estas experiências revelaram-se enriquecedoras e certamente terão um impacto significativo na formação profissional da futura estagiária.

## 1. Caracterização da Instituição de Educação Pré-escolar

A instituição onde foi realizada a investigação na vertente de jardim de infância assume uma componente Privada localizando-se no distrito do Porto, nomeadamente, no concelho de Matosinhos. A instituição é constituída por três polos. No primeiro polo situa-se a Creche a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. No segundo polo situa-se o, 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. O terceiro polo apresentam-se os pavilhões desportivos.

O Polo 1, está dotado de múltiplos espaços para a utilização pedagógica diversificada, destes espaços fazem parte:

- Salas de aula;
- Salas de atividades;
- Biblioteca;
- Mediateca;
- Ludoteca;
- Sala polivalente;
- Refeitório e bar;
- Recreios interior e exterior;
- Campo de jogos;
- Horta pedagógica;
- Jardim;
- Sala de acolhimento;
- Repouso e prolongamento;
- Gabinetes de primeiros Socorros;
- Gabinete de psicologia e apoios educativos;
- Salas de trabalho de educadores e professores.

Assim sendo, o contexto de Educação Pré-Escolar divide-se em três salas de três anos, três salas de quatro anos e três salas de cinco anos. Cada sala apresenta por volta de vinte e cinco crianças.

Em consonância, após a leitura do Projeto Educativo, percecionamos que o mesmo se centra em procurar soluções que deem resposta aos diversos desafios que as crianças vão



encontrar ao longo do seu projeto de vida, dando ênfase às dinâmicas organizacionais, à gestão do tempo e dos espaços, às relações entre pessoas e à organização do trabalho em equipa e do trabalho pedagógico e didático como sendo os pilares na formação das crianças. O trabalho em equipas pedagógicas é uma ideia reforçada, no sentido de os elementos possuírem um papel em tudo o que respeita a promover um espaço propício ao desenvolvimento cognitivo, emocional, linguístico e raciocínio lógico, ao espírito crítico, à criatividade e imaginação, à autonomia e responsabilidade, à construção da identidade, à resolução de problemas e ao autoconhecimento. Ainda assim, é enaltecido o trabalho colaborativo entre a Escola e as Famílias, sendo fulcral o acompanhamento das famílias no trabalho desenvolvido pela equipa pedagógica.

Assim, todos os aspetos e pontos que foram sidos referidos são possíveis de serem observáveis durante a prática pedagógica no dia-a-dia da instituição. Os educadores transmitem valores ao seu grupo de crianças, tudo através da preparação cuidada de atividades, que ao longo da semana são colocadas em prática pelos mesmos. As crianças dispõem ainda de várias atividades inseridas no currículo como Música, Educação Física, Expressão Dramática, Xadrez, Natação, Inglês, Espanhol e Artes Visuais. Estas atividades curriculares, decorrem de segunda a sexta entre as 9h00 até as 17h00.

### **1.1. Caracterização do espaço do contexto de educação Pré-escolar**

Dentro desta perspetiva, o ambiente educativo mais concretamente o espaço é da responsabilidade do educador, as OCEPE patenteiam ainda que os espaços destinados à Educação Pré-escolar; podem e devem ser variados, mas o equipamento, os materiais presentes na sua organização, podem condicionar o que as crianças podem fazer e aprender. Esta organização de espaço encaminha-nos para a presença das áreas de interesse, isto é, diferentes áreas de jogo dispostas pela sala e recreios interiores e exteriores, que beneficiem a variedade de escolhas por parte das crianças.

Neste segmento, quando referimos espaço, concebemos, algo físico ligado aos objetos que são elementos que ocupam o espaço. Para as crianças, o espaço engloba tudo o que as rodeia, incluindo o que podem tocar e brincar. O espaço é caracterizado pelo seu potencial de

adaptação às necessidades da criança, proporcionando uma readaptação necessária segundo a rotina da criança. A sala é um espaço que permite ao grupo brincar livremente e de forma autônoma (Forneiro, 1998, p.230).

A sala P3 é ampla e com bastante luz natural, constituída com materiais diversos dando oportunidade as crianças de desenvolver a sua criatividade. Assim sendo, veja-se a planta da sala compondo-se pela divisão de cinco áreas distintas, acrescentando-se alguns objetos extra, fulcrais para o desenrolar de algumas atividades. Neste âmbito Cunha (2013, p.6) afirma “não existe um “modelo ideal” de organização do espaço, pois este é organizado em função do grupo de crianças que acolhe”.

Posto isto, conclui-se que o mais importante é que o espaço ofereça à criança segurança, bem-estar e que principalmente consiga corresponder as suas necessidades diárias. O espaço terá, também, de permitir que a criança explore, descubra, tome decisões, faça escolhas, interaja com os objetos e pessoas, apresente materiais ricos e diversos, brinque com prazer, e crie laços afetivos, estes parâmetros ajudam a construir o seu desenvolvimento e conhecimento criando autonomia e responsabilidade no grupo.

O espaço no jardim de infância permite às crianças criar e resolver problemas que surgem durante as brincadeiras, circular de forma livre e fluída, falar à vontade sobre o que estão a fazer, guardar as suas coisas e exibir as suas construções. Além disso, é importante que o adulto se junte a eles e dê apoio aos seus interesses e objetivos (Hohmann e Weikart, 2011, p.162). Assim, seja qual for a organização da sala, será preciso que o espaço esteja disposto em função das necessidades do grupo de crianças, possibilitando a autonomia individual de cada criança (Zabalza, 1998, p.262). Em concordância, Hohmann e Weikart (2011) salientam a importância da organização do espaço por áreas dizendo que estas “favorecem a capacidade de iniciativa e as interações sociais” (p. 165).

Desta forma, o espaço da sala está organizado segundo o que a educadora achou mais relevante para o grupo. Cada área tem o seu limite de espaço, estando este limite representado por faixas marcadas no chão. Segundo a educadora, estes limites visuais, representados pelas fitas, permite a criança saber que aquela é a área da casinha e apenas se pode brincar dentro daquele espaço, ou seja, os brinquedos da casinha não podem sair daquele limite e vice-versa

(cfr. Fotografia 19). Cada área promove aprendizagens diferentes, umas estimulam mais a imaginação, outras a comunicação, outras incentivam a leitura, outras a autonomia e socialização. A área da leitura, por exemplo, estimula o hábito de leitura, o reconhecimento das letras, favorece a comunicação e a imaginação, para além do prazer que todas as crianças sentem quando ouvem histórias (cfr. Fotografia 23). De acordo com Cardona (1999, p.4) “as salas devem ser organizadas de modo a permitirem que as crianças possam escolher entre diferentes tipos de atividades”.

Neste sentido, os espaços devem favorecer aprendizagens significativas que promovam diversas competências, pelo que devem apresentar materiais adequados e variados e segundo com as características do grupo. A adaptação do mobiliário à escala da criança também é importante, pois permite uma maior autonomia. Em termos de materiais, a sala P3 apresenta uma grande variedade de materiais apresentados as crianças e presentes nas áreas. Porém, carece de quadros de presenças e outros materiais reguladores da rotina diária.

Ao educador compete a responsabilidade de organização do espaço, assim, o educador deve ser um mecanismo que promova a interação entre o grupo e o espaço de uma forma discreta sem intervir constantemente, concedendo que a criança aproveite o espaço de forma intensa. A organização adequada dos espaços e materiais favorece o desenvolvimento da criança, além de permitir que o educador alcance todos os seus objetivos pedagógicos (Dempsey e Frost, 2002, p.688). Às crianças cabe-lhes o papel de escolherem os materiais, as áreas e os colegas de brincadeira, enquanto os adultos apoiam e participam das experiências de brincadeira iniciadas pelas crianças (Hohmann e Weikart, 2011, p.51).

## **1.2. Caracterização da Instituição do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O estágio de prática de ensino supervisionado em 1.º Ciclo do Ensino básico foi realizado numa instituição IPSS, situada na freguesia do Bonfim no concelho e distrito do Porto. Esta instituição oferece assistências às valências de creche, jardim de infância, 1.º ciclo e ATL. A instituição foi criada em 1982, visando oferecer apoio aos filhos dos trabalhadores do estado. O facto das valências de creche e ATL, não estarem contempladas nos quadros do estado, tornou-se um obstáculo para a concretização dos ideais pedagógicos que a instituição idealizava há

algum tempo. Desta forma, a Instituição Pública passa a designar-se por Instituição Particular de Solidariedade Social, porém, na vertente de 1.º Ciclo passa a funcionar como uma rede privada, mantendo o objetivo e a proposta educacional que sempre a caracterizou.

A instituição procura ser uma ponte educativa, que une a componente letiva à comunidade existente. Sendo assim, as pontes educativas são dispositivos que permitem a conexão entre saberes e pessoas, facilitando o acesso ao conhecimento e ao futuro (Projeto educativo da instituição, 2015). Neste sentido, a instituição estabelece relações abertas com a comunidade, especialmente com escolas superiores de educação, de saúde, artes, entre outras. Estas colaborações permitem proporcionar uma maior experiência de vivência às crianças que estudam na instituição. A instituição abre aos pais a oportunidade de colaboração entre os saberes praticados dentro das salas de aula, permitindo que estes integrem momentos de partilha e comunicação, valorizando e promovendo diversas situações de cooperação entre escola e família (Projeto Educativo, 2015, p. 7).

Em relação aos espaços e materiais disponibilizados pela instituição, foi possível verificar que toda a instituição beneficia de materiais estruturados ao dispor das necessidades básicas das crianças e professores. Relativamente aos espaços, embora adquira amplos espaços com diversas vertentes e usos, estes são reduzidos para as necessidades da rotina escolar das crianças.

Relativamente à metodologia, esta é caracterizada por proporcionar uma aprendizagem ativa e cativante, na qual as crianças exploram de forma livre e orientada novos mundos. Através desta exploração diária, dos interesses e interações entre pares é construída uma aprendizagem significativa com base nas metodologias de ação de High-Scope, Reggio Emília e MEM.

### **1.3. Caracterização do ambiente educativo no 1.º ciclo do Ensino Básico**

O ambiente educativo não é isolado, mas faz parte de um conjunto de fatores que pretendem atender a todas as necessidades educativas, podendo apresentar influências diretas e indiretas. A primeira é quando o ambiente educativo está ligado às facilidades, limitações, provocações ou impedimentos de uma determinada ação. A segunda é quando o ambiente não influencia diretamente a atividade, que está a ser praticada, mas sim outros fatores.

É importante refletir sobre a organização do espaço na sala de aula como meio-facilitador de uma maior interação e disposição por parte das pessoas que ali dedicam o seu tempo e rotina (Ferrão Tavares, 2000, p. 33). Um espaço, previamente, organizado deve ser capaz de oferecer experiências que facilitem a aprendizagem em grupo, bem como para a criança de forma mais individualizada. A organização de um ambiente estimulante é uma das maiores inquietações dos profissionais de educação, uma vez que o objetivo é que as crianças que o utilizam aprendam a perceber não somente a sua organização, mas também a sua forma de utilização, permitindo que seja um suporte ao desenvolvimento curricular. Desta forma, a organização do equipamento deve ser adequada e acessível às crianças, para que elas possam encontrar, sozinhas, o que necessitam para o desenvolvimento das atividades que escolheram (Cardona, M. 1992, p. 12).

## 2. Opções Metodológicas

Neste capítulo, são apresentadas as opções metodológicas para a investigação do tema. A escolha do método correto permite que se selecione técnicas de pesquisa adequadas ao trabalho, ou seja, a integração dos resultados, após se decidir o que se pretende investigar. Sob este prisma, optou-se por uma análise intensiva, com características semelhantes à investigação-ação, tanto em termos de amplitude quanto de profundidade do tema, de modo a atender às necessidades do estudo. Sendo assim, usam-se todas as técnicas disponíveis, numa amostra específica, selecionada de acordo com um objetivo específico, ordenando-se os dados obtidos para manter o caráter unitário da amostra. Desta forma, é possível ter uma compreensão mais aprofundada do fenómeno social em questão.

Neste pressuposto, foram estabelecidos alguns objetivos que norteiam o que se pretende observar e analisar nos contextos educativos de prática de ensino supervisionado:

- Analisar as perspetivas sobre o brincar por parte das crianças e dos adultos;
- Entender se é dado tempo necessário à criança para brincar;
- Compreender as potencialidades que o espaço da instituição/escola oferece para brincar;
- Compreender se o adulto permite a autonomia e a tomada de decisão da criança na escolha do espaço e dos materiais para brincar.

- Compreender as potencialidades da criança transformar materiais estruturados e não estruturados em brinquedos.

O presente estudo terá uma abordagem qualitativa, considerando os objetivos que se pretende alcançar e investigar. O investigador que utiliza o método de investigação qualitativa observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno de forma natural, sem a necessidade de controlá-lo. Fortin (2003, p.22) O que torna esta abordagem metodológica singular é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo minucioso e detalhado de uma entidade bem delimitada: o caso (Coutinho & Chaves, 2002, p.223).

No processo de recolha de dados, foram utilizadas várias técnicas próprias de investigação qualitativa, nomeadamente a observação direta (registos de incidente crítico, registos de observação e registos fotográficos). As utilizações destes recursos permitem-nos obter dados de diferentes naturezas, possibilitando um melhor cruzamento de dados para a análise dos pontos que pretendemos ter respondido. Uma das principais técnicas usadas foi a observação e os registos fotográficos, uma vez que permite uma melhor compreensão do grupo de crianças e fornece dados mais detalhados sobre como cada uma se relaciona no brincar. Assim, a observação direta pode assumir diversos tipos de formatos (Oliveira-Formosinho, 2002, p.180). Em consonância, Bogdan e Biklen (1994, p.183) a “fotografia está intimamente ligada á investigação qualitativa”. Desta forma, os registos fotográficos mantêm-se como uma memória visual, permitindo-nos registar acontecimentos rápidos que, numa observação direta, podem ser completamente ignorados.

Para Oliveira-Formosinho (2002, p.181) os registos de incidente críticos são “breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado”, neste sentido são episódios de verificação que “ajudam a focalizar a atenção do observador, particularmente quando são muitos os itens a ser observados” (Oliveira-Formosinho, 2002, p.187). Os registos devem ser realizados de forma neutra, sem deixarmos opiniões, sentimentos ou emoções neles expressos, caso contrário estaríamos a influenciar o trabalho científico. A participação do investigador em momentos de observação permite a recolha de informação e a melhor compreensão do ambiente de estudo.

### **3. Procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados**

A recolha de dados é entendida como um processo que se realiza para obter dados de diversas fontes, para transitar de um nível de conhecimento para outro, ou representar uma situação específica, dentro de uma ação intencional com objetivos claramente definidos que dá garantias de validade (Ketele e Roegiers, citado por Morgado, 2013, p.71). Na presente investigação, utilizou-se como técnica de recolha de dados entrevistas com educadoras, professoras, registos de observação, entrevistas às crianças e recolha de textos. As entrevistas permitem obter dados sobre as experiências dos participantes e estimular uma verbalização que expressa a maneira de pensar ou agir das participantes face aos temas tratados (Triviños, 1987).

As entrevistas permitem a compreensão da problemática em questão e a descoberta de aspetos a serem considerados, alargando ou retificando o campo de investigação das leituras. As perguntas das entrevistas são de resposta aberta, permitindo que as entrevistadas se expressem de forma livre e espontânea, dentro do tema proposto alargando, assim, a sua resposta. Desta forma, cabe ao investigador a responsabilidade de conduzir a entrevista, sem desviar o foco da questão central que se pretende estudar, mas dando liberdade de expressão ao entrevistado (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.69). Na perspetiva de Bertaux (citado por Guerra, 2006, p.33), as entrevistas podem obedecer a uma função exploratória, analítica ou expressiva.

No processo de elaboração dos instrumentos, foi criado um guião de entrevista que possibilitava a orientação e organização do pensamento do entrevistador, mas também que as perguntas fossem coerentes e sequenciais, para facilitar as respostas das docentes entrevistadas. Este guião continha todos os objetivos propostos, nas opções metodológicas, todas as questões e aspetos relevantes a serem destacados e ainda alguns indicadores fundamentais (Máximo-Esteves, 2008, p.96).

#### **3.1 Sujeitos participantes no estudo**

A escolha dos sujeitos participantes no estudo baseou-se no tema que se pretendia estudar, procurando-se saber as suas opiniões relativamente aos objetivos apresentados nas opções metodológicas. Para tal, foi solicitada a colaboração de algumas profissionais de

educação para a realização das entrevistas, as mesmas ocorreram dentro da instituição onde decorreu o estágio profissionalizante. No total, colaboraram neste estudo três educadoras e três professoras, com as suas perspetivas e pontos de vista sobre o tema, o que permitiu uma análise mais abrangente sobre os objetivos definidos relativos ao tema.

## **4. Análise e apresentação da prática de intervenção e investigação**

A análise do conteúdo, enquanto técnica de tratamento de informações, é feita com base em dados recolhidos de diversas formas – registos de incidente crítico, registos fotográficos e entrevistas. Para que tal aconteça, é necessária uma postura interpretativa.

Serão analisadas as entrevistas às educadoras e professoras, assim como, os registos de incidente crítico e os registos fotográficos relativos à intervenção efetuada ao nível da Educação Pré-Escolar e 1.º CEB. Paralelamente, serão também discutidas as entrevistas realizadas os alunos do 4.ºano, assim como os textos por eles elaborados sobre o tema do brincar.

### **4.1 Análise das entrevistas às educadoras**

No contexto do presente estudo, foram inicialmente empreendidos esforços para a identificação da perspetiva das educadoras no que diz respeito à compreensão do valor das brincadeiras intuitivas, sejam elas de natureza livre ou espontânea, enquanto facilitadoras das interações entre a criança e o adulto. Todas as educadoras consultadas enfatizaram que, nesta faixa etária, o mundo da criança gira em torno do ato de brincar e das brincadeiras em si, tornando-se, portanto, uma poderosa ferramenta que permite às educadoras estabelecerem um vínculo mais leve e próximo com as crianças. Assim, a atividade lúdica adquire uma relevância extrema para as crianças, uma vez que proporciona a aquisição de conhecimentos acerca do mundo, das pessoas e do ambiente circundante, bem como a descoberta de si mesmas e dos outros, contribuindo para estabelecer relações sociais mais estáveis (Solé, 1980). De modo a reforçar esta conceção, a Educadora C afirmou que “As crianças são, por natureza, seres que exploram o mundo por meio da brincadeira. Essa é uma ferramenta valiosa que nos permite estabelecer uma conexão significativa com elas e vice-versa”. Por sua vez, a Educadora B salientou que,



“Para estabelecermos uma relação com a criança e a partir daí, iniciamos a nossa abordagem por meio das brincadeiras nos primeiros dias, buscando compreender como elas brincam. Após compreendermos, começamos a interagir com base nas brincadeiras delas. É a partir desse ponto que o vínculo começa a se formar. Portanto, a brincadeira deve ser a base do nosso dia a dia”.

Em suma, é de extrema importância proporcionar às crianças uma ampla variedade de oportunidades para que elas possam vivenciar diversas experiências motoras e sensoriais. Para isso, é essencial que os adultos estejam presentes, atentos, sensíveis, responsáveis e compreendam as necessidades de exploração e descoberta do grupo, respeitando o ritmo de crescimento de cada criança. Nesse contexto, a educadora desempenha um papel crucial ao criar um ambiente rico e diversificado de brincadeiras e momentos intencionais, valorizando e investindo o seu tempo nessas atividades. A educadora torna-se, portanto, uma figura indispensável na vida de cada criança, ao estar constantemente envolvida em processos de reflexão, observação e construção de “modelos mentais sobre o mundo à medida que vivência, novas experiências” (Tricia, 2003, citada por Baptista da Silva, 2018, p. 40).

No que se refere à importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança, as participantes desta pesquisa consideram a brincadeira como um meio de aprendizagem que visa estimular as crianças a alcançarem determinados objetivos de maneira mais eficiente e interessante. Através desse processo, elas adquirem habilidades e conhecimentos essenciais para seu desenvolvimento integral.

Sob essa perspectiva, a Educadora C enfatiza que,

“a brincadeira é importante em todos os níveis”. Primeiramente, ela desempenha um papel social, permitindo que as crianças expressem os seus interesses e se comuniquem. Em segundo lugar, permitem que expressem a sua criatividade e imaginação, explorando o mundo imaginário uns dos outros. Este aspecto acaba por se tornar transversal a todas as áreas de desenvolvimento”.

A Educadora A também respondeu, afirmando ser, “através da brincadeira que as crianças aprendem e desenvolvem as suas competências”. Isso inclui habilidades cotidianas, como organização, assim como competências mais específicas, relacionadas a áreas cognitivas. De fato, é através da brincadeira que a criança desenvolve diferentes capacidades linguísticas, cognitivas,

motoras, sociais, culturais, afetivas e emocionais. Isto ocorre devido ao envolvimento da criança com o ambiente que a rodeia, observando atentamente os comportamentos e atitudes dos adultos e das outras crianças. Nesta perspectiva, as educadoras entrevistadas concordam que as brincadeiras e os jogos são ferramentas indispensáveis para a aprendizagem das crianças. Portanto, é responsabilidade do educador criar ambientes acolhedores, estimulantes, criativos e atrativos, de modo que as crianças possam desfrutar e aprender de maneira significativa e eficiente. No entanto, muitas vezes, devido à escassez de tempo ou falta de vontade, essas práticas não são implementadas.

É importante destacar a relevância do papel do educador no processo de aprendizagem da criança, bem como a integração das diferentes áreas de conhecimento estabelecidas pelas OCEPE, de modo a proporcionar melhores oportunidades educacionais que estimulem as potencialidades das crianças. Como aponta Aranão (2004), a criança precisa explorar o mundo que a rodeia e extrair dele informações necessárias para o seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, o educador deve atuar como mediador, fornecendo o maior número possível de atividades, materiais e oportunidades de situações para enriquecer as suas experiências e contribuir para a construção do seu conhecimento.

Ao analisarmos a questão relativa a importância do papel ativo da educadora durante as brincadeiras das crianças, constatamos respostas divergentes entre as participantes do estudo. A Educadora A enfatiza uma postura mais passiva ao mencionar que a sua função é primordialmente observar as brincadeiras sem interferir. Neste sentido, menciona que, “(...) sou mais de observar as brincadeiras e não de participar. Deixo que a criança seja livre de brincar sem a minha interação. (...)”. Segundo a sua abordagem, é concedida total liberdade para a criança brincar sem a intervenção direta do adulto.

Por outro lado, a Educadora B adota uma perspectiva diferente, onde o seu envolvimento ativo nas brincadeiras ocorre numa etapa posterior ao conhecimento prévio que as crianças adquirem sobre o ambiente em que convivem. Ela declara: “eu deixo-os brincar livremente uns com os outros para explorarem os espaços e criarem interações. Após criadas essas interações e

do grupo se conseguir orientar nas brincadeiras, começo gradualmente a participar nas brincadeiras deles”. Dessa forma, a educadora entende que é necessário permitir que as crianças brinquem livremente entre si, explorem os espaços e estabeleçam interações antes da sua participação ativa nas brincadeiras.

Estas perspectivas distintas evidenciam diferentes abordagens adotadas pelas educadoras em relação ao seu envolvimento nas brincadeiras das crianças. Enquanto uma enfatiza a observação como principal papel, a outra considera importante aguardar o momento adequado para intervir, após o estabelecimento de interações entre as crianças e a familiarização com o ambiente. A compreensão destas diferentes abordagens contribui para uma reflexão mais ampla sobre o papel da educadora no contexto das brincadeiras infantis.

Chega-se à conclusão de que a participação ativa das educadoras nas atividades lúdicas das crianças desempenha um papel fundamental na criação de um ambiente enriquecedor, ao mesmo tempo, em que estimula a curiosidade, a autonomia, a espontaneidade e a aquisição de conhecimentos relevantes. Evidencia-se que a participação ativa das educadoras nas brincadeiras infantis promove a aprendizagem de múltiplas dimensões do desenvolvimento (Bruner, 1976). Nesse sentido, através de interações intencionais e direcionadas, as educadoras podem efetivamente promover o desenvolvimento da linguagem, a resolução de problemas, o pensamento crítico, as habilidades sociais, a expressão criativa e o desenvolvimento motor das crianças. A presença ativa das educadoras durante o ato lúdico cria um ambiente de confiança e segurança para as crianças, ao demonstrar um interesse genuíno, oferece apoio e encorajamento, favorecendo o estabelecimento de uma relação positiva e afetiva (Bowlby, 1969).

No que concerne, ao tempo disponibilizado as crianças pra brincarem de forma livre e espontânea, as educadoras apresentam concordância parcial. A organização do tempo e do espaço desempenha um papel de suma importância na rotina das brincadeiras, uma vez que é a dimensão temporal que determina a quantidade de tempo disponível para a criança desenvolver as suas brincadeiras (Forneiro, 1998). Neste sentido, algumas educadoras defendem a

necessidade de oferecer às crianças um tempo ilimitado para brincar, possibilitando que elas organizem as suas próprias brincadeiras e exerçam autonomia dentro das mesmas, outras educadoras ressaltam a importância de aproveitar os momentos do currículo escolar para promover brincadeiras, mesmo que estejam condicionadas a temas específicos.

Com base neste assunto, a Educadora A defende a necessidade de um período mais amplo e sem restrições para a brincadeira, enfatizando a habilidade das crianças em gerir as suas próprias brincadeiras. Segundo as suas palavras, indica que, “as crianças deviam ter mais tempo ilimitado do brincar, onde pudessem organizar a sua brincadeira e conseguir gerir tudo”. Por outro lado, a Educadora B reconhece a importância de aproveitar os momentos do currículo para promover brincadeiras, mesmo que estejam condicionadas a um tema específico. Ela destaca que, embora essas brincadeiras possam estar direcionadas, as crianças ainda conseguem brincar e divertir-se. Assim reitera que, “obviamente que não são brincadeiras livres e sim condicionadas por um determinado tema que esteja a ser abordado pelo professor do currículo, porém acabam por brincar e divertir-se”.

Em suma, o tempo disponibilizado para as crianças brincarem de forma livre e espontânea apresenta-se como um tema de relevância no contexto educacional. A perspectiva dos autores e das educadoras resalta a importância de proporcionar tempo adequado para a brincadeira, permitindo que as crianças explorem o seu potencial criativo, social e cognitivo. A discussão sobre o equilíbrio entre brincadeiras livres e brincadeiras orientadas pelo currículo continua a ser um desafio, mas é fundamental reconhecer a importância da brincadeira como um elemento essencial no desenvolvimento infantil.

No que se refere à organização dos espaços e materiais, é possível identificar diferentes abordagens entre as três entrevistadas, cada uma adotando técnicas e estratégias distintas para a gestão do ambiente educativo. A Educadora A acredita que o espaço deve ser gerido pelo educador e deve apresentar um equilíbrio entre áreas. Segundo as suas palavras: “Eu não altero os espaços, pois considero que estão equilibrados e cada área da sala tem o espaço suficiente para cada um brincar. Relativamente aos materiais, alguns estão disponíveis para o grupo, enquanto outros são da minha responsabilidade e realizo a gestão”.

Por sua vez, a Educadora B adota uma abordagem mais dinâmica na gestão da sua sala, ajustando o espaço conforme os projetos em desenvolvimento. Ela afirma: “A organização do espaço muda consoante os projetos que surgem ou quando percebo que o grupo passa muito tempo nas construções e precisa de uma área maior”. Quanto à gestão dos materiais, ela delega a responsabilidade às crianças: “Eu deixo a criança responsável pelo manuseio dos materiais, elas usam, arrumam e cuidam do estado de todos os materiais”. A Educadora C destaca a importância de consultar as opiniões das crianças sobre a organização do espaço e dos materiais. Ela realiza reuniões com o grupo para discutir o que está a faltar no espaço e o que pode ser melhorado. A educadora enfatiza que a sala possui um quadro onde as crianças podem deixar as suas sugestões. É evidente que, para essas duas educadoras, a opinião das crianças é relevante na organização e gestão dos espaços e materiais, priorizando um ambiente mais motivador e propício para novas aprendizagens e brincadeiras.

Como resultado Zabalza (1998) destaca a importância da organização dos espaços, sustentando que o espaço é um acúmulo de recursos, aprendizagens que promovem o desenvolvimento pessoal. A configuração adequada e a boa organização dos equipamentos (móveis e objetos) são pré-requisitos básicos para uma sala de jardim de infância, fazendo com que as crianças se sintam confortáveis no ambiente que frequentam. Ainda neste âmbito, Silva et al. (2016) aponta que os espaços na educação pré-escolar têm o papel de potencializar experiências, devendo apresentar diversos equipamentos tanto no seu interior quanto no seu exterior, permitindo a exploração ativa por parte das crianças. O ambiente da sala deve ser caracterizado por cordialidade, respeito e bom trato, de modo a proporcionar um ambiente tranquilo e acolhedor, onde cada indivíduo se sinta em casa. Finalmente, Cunha (2013) reforça que o educador deve criar um lugar onde todos se sintam à vontade, onde os objetos não causem medo, mas sim sejam amados e respeitados, permitindo movimento, expressão e serenidade.

Contudo, é importante refletir sobre o espaço como um meio aberto para a exploração da criança, onde ela possa descobrir novas sensações, cheiros, texturas e mundos. Restringir o acesso livre aos materiais, é privar a criança de explorar este novo mundo que se avizinha.

Quando questionadas acerca do uso de brinquedos estruturados e não-estruturados, as profissionais apresentam perspectivas divergentes. A Educadora A expressa preocupação com a dependência que os brinquedos estruturados podem gerar, afirmando que estes não desenvolvem "a criatividade, nem a resolução de problemas, não induz as estratégias". Por outro lado, os materiais não-estruturados são considerados, "bons para o uso da criatividade das crianças". Em concordância a Educadora B reconhece que, os brinquedos estruturados "(...) tem as suas limitações na hora do brincar, mas trazem benefícios a curto prazo". No entanto, ela também admite que, "(...) o uso excessivo e desregrado destes brinquedos estruturados e tecnológicos acabam por limitar a criatividade da brincadeira seja individual ou coletiva". Assim, cabe ao educador fazer uma gestão adequada desses dispositivos, permitindo que a criança explore todas as suas potencialidades.

Nesta onda de pensamento, Post & Hohman (2001) destacam as características dos materiais não-estruturados, cujo uso não está predeterminado ou rigidamente limitado a uma ação, ou objetivo específico, mas pode ser explorado de diferentes maneiras pelas crianças. Portanto, os materiais não-estruturados possibilitam que a criança os analise de forma livre e espontânea, contribuindo para uma brincadeira mais prazerosa e diversificada, sem regras rígidas ou estruturadas. Em contraste, os materiais estruturados são menos versáteis, não permitindo que a criança explore além das finalidades para as quais foram criados.

Os momentos de brincadeira desempenham um papel crucial no desenvolvimento e bem-estar geral da criança. Portanto, é fundamental que o educador providencie espaços e materiais ricos e estimulantes que atendam às necessidades e interesses do grupo. É importante disponibilizar materiais de qualidade, concebidos para permitir que a criança estabeleça novas aprendizagens e significados. Os materiais não-estruturados e semiestruturados podem ser ferramentas úteis para dinamizar atividades desafiadoras, promovendo um maior envolvimento do grupo (Flores e Vieira, 2015). Além disso, a liberdade de escolha e uso desses materiais permite às crianças explorarem o mundo individualmente, seja em ambientes isolados ou em interação com outros indivíduos.

Nesse sentido, o educador não deve limitar-se a disponibilizar apenas materiais estruturados, mas também permitir que o grupo tenha a oportunidade de interagir com

materiais semiestruturados e não-estruturados, uma vez que esses materiais podem ter usos didáticos e pedagógicos, favorecendo uma maior interação sensorial. A Educadora A menciona que os materiais não-estruturados são “bons para o uso da criatividade das crianças, mas na sala todos os brinquedos são estruturados, os únicos brinquedos não estruturados encontram-se no recreio exterior”.

Com base na afirmação da Educadora A, surge uma reflexão. Será que a criatividade da criança é limitada pelos materiais estruturados presentes no interior da sala? No entanto, é importante lembrar dos recursos frequentemente utilizados pelos educadores para promover atividades, como feijões, rolhas de garrafas, esponjas, entre outros. Estes materiais, disponibilizados pelos educadores para atividades em sala, são considerados materiais não-estruturados, permitindo que a criança explore uma variedade de sensações e expanda a sua criatividade. Portanto, questiona-se se realmente existem apenas materiais estruturados nas salas de jardim de infância.

Pesquisas recentes indicam que as crianças têm poucas oportunidades de brincar livremente, muitas vezes sendo condicionadas por fatores tecnológicos. Conforme mencionado anteriormente, a Unilever (2016, citado por Neto, 2020) conduziu um estudo sobre esse tema em dez países, incluindo Brasil, Estados Unidos da América, Reino Unido, Turquia, Portugal, África do Sul, Vietname, China, Indonésia e Índia, visando avaliar a importância do brincar livre. Após uma análise cuidadosa das respostas, constatou-se que a maioria das crianças não sai de casa para brincar, passando a maioria do tempo em frente a dispositivos eletrônicos. Relativamente a esse assunto, a opinião da Educadora A coincide com o mencionado, afirmando que “o uso de dispositivos tecnológicos, como ‘tablets’, limita a interação das crianças com os seus pares da mesma idade e com adultos, resultando numa falta de interação social.

No que toca a pedagogia e como está pode, ou não, contribuir para a oferta de oportunidades de brincadeira das crianças, as participantes do estudo compartilham pontos de vista comuns. A Educadora A destaca que não segue um modelo pedagógico específico, mas adota uma abordagem híbrida e construtivista. Ela afirma: “Em essência, o meu modelo é híbrido, incorporando elementos da Escola Moderna e do High Scope, e engloba uma variedade de formas de interação com o

grupo na sala de aula, resgatando elementos de todos os modelos”. Relativamente, às oportunidades de brincadeira, a educadora enfatiza a promoção da interação entre pares, pois “quando a criança consegue explicar ao seu par o que fez, ela desenvolve habilidades de ensino e explicação”. Essas competências são adquiridas durante as brincadeiras desenvolvidas pelos grupos. Da mesma forma, a Educadora B afirma não acreditar em modelos pedagógicos puros, embora reconheça que a sala de aula é organizada segundo o modelo High Scope. Segundo este modelo pedagógico, a escolha, a ação e a iniciativa da criança são consideradas essenciais. Em alinhamento com o comentário da Educadora C, que afirma se identificar com o modelo High Scope e também apreciar o Montessori pela “autonomia que proporciona à criança”, considerando isso de suma importância. Pode-se concluir que as educadoras entrevistadas se referem aos modelos pedagógicos híbridos como a melhor forma de adotar uma flexibilidade curricular, permitindo que a criança explore diversos ambientes e contextos, favorecendo um desenvolvimento mais amplo e diversificado das brincadeiras e de outras competências.

Segundo Formosinho (2013), há uma crescente consciência sobre a relevância da Educação Pré-Escolar em Portugal e o seu impacto no sucesso escolar e pessoal das crianças. Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2007), citado por Formosinho (2013), enfatiza a importância da prática pedagógica no jardim de infância, que deve ser orientada por algum tipo de modelo pedagógico que sustente os objetivos dos profissionais ou da instituição. O autor menciona que no jardim de infância, os modelos curriculares pretendem integrar os objetivos educacionais presentes no currículo das OCEPE, estabelecendo uma conexão entre objetivos e métodos de ensino, que por sua vez estão alinhados com a organização do espaço e do tempo escolar. Além disso, os modelos pedagógicos fornecem uma vantagem adicional ao revelar os fundamentos éticos, teóricos e valores que fundamentam a ação diária do educador (Formosinho, 2013).

Destaca-se, nesse contexto, a resposta da Educadora C, que ressalta o fato de que todas “(...) as metodologias têm coisas boas para guiar o educador, mas por vezes juntarmos duas delas acabamos por enriquecer muito mais a nossa prática e a nossa sala, e depois de vermos o que o grupo nos oferece é tentar jogar com isso, no fundo, é sermos flexíveis”. Com base nas respostas



das educadoras entrevistadas, pode-se afirmar que a instituição em questão apresenta muitas semelhanças com o modelo pedagógico High Scope.

O modelo High Scope é uma abordagem educacional aberta, que combina teorias e práticas educacionais, com o objetivo de orientar o desenvolvimento natural das crianças, abrangendo as dimensões intelectuais, sociais e emocionais (Epstein, 2007). Nesta nuance Fewson (2008) menciona que, “A variedade e disponibilidade de materiais permitem que as crianças conduzam as suas próprias descobertas e desenvolvam várias habilidades” (p.11). Assim, o uso frequente de materiais diversificados proporciona um desenvolvimento mais eficaz e benéfico para as crianças. O modelo High Scope oferece habilidades fundamentais que podem ser desenvolvidas nas crianças, preparando-as para uma vida adulta mais competente. Ao capacitar cada criança a lidar com desafios diários, encontrar soluções e desenvolver autonomia e autoconfiança, o modelo oferece oportunidades para adquirir habilidades essenciais. Essas habilidades são essenciais na vida adulta.

#### **4.2 Análise dos registos de observação e fotográficos da educação pré-escolar**

A observação direta de crianças proporciona, ao educador, informações relevantes para o planeamento e adaptação de materiais e atividades com base nos interesses e necessidades das crianças. Em concordância Parente (2004) ressalta que a prática da observação, quando conduzida num contexto natural e autêntico dos eventos, consegue fornecer dados precisos e pertinentes para os profissionais da educação.

A noção de “brincar” é universalmente conhecida e associada ao comportamento infantil, podendo ser observada em diversos ambientes como, ruas, vilas, parques infantis e salas de jardim de infância. A brincadeira é uma atividade que transcende as diferenças culturais, socioeconómicas e comunitárias, sendo praticada desde os primeiros anos de vida.

Através da brincadeira, as crianças têm a oportunidade de expressar e compreender as suas experiências no ambiente escolhido para as suas brincadeiras. Dessa forma, elas conseguem atribuir significado ao mundo que as rodeia, estabelecendo conexões entre o que já conhecem e o que ainda precisa ser explorado no seu entorno (Kishimoto, 2010). A observação diária revelou a existência de diferentes tipos de brincadeiras, sendo estas realizadas em diversas situações

sociais (cf. Fotografia 1 — “A minha bola”). Nesse sentido, observou-se que, inicialmente, as crianças se envolviam em brincadeiras solitárias, com foco no “eu” e no “meu brinquedo”. Elas não se preocupavam em envolver terceiros nas suas brincadeiras, nem buscavam estabelecer conexões entre pares.



*Fotografia 1- A minha bola*

No entanto, é importante ressaltar que as brincadeiras solitárias, mesmo quando as crianças estão entregues a si mesmas, proporcionam oportunidades extraordinárias de aprendizagem nos diversos campos de desenvolvimento infantil (Hughes, 1996). O processo de crescimento e aprendizagem é complexo e abrangente, e a brincadeira desempenha um papel fundamental ao estimular habilidades em todas as áreas de desenvolvimento, incluindo as habilidades motoras, cognitivas, sociais e emocionais. Na verdade, é durante esses momentos de brincadeira que as crianças desenvolvem uma ampla variedade de competências essenciais para sua futura rotina diária e interações sociais. No entanto, conforme o registo fotográfico avançava, notou-se um padrão de mudança evidente. A criança passou a explorar novas possibilidades de interação com as outras crianças, demonstrando uma maior abertura para compartilhar experiências e participar em atividades colaborativas. A imagem capturada revelara gestos de comunicação e trocas de olhares entre a criança e o seu pare. Estas interações mais significativas e enriquecedoras contribuíram para um notório desenvolvimento na sua habilidade de estabelecer conexões sociais mais profundas (cf. fotografia 2 – Vamos brincar com nossa bola).




*Figura 2- Vamos brincar com a nossa bola*

A análise destes registos fotográficos ressalta a importância das interações sociais no processo de desenvolvimento infantil. Fica evidente que à medida que a criança expande o seu círculo social e se aventura além da sua zona de conforto, o seu desenvolvimento torna-se cada vez mais visível. Através dessas interações, a criança adquire habilidades essenciais para sua futura vida quotidiana e interações sociais, promovendo um crescimento cognitivo, socioemocional e motor mais abrangente. Neste sentido, reforça-se a relevância de um ambiente estimulante e inclusivo, no qual as crianças possam explorar e interagir com os seus pares, permitindo um desenvolvimento saudável e integral. Sendo assim, é crucial reconhecer e valorizar o papel das interações sociais no contexto educacional, fornecendo um ambiente adequado para que as crianças possam ampliar as suas conexões sociais entre pares.

Além dos benefícios sociais, as brincadeiras em pares proporcionam às crianças desafios cognitivos estimulantes. Ao experimentarem diferentes formas de brincar, elas desenvolvem habilidades cognitivas como, a descoberta de regras, a seleção de materiais adequados para a brincadeira e a resolução de conflitos que surjam durante o brincar. A procura por soluções e a aplicação de estratégias são elementos fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico da criança, nesta faixa etária (Post & Hohmann, 2001).

Com base na análise do registo de observação, fica evidente que a criança que colocou as duas peças de Lego nos pulsos demonstra um comportamento exploratório e criativo, utilizando os objetos disponíveis de forma não convencional. Esta ação evidencia a capacidade das crianças de atribuir novos significados e funções aos materiais, utilizando-os como adereços para a

brincadeira. O uso simbólico das peças de Lego demonstra a capacidade de imaginação e a flexibilidade cognitiva das crianças, que conseguem transcender as propriedades físicas dos objetos e incorporá-los nas suas brincadeiras (cf. Registo observação I).

<b>Registo de observação I</b>		
<b>Data:</b> 27 de abril de 2022	<b>Local:</b> Recreio Interior	<b>Grupo:</b> 3 ano
<b>Observações:</b> A criança F colocou duas peças de legos nos pulsos e andou a defender o mundo do mal. Afinal de contas os super-heróis defendem o mundo.		
		

*Registo de observação I*

Assim, esta análise destaca a importância de proporcionar às crianças espaços e materiais que incentivem a exploração criativa, permitindo-lhes atribuir significados pessoais aos objetos e estimular a sua imaginação. A utilização do ato simbólico é uma atividade criativa que revela uma dimensão particular da experiência, situada entre a realidade subjetiva e a realidade objetiva (Bondioli, 2002). A utilização do simbolismo nestes contextos permite, portanto, separar esses dois mundos e criar um terceiro espaço, conhecido como “espaço do brincar” conforme proposto por Winnicott (Winnicott, 1971). Este espaço a que se refere o autor, não é criado pela educadora, mas sim pela própria criança, possibilitando o aprimoramento da capacidade mental e percepção da realidade. Como resultado, surgem as brincadeiras “simbólicas”, como brincar de casinha, mercado, piquenique, entre outras, que permitem à criança recriar momentos que,

normalmente, pertencem ao mundo adulto. Desta forma, a criança realiza pedidos, faz refeições e explora o mundo adulto recorrendo ao ato de brincar (cf. fotografia 2 - O nosso jantar).



Fotografia 2- O nosso jantar.

Com base na observação documentada (cf. Registo de incidente crítico II), foi evidente a manifestação de alegria por parte da criança após a estagiária ter solicitado se poderia participar na brincadeira em questão. Tal observação suscita uma reflexão relevante, sobre a importância da participação do educador nas brincadeiras desenvolvidas pelas crianças. Sendo assim, a participação ativa de um adulto numa brincadeira com a criança desempenha um papel crucial no processo de desenvolvimento infantil. Nesse contexto, o adulto atua como um facilitador, proporcionando suporte, estímulo e orientação adequada durante a atividade lúdica. Ao envolver-se na brincadeira, o adulto demonstra interesse genuíno pelas experiências da criança, estabelecendo uma conexão afetiva e fortalecendo os vínculos emocionais. Além disso, o adulto pode oferecer sugestões, desafios e perguntas que estimulam o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas da criança. Podemos ainda afirmar, que pela admiração da criança face a atitude da estagiária, esta não deverá estar habituada a presença do educador nas brincadeiras.

Registo de incidente crítico II	
<b>Nomes:</b> R e Estagiária	<b>Idade:</b> 3 anos
<b>Observadora:</b> Mariana Barbosa (Estagiária)	<b>Data:</b> 22 de abril de 2022
<b>Incidente:</b> Durante a hora de recreio pela manhã.	

**R:** Já viste o que construí ali? (aponta para a sua construção)

**Estagiária:** Já vi, mas não sei o que é!

**R:** É um castelo, mas pode ser uma cadeira do Rei ou uma torre muito, muito grande.

**Estagiária:** Uau R, muito bonita a tua construção.

**R:** Pois e dá para todos os amigos brincarem.

**Estagiária:** E eu posso brincar também?

**R:** (olha com um olhar de admirada) Sim podes, mas tens de ter cuidado porque és muito grande.

**Comentário:** Com este registo foi possível observar que durante as brincadeiras as crianças começam a demonstrar preocupação em incluir os amigos ao invés de brincarem sozinhas, algumas interações começam a surgir. Pela admiração no rosto da criança foi de prever que as mesmas não estão acostumadas a que os adultos da instituição brinquem com elas.

*Registo de incidente crítico II*

Prosseguindo com a análise, abordaremos outro aspecto de relevância que emergiu durante a presente observação das crianças. Embora haja controvérsias, o jogo construtivo tem-se destacado como uma forma especial de brincadeira, situada entre o jogo prático e o jogo simbólico. Ele requer habilidades, psicomotoras complexas, tanto para gerir com precisão pequenos brinquedos (peças lego), como para dar vida a brinquedos e mundos reais (criar um avião, reproduzir um picnic, simular um ato maternal). Em concordância Smilansky (1968) afirma que este processo de criar um mundo real na brincadeira, utilizando materiais versáteis e moldáveis, exige que a criança formule hipóteses, elabore planos e seja capaz de desfazer e refazer o seu projeto sem receios. Gradualmente, as crianças do grupo desenvolveram a habilidade de tornar as suas experiências em representações tangíveis. Para isso, utilizaram materiais adequados, como peças de Lego, blocos de madeira e outras peças soltas de construção (cf. fotografia 3 – O meu prédio).



*Fotografia 3- O meu prédio*

Dessa forma, o uso do jogo construtivo possibilitou às crianças a oportunidade de explorar a sua criatividade e imaginação, transformando ideias e conceitos em construções concretas (cf. fotografia 4 – O meu autocarro).



*Fotografia 4 – O meu autocarro*

Essa forma de brincar estimula o pensamento lógico, a resolução de problemas e a expressão das suas ideias de forma visual e tátil. Além disso, proporcionou um ambiente favorável para o desenvolvimento da coordenação motora fina, da concentração e da persistência. Os materiais utilizados, como as peças de Lego, revelaram-se especialmente adequados para promover a liberdade de expressão e a experimentação, uma vez que são versáteis e permitem a construção de diferentes estruturas e formas (cf. fotografia 5 – O meu carro).

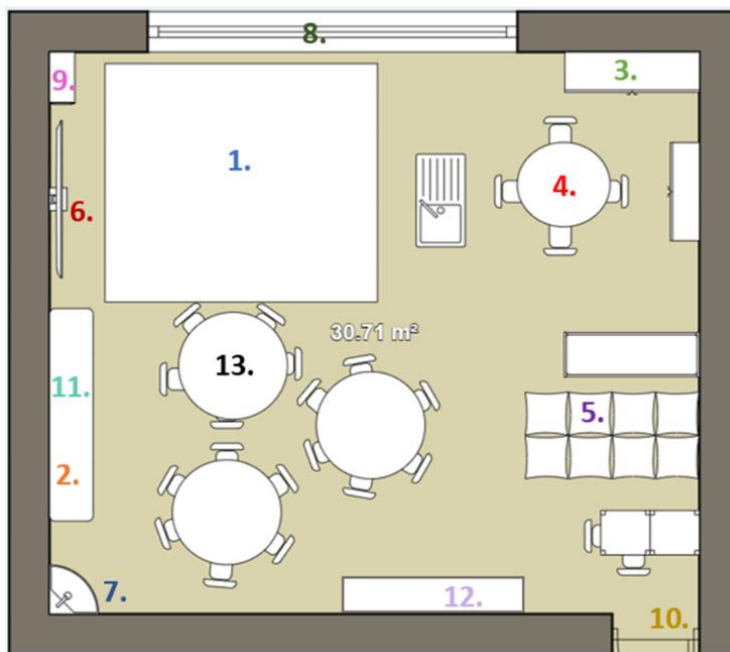


*Fotografia 5 – O meu carro*

Dessa forma, as crianças podem explorar e manipular os materiais consoante as suas próprias ideias e interesses, desenvolvendo, assim, as suas competências e habilidades de forma lúdica e prazerosa.

Para que a criança tenha a oportunidade de explorar essas construções, é necessário que abordemos outro aspeto. É amplamente reconhecido que a forma como o espaço e os materiais

são organizados desempenha um papel fundamental nas aprendizagens das crianças. Um exemplo elucidativo é a disponibilidade e organização dos materiais ao alcance das crianças. Quando os materiais são mantidos organizados e expostos de forma acessível, isso promove a capacidade de as crianças escolherem o que desejam utilizar e quando desejam utilizá-los. Na sala de jardim de infância onde a prática pedagógica foi desenvolvida, foram estabelecidos sete espaços distintos e devidamente delimitados (cf. fotografia 6- Organização do espaço).



Fotografia 6- Organização do espaço

Esta organização intencional do ambiente visa proporcionar às crianças uma experiência educativa enriquecedora e estimulante. Os espaços bem definidos e sinalizados permitem que as crianças tenham uma compreensão clara das diferentes áreas disponíveis para exploração. A organização cuidadosa dos materiais também contribui para a promoção da ordem, autonomia e responsabilidade nas crianças. Ao estarem expostos de forma visível e acessível, os materiais convidam as crianças a explorá-los e utilizá-los de maneira independente, desenvolvendo habilidades de organização, cuidado e respeito pelo ambiente compartilhado (cf. fotografia 7 - As nossas histórias).





*Fotografia 7- As nossas histórias*

Ao discutirmos a criatividade no contexto do jardim de infância, é comum direcionarmos a nossa atenção apenas para as atividades diárias que envolvem expressão plástica ou dramática. No entanto, é importante ressaltar que a criatividade está presente em todas as áreas da vida da criança, especialmente quando elas brincam livremente, pois nesses momentos elas conseguem recriar cenários e episódios únicos. Conforme destacado por Lira e Rubio (2014), é nessas ocasiões de brincadeira livre que as crianças são capazes de expressar o seu potencial criativo de forma absolutamente livre (cf. fotografia 8 - O chão é lava).



*Fotografia 8- O chão é lava*

### **4.3 Análise das entrevistas às professoras de 1.º CEB**

No âmbito de tentar entender os pontos de vista das professoras do 1.º CEB foi realizada uma entrevista, com um total, de dez questões relativas ao tema do presente relatório. O objetivo deste estudo é compreender a perceção das três professoras inquiridas, sobre o tipo de brincadeiras que as crianças têm no 1.º CEB e o impacto do lúdico enquanto ferramenta motivadora nas dinâmicas escolares.

Neste sentido, começou-se por perscrutar as opiniões das professoras, relativamente, a importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem das crianças. A Professora A ressalta a importância do lúdico, afirmando ser parte integrante do processo de ensino, especialmente “nos primeiros e segundos anos do ensino básico”. Ela destaca que o uso de atividades lúdicas facilita a transmissão de conteúdos e motiva as crianças a interagir com o que está a ser abordado. Além disso, menciona que conteúdos científicos mais densos podem ser adaptados e moldados por via de abordagens lúdicas, tornando o lúdico uma ferramenta necessária e recorrente dos professores. Essa abordagem possibilita que as crianças experimentem novas experiências, estabeleçam vínculos sociais, adquiram conhecimentos e superem obstáculos durante a rotina escolar (Sarmiento et al., 2017). A Professora B concorda com a importância do lúdico e destaca que é “cada vez mais importante incorporar atividades lúdicas na prática pedagógica de forma a cativar as crianças e a despertar o seu interesse para o que vão aprender”. Ela observa que, nestas idades, o jogo é bem recebido e assimilado pelas crianças, reforçando a relevância do lúdico. Por outro lado, a Professora C reconhece a importância do lúdico, mas menciona que não o utiliza com frequência devido à falta de tempo para preparar os materiais necessários. Ela destaca que o uso do lúdico “requer tempo e dedicação para a preparação dos materiais”, o que acaba por ser um obstáculo para ela, que é coordenadora, professora e possui uma vida pessoal ativa. Embora seja uma vertente pouco explorada, a preparação de materiais lúdicos demanda tempo e dedicação, o que pode ser um impedimento para alguns profissionais, considerando as exigências de outras responsabilidades.

Ao discutir a questão do lúdico na escola, Modesto (2014) destaca a importância de um planeamento rigoroso das aulas com apelo ao lúdico, levando em consideração os objetivos claros, o público-alvo, a seleção de materiais, faixa etária, habilidades, interesses, desejos e espaços físicos. Neste imediato, a abordagem visa possibilitar o desenvolvimento e a construção de conhecimento fazendo uso do jogo e da brincadeira no contexto escolar. A ideia é associar o lúdico ao desenvolvimento da criança como indivíduo e à elevação do conhecimento, integrando essas práticas aos paradigmas da estrutura curricular metódica.

No que toca as brincadeiras das crianças as inquiridas foram questionadas se estas deveriam ser mais diversificadas, ao qual foram diversas as respostas obtidas das três

professoras. A Professora A e B exprimem concordância quanto a este ponto, referindo que atualmente denota-se uma grande dependência da criança face aos tablets, telemóveis e jogos de computador, sendo a interação entre pares mais escassa prejudicando o desenvolvimento ao nível social. A Professora A expressou satisfação ao ver as crianças “trazer para a escola brinquedos como cordas, jogos de tabuleiro, bolas e outros objetos”, que promovem competências e habilidades que as tecnologias não conseguem proporcionar. Ela destaca que essa diversificação de brincadeiras é essencial para o desenvolvimento integral das crianças.

Ainda neste segmento, a Professora B enfatiza a importância de incorporar “o lúdico nas práticas pedagógicas, pois isso cativa as crianças para o processo de aprendizagem”. Ela ressalta a necessidade de equilibrar o mundo tecnológico com experiências reais proporcionadas pelas brincadeiras sociais e pela utilização de brinquedos que incentivem a interação entre as crianças. Assim, a brincadeira com recurso a estes materiais permite estabelecer uma “ponte” entre a aprendizagem e as normas culturais e sociais adquiridas pelas crianças no seu ambiente de criação (Brougère 1997, Betelheim 1988). Considerando as perspetivas das professoras, torna-se evidente que a oferta de uma variedade de brincadeiras, tanto no contexto escolar quanto fora dele, é fundamental para o desenvolvimento saudável das crianças. Assim, a diversificação contribui para a promoção de competências sociais, o equilíbrio entre o uso de tecnologias e experiências reais, bem como a criação de um ambiente propício para a aprendizagem e interação entre pares.

Para entender se as professoras têm por hábito participarem nas brincadeiras das crianças, foram tidas em conta as perspetivas das três professoras, que mais uma vez colocaram os seus pontos de vista diferentes em análise. Segundo a Professora A, as crianças, numa fase inicial, precisam da *“presença do adulto, tanto para aprenderem a mediar conflitos durante as brincadeiras, como para começarem a conhecerem-se melhor uns aos outros”*. Nesta perspetiva, relata, ainda, que nos inícios era “obrigada” a intervir nas brincadeiras das crianças, devido à “agressividade e dificuldade de convivência entre elas”.

Por outro lado, a Professora B ressaltou que as crianças “(...) adoram quando o adulto dá protagonismo às brincadeiras que eles próprios criaram (...)”, assim, participar nas brincadeiras

deles permite, além da criação de vínculos, observar comportamentos que normalmente algumas crianças não expõem em sala de aula, mas traduzem para as brincadeiras. Em contrapartida as professoras B e C, ressaltam um ponto importante que concerne no tempo escasso que os professores têm para participar nas brincadeiras das crianças. Este problema, enfatizados por ambas as professoras levanta uma questão importante e necessária, relativamente ao tempo que, em geral, os professores não têm para que lhes seja permitido estar presente nos momentos de brincadeira livre das crianças. Ainda dentro deste assunto a professora B apresenta um desabafo que vai de encontro a questão acima mencionada, relatando que,

“Ainda a semana passada eles me disseram “Oh professora, há tanto tempo que não brincas connosco”, eles sentem a necessidade da nossa participação, mas era como te dizia é muito desgastante para nós conseguirmos dar resposta a todas estas variantes e quem acaba por sentir mais são as crianças”.

Esta questão do tempo escasso para participar nas brincadeiras das crianças, levantada pelas professoras, é importante e requer reflexão. A falta de disponibilidade afeta tanto as crianças, que sentem a necessidade da presença dos professores, como os próprios docentes, que gostariam de poder dedicar mais tempo aos momentos de brincadeira livre. Mediante este assunto, a falta de tempo é uma preocupação comum entre os professores, como apontado por Chawla (2020) a autora ressalta que a escassez de tempo dos professores é um desafio significativo para a implementação de práticas pedagógicas que promovam brincadeiras diversificadas e interações sociais entre as crianças. Nesse contexto, é essencial que as instituições educacionais reconheçam a importância do tempo para a participação das professoras nas brincadeiras infantis. Estratégias organizacionais e políticas escolares devem ser adotadas para garantir que os professores tenham disponibilidade e apoio para se envolverem ativamente nessas atividades, equilibrando as suas responsabilidades administrativas e pedagógicas. Conclui-se que as perspectivas das professoras sobre a participação dos adultos nas brincadeiras das crianças estão em consonância com os estudos recentes.

Assim, o tempo adquire um simbolismo que demarca o início e o término de determinadas atividades diárias, semanais, mensais e anuais, formando um compasso rítmico do quotidiano escolar. Neste sentido, o tempo parece ser a maior adversidade no 1.º CEB, tanto

para professores como para a maioria das crianças. Tendo estes aspetos em consideração, é necessário procurar novas táticas que aumentem a harmonia entre as tarefas administrativas e o envolvimento ativo dos professores nas atividades das crianças.

Quando questionadas se durante a brincadeira a criança colocava em prática aprendizagens que já tenha visto consolidadas ou se era capaz de aprender novos saberes e habilidades, ambas as docentes apresentam concordância entre si, expondo perspetivas muito semelhantes relativamente a esta questão.

Para a Professora A, a escrita é desde cedo um dos primeiros saberes a ser colocado em prática pelas crianças, referindo que,

“Relembro-me dos meus meninos, logo no primeiro ano, após aprenderem alguns conceitos de escrita, nos intervalos, faziam mercados e punham nas placas “podes comprar aqui uma maçã” recorriam muito a estas brincadeiras e a estes conceitos básicos que aprendiam nas aulas”.

A afirmação da professora evidencia, que os conceitos básicos aprendidos em sala de aula foram interiorizados pelas crianças, permitindo-lhes fazer uma conexão entre o que foi ensinado e a sua aplicação no contexto quotidiano. Segundo a entrevistada, é fascinante para um professor observar estes momentos, pois permite concluir que aqueles conteúdos foram bem consolidados e que a criança é capaz de fazer uma ponte entre o aprendido e utiliza-lo, agora, numa vertente quotidiana. A mesma salienta, que usa estes momentos para *“lhes lembrar do porquê destes conhecimentos serem necessários e importantes”*. Ainda dentro deste tema a Professora B, completa expondo uma situação que aconteceu quando colocou a *Beebot* numa das suas aulas, expondo que as crianças “(...) ficaram super motivadas para aprender o conteúdo, brincaram com a Beebot para explorarem as funcionalidades e foi muito mais fácil, para eles, de chegarem ao conhecimento”. Esta abordagem lúdica facilitou o processo de aprendizado e permitiu que os alunos assimilassem o conhecimento de maneira mais eficaz. Em conclusão a este ponto a Professora C retorquiu que, “as brincadeiras, nestas idades ajudam a complementar os conteúdos mais abstratos, que por vezes são difíceis de entender”.

As perspetivas que das três professoras, alinham-se com as visões de autores contemporâneos que abordam a importância do jogo e da brincadeira no processo educacional.

Neste segmento, Piaget (1962) e Vygotsky (1978), por exemplo, reforçam a relevância do jogo como uma atividade que promove o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Ao participarem de brincadeiras, as crianças têm a oportunidade de explorar, experimentar e aplicar os seus conhecimentos de maneira ativa e significativa.

No que concerne ao papel do professor nas brincadeiras das crianças, ambas as Professoras A e B apresentam visões semelhantes, já a Professora C apenas foca no tempo, mais uma vez, como fator limitador desta questão. A Professora A refere que o papel do professor nestes contextos adquire uma extrema importância, pois é necessário que o profissional se “desligue” dos seus afazeres para prestar total atenção e foco na necessidade da criança, no seu entender “é difícil atribuir papeis, ainda outro dia a “R” estava muito triste porque se sentiu excluída de uma brincadeira e o adulto aqui têm um papel super importante, tanto como participante como observador da brincadeira”, consoante o ocorrido é relevante que o professor saiba agir de forma imparcial e neutra, de modo a garantir que todas as crianças, se possível, sintam acolhidas e respeitadas pelas brincadeiras que estão a decorrer no espaço. Tanto a Professora A como a Professora B, concordam que é no papel passivo, que o professor adquire nestes momentos, que é possível observar comportamentos e interações que muitas das vezes não são visíveis noutros contextos mais formais. Como afirma Marques (1999):

“O desenvolvimento sócio emocional implica que a criança se sinta segura no relacionamento com os professores, respeite os sentimentos e os direitos dos outros, comece a coordenar pontos de vista diferentes, seja mentalmente ativa e curiosa e tenha autoconfiança. O desenvolvimento cognitivo implica que a criança seja capaz de descobrir meios de atingir fins desejáveis e levante problemas e contribua para a sua resolução” (p. 36-37).

Para entender as conceções das participantes do estudo, relativamente ao uso do lúdico nas suas práticas pedagógicas como promotor de aprendizagens as inquiridas expõem as suas opiniões e apresentam alguns pontos semelhantes entre si. No seu entender, a Professora B complementa sempre as suas práticas pedagógicas através do uso das atividades lúdicas, aponta, desta forma, algumas das ferramentas que usa de maneira mais frequente, como é o caso do “Plickers” que ajuda na consolidação de conteúdos ao mesmo tempo que os motivam. Já a Professora C afirma “*Nem sempre é possível trazer ou aplicar está componente lúdica, mas tentamos ao máximo fazê-lo*”. Ressalta que, dá mais liberdade ao uso do lúdico quando as

crianças se organizam para elaborar algum projeto, pois apresentam mais tempo livre para produzir coisas dinâmicas. Assim, o lúdico acaba por ser produzido pelas crianças para apresentação dos seus projetos a turma e não produzido pelo professor como complemento letivo à sua prática. Neste sentido, é crucial que existam momentos lúdicos pouco estruturados para que as crianças possam desenvolver algumas capacidades fundamentais, como a capacidade de resolver problemas, de incentivar a criatividade, de desenvolver a sua concentração e a sua autonomia, entre outros (L' Ecuyer, 2017). Quando questionada sobre este ponto, a Professora A refere sentir alguma dificuldade na aplicação do lúdico em matérias mais concreta, sendo o caso de matemática e português, que num 4º ano requerem um conhecimento mais científico e pesado. Neste sentido, expõem a sua opinião afirmando, que em certos conteúdos é difícil estabelecer uma associação dinâmica através do uso do lúdico. “Por exemplo, como e que vais ensinar de forma lúdica o algoritmo da divisão ou as fórmulas matemáticas, acho que em certos conteúdos não consegues mesmo fazer essa dinâmica de associação”. Assim, considera que o uso do lúdico é mais viável na consolidação de conteúdos do que na introdução de novos saberes.

Com base nesta perspetiva, direcionamos a nossa reflexão para o campo em que nos interrogamos sobre a presença do lúdico nos currículos dos cursos de formação de professores. Em conformidade Penteadó (1964) defende que a didática deverá ser adquirida no decorrer da formação base dos profissionais de educação, para que estes se ajeitem dos mecanismos inerentes à aprendizagem humana. É importante mencionar a posição de Spodek (1972), que conforme mencionado por Ticli e Calvetti (2010, p.12) enfatiza que o professor, durante a sua prática, não deve apenas transmitir conteúdos, mas também adotar uma postura orientadora e ter, em particular, “consciência o valor das atividades lúdicas, reconhecimento dos objetivos que as crianças deveriam adquirir através de determinadas aptidões.” Para tal, deve apresentar todos os cenários e orientar o aluno, intervindo sempre que considerar relevante, para que a situação de jogo seja de facto educativa.

Cada professor “tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos” (Fonseca, 2012, p.21). Em forma de conclusão, é imprescindível que o docente possua conhecimento e domínio sobre a educação

lúdica, a fim de que esta seja empregada com um propósito educacional e não como um mero passatempo. Segundo Wassermann (1990) ao darmos,

“... às crianças oportunidades para desenvolverem a criatividade de investigação através do jogo, e as ajudarmos, em seguida, a refletir sobre as suas experiências, e, finalmente, as encorajarmos a levar mais longe as suas experiências através de um novo jogo, alcançaremos os objectivos propostos: as crianças que aprendem em aulas que reúnam estas condições desenvolvem a confiança em si próprias e as suas capacidades individuais” (p.37).

Portanto, cabe ao professor cultivar o prazer por uma educação mais dinâmica e lúdica. Diante desse assunto, é necessário realizar estudos, planeamentos, observações e organizações, desempenhando um papel ativo na implementação dessas atividades, auxiliando e estimulando o aluno, orientando o seu pensamento na construção de aprendizagens significativas que ocorrem por meio dessas atividades lúdicas.

Quando abordadas, relativamente, ao tempo que é dado para que a criança desenvolva a sua brincadeira, os pontos de vista convergem e as professoras afirmam que em alguns casos o tempo é insuficiente. Nesta ótica, a Professora A afirma ser um dilema “pois não podemos tirar tempo de aula e dar tempo de recreio”, uma vez que isso resultaria num atraso do cumprimento dos conteúdos curriculares. A professora confessa achar necessário um acréscimo de “mais dez, quinze minutos de intervalo”, para que as crianças possam explorar um pouco mais algumas brincadeiras, porém assume não ser uma situação viável de acontecer. Relativamente às opiniões da Professora B e C, estas concordam que o tempo destinado às brincadeiras não é o que gostavam que fosse, vendo a necessidade, de por vezes, “a criança necessitar de mais tempo para expandir a brincadeira ou para simplesmente relaxar do dia exaustivo de aulas”. No entanto, na perspectiva da Professora B é “muito difícil conseguires cumprir os conteúdos do currículo” e ao mesmo tempo dar-lhes “o tempo que eles necessitam para brincar”. Um ponto interessante referido pela Professora C que admite pensar muitas vezes sobre, “se eu que sou adulta chego ao final do dia de restos imagina como será que chegaram as crianças... Tudo bem que eles têm algumas pausas, mas mesmo assim acho demasiado massudo para eles”.

Conclui-se que mais uma vez a questão do tempo ainda apresenta ser um constrangimento tanto para as professoras como para os alunos, o que nos leva a assumir, quase de imediato, que as gestões destes assuntos deveriam ser mais abordadas e tidos em



consideração por entidades superiores, tal como referido anteriormente por uma das professoras no decorrer da sua entrevista.

No que diz respeito à organização dos espaços e materiais como impulsionadores de oportunidades na hora da brincadeira, as opiniões recolhidas foram as seguintes. Na opinião da Professora A, é evidente a falta de materiais, principalmente no 1.º CEB o que dificulta a diversidade de brincadeiras, pois, para além desta condicionante os espaços são reduzidos e limitados para o número de crianças existente, o que provoca ainda mais amestrada a brincadeira das crianças. Consequentemente, devido a esta problemática muitas crianças “(...) trazem de casa os seus brinquedos para usarem de forma responsável e autónoma nos intervalos o que, em parte, lhe acaba por proporcionar momentos de oportunidade nas brincadeiras”. Caso contrário, ficam limitados ao oferecido pela instituição. Dentro de sala de aula, os materiais são bastos e ajudam a completar os conteúdos que devem ser abordados por cada ano de escolaridade. No entanto, a Professora B afirma que os materiais “livres” disponíveis para as crianças são geralmente insuficientes quando questionada sobre essa questão. Relativamente a conceção da Professora A, “os nossos recreios são demasiado pequenos tendo em conta que temos cem crianças a ter intervalo ao mesmo tempo”, salienta, ainda, que apresentamos uma ideia errada pois,

“por estarmos num primeiro ciclo eles já não necessitam de materiais físicos, mas a verdade é que necessitam. É preciso umas cordas para saltar, uns legos para fazer construções, etc. Eles precisam de aprender a brincar, mas precisam que nós lhes proporcionemos materiais e espaços para que seja possível isso acontecer”.

A presente temática suscita reflexões sobre diversas nuances, uma vez que os materiais tendem a ser negligenciados e desvalorizados à medida que as crianças avançam do pré-escolar para o primeiro ciclo. No entanto, a realidade observada revela que as crianças ainda necessitam desses recursos para desenvolver a sua imaginação e criatividade durante as brincadeiras. Autores como Neves (2014), Karme (2000) abordam a importância dos espaços e materiais na promoção de oportunidades lúdicas. Eles destacam a necessidade de considerar a diversidade de materiais disponíveis, bem como o dimensionamento adequado dos espaços, de modo a ampliar as experiências de brincar. Além disso, esses autores ressaltam que a disponibilidade de materiais

adequados e a criação de ambientes propícios às brincadeiras contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, estimulando a sua criatividade.

De forma a dar como concluída a abordagem às professoras, foi elaborada uma última questão relativa a importância que os materiais estruturados e não estruturados apresentam no processo da brincadeira. Ambas as professoras colocaram as suas reflexões sobre o questionado, expondo as suas vontades e opiniões acerca do assunto. Para a Professora A, é importante que as crianças “(...) criem materiais próprios dando asas a imaginação deles e, também de forma a explorar o sentido criativo”. Em paralelo afirma, ainda, que deve sempre existir uma dualidade na utilização de ambos os materiais, pois, tanto de materiais estruturados quanto de materiais não estruturados, contribuem para o processo de brincadeira das crianças de forma únicas e diferente. Por outro lado, a Professora B adotou uma perspectiva um pouco diferente, fazendo referência aos materiais não estruturados como elemento que, “vão além das brincadeiras, podendo mesmo vir a ser usado em contexto de sala de aula”. Porém, a sua perspectiva vai ao encontro da professora anteriormente mencionada, relatando achar mais benéfico para a brincadeira o uso dos materiais não estruturados, pois abrem espaço de imaginação e criatividade. Já a Professora C arguiu em concordância que, os materiais estruturados podem ser usados não só nas brincadeiras, como também, para promover conteúdos, “Por exemplo, posso pedir para que eles produzam um texto descritivo do boneco favorito deles”. Nesta onda de pensamento, é possível optar pelo uso destes materiais disponíveis, para realizar tarefas sem a necessidade de recursos adicionais. De acordo com Buckingham (2011), “trata-se de transformar o que é descartado em experiências de aprendizagem para as crianças, fazendo sentido tanto para elas quanto para a comunidade à qual pertencem” (p.31).

Em conclusão, é importante ressaltar que para uma boa brincadeira, não são necessários brinquedos caros ou sofisticados (Sarmiento et al., 2017). Neste sentido, Hohmann et al. (1979) abrigam a ideia de que, os materiais de uso aberto, também conhecidos, por outros autores, como materiais não estruturados trazem benefícios significativos para as crianças, já que não possuem uma função específica pré-definida, o que os torna aptos a serem usados para diversas vertentes. Fazendo um paralelismo com o que foi mencionado pelas docentes, podemos inferir que, os materiais, nomeadamente, de uso aberto podem promover muito mais que situações

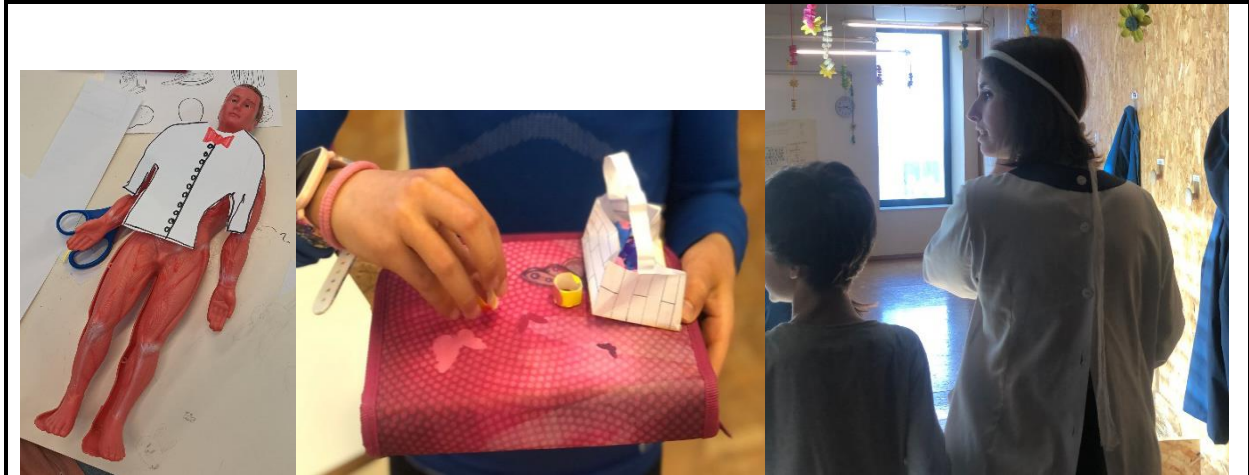
criativas dentro das brincadeiras, tendo sentido fazer uso dos mesmos durante a prática letiva. O que nos leva a analisar o vasto potencial destes recursos, que muitas das vezes é pouco explorado ou tido em conta pelos docentes quando planificam as suas aulas.

#### 4.4 Análise dos registos de observação do brincar em 1.º CEB

Os registos de observação das brincadeiras em 1.º CEB foram de enorme relevância, uma vez que possibilitaram a observação de diversas brincadeiras e momento de desenvolvimento e prazer dos alunos do 4.º ano.

É cativante relatar o entusiasmo crescente das brincadeiras espontâneas das crianças nos determinados momentos da rotina escolar, bem como visualizar um ambiente saudável nas relações entre crianças e entre adultos e crianças. A participação dos adultos nos momentos de brincadeira estimula e motiva as crianças a participarem coletivamente em determinados momentos. De forma a consolidar alguns conteúdos (tratamento de dados, orientação espacial, competências artísticas) foi proposto aos alunos da turma a organização de um casamento entre o “Oscár” (boneco anatómico da sala) e a estagiária. Através dessa proposta de brincadeira, as crianças trabalharam e consolidaram um conjunto de conteúdos presentes no currículo de terceiro e quarto ano, de forma dinâmica e divertida quase se esqueceram que estavam a ser avaliados de forma formativa. O empenho e dedicação no decorrer da organização do casamento era notório no grupo, trabalharam em equipas cada um organizado e com tarefas a desempenhar. O grupo assumiu total responsabilidade pela organização em todos os amplos aspetos da dinâmica, enquanto o professor atuou apenas como orientador (cf. registo de observação I).

Registo de observação I		
<b>Data:</b> 13 de maio de 2023	<b>Local:</b> Corredor e sala de aula (parte da tarde)	<b>Grupo:</b> Turma toda (4ºano)
<b>Observações:</b> A estagiária propôs a organização de um casamento com projeção para o intervalo da tarde. Foi dado uma semana com data marcada de dia 13 de maio de 2023. Para a organização deste casamento a turma teve de colocar em prática conteúdos que já tinham sido adquiridos, tanto a nível matemático como ao nível de Português. No final, toda a turma desfrutou da experiência vivida.		



*Registo de observação I*

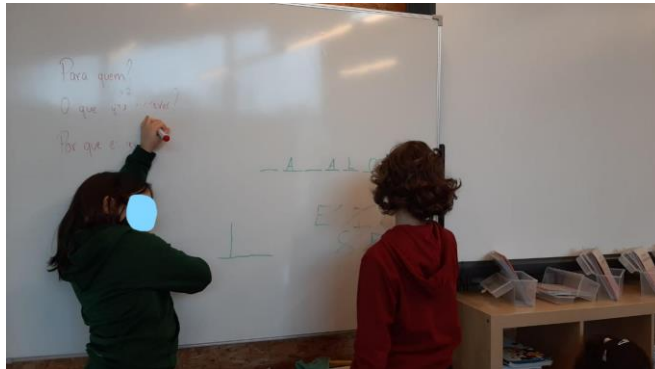
A utilização da ludicidade como recurso metodológico implica compreender que a criança é um ser que brinca, o que coadjuva num desenvolvimento integral, uma vez que o processo educativo se torna para ela significativo e não cansativo e massudo (Muzzi, 2018). A utilização de atividades lúdicas é uma das ferramentas mais eficazes para uma aprendizagem significativa, uma vez que reforça o conceito de que, ao brincar, o aluno aprende, favorecendo a inclusão e a participação na execução das ações. Posto isto, diante do desinteresse dos alunos durante as aulas, muitos professores utilizam a sua criatividade e esforçam-se para reavivar o interesse do grupo, fazendo uso destas atividades lúdicas. Desta forma, eles procuram criar situações que despertem o prazer das crianças, tornando a aula num mecanismo envolvente, recorrendo a incorporação de elementos como a dramatização, o jogo, a música, entre outros. (cf. registo de observação II).

<b>Registo de observação II</b>		
<b>Data:</b> 7 de dezembro de 2022	<b>Local:</b> Sala de aula (interior) intervalo da tarde	<b>Grupo:</b> M e D (4ºano)
<p><b>Observações:</b> Durante o intervalo da tarde os alunos</p> <p><b>Diálogo:</b> <b>Estagiária:</b> O que estão a fazer aí? <b>D:</b> Estamos a jogar a “forca”. <b>Estagiária:</b> Só vocês os dois? <b>M:</b> Sim os outros não quiseram. <b>Estagiária:</b> Esta bem! Também posso jogar? <b>D:</b> Claro que sim.</p>		

**Reflexão do ocorrido:**

Nem sempre as crianças necessitam de um brinquedo estruturado para iniciar uma brincadeira. O “jogo da forca” é uma excelente forma de exercitar o léxico e vocabulário, além de ser muito divertido.


Estas duas crianças, de forma inconsciente, estão a colocar conhecimentos previamente adquirido numa brincadeira/jogo simples.



*Registo de observação II*

É importante ressaltar que a motivação do professor no contexto escolar para adaptar as atividades lúdicas é crucial, pois o aluno desempenha um papel ativo no desenvolvimento dessas atividades e nos métodos pedagógicos utilizados na escola. No entanto, é necessário ter em mente que o uso desses métodos não deve ser apenas para proporcionar entretenimento, mas sim como recursos para o desenvolvimento do raciocínio social, lógico e cognitivo do aluno.

Durante o período de intervenção, a estagiária teve a oportunidade de observar uma criança envolvida num projeto sobre o ciclo da água. Intrigada com a situação, a estagiária iniciou um diálogo com a criança, procurando compreender a intenção que levou a criança a executar uma maquete com materiais não estruturados. Em conversa, a criança respondeu que acha mais divertido criar esse tipo de material, do que simplesmente escrever em cartolina. Além disso, ela acredita que os seus colegas também vão gostar, pois considera uma forma de transformar uma imagem de 2D numa representação tridimensional, o que lhe parece muito divertido (cf. registo de observação III). Nesta lógica, Vygotsky (1978) defende a relevância do uso de materiais concretos e atividades lúdicas no processo de aprendizagem das crianças, salientando que a manipulação de objetos e a representação visual contribui para a compreensão de conceitos abstratos. Adicionalmente, Lazzari et al. (2019) destaca que, a utilização de maquetes e materiais tangíveis estimula a imaginação, o envolvimento e a motivação das crianças, tornando a sua aprendizagem mais prazerosa.

Registo de observação III		
<b>Data:</b> 3 de abril de 2023	<b>Local:</b> Sala de aula (interior) Aula da tarde	<b>Grupo:</b> C (4ºano)
<p><b>Observações:</b> Durante a aula de projetos, a aluna recorreu aos materiais existentes em sala para criar uma maquete que iria servir de recurso pedagógico ao seu projeto de trabalho.</p> <p><b>Diálogo:</b></p> <p><b>Estagiária:</b> Então “C”, precisas de ajuda com alguma coisa? O que estás a produzir?</p> <p><b>C:</b> O meu projeto é sobre o ciclo da água, então decidi criar esta maquete com os materiais que sobravam doutros projetos. Aqui vai ser a montanha, e aqui vou colocar uma nuvem agarrada a um pauzinho. O que achas?</p> <p><b>Estagiária:</b> Gostei muito da tua representação, está a ficar muito giro. Mas, porque escolhes-te fazer maquete?</p> <p><b>C:</b> Porque é mais divertido fazer este material do que escrever na cartolina. Acho que os amigos também vão gostar. Sabes, ter uma maquete é como se conseguisses passar de uma imagem de 2d para 3d é muito divertido.</p> <p><b>Estagiária:</b> Gostei da tua explicação, qualquer ajuda que necessites diz.</p>		
		

*Registo de observação III*

Diante desta perspetiva, o diálogo estabelecido evidência a importância do apoio e do estímulo dos professores no desenvolvimento das atividades dos alunos. É importante salientar que a motivação do professor no contexto escolar para adaptar a atividade lúdica é crucial, uma vez que o aluno é um participante ativo no desenvolvimento da atividade lúdica e nos métodos pedagógicos utilizados na escola. Porém, devemos ter em atenção que os usos destes métodos não deverão ser usados como mera diversão, mas sim, como expediente para o desenvolvimento do raciocínio social, lógico e cognitivo do aluno (Trindade, 2002).

Em observação dos vários registos efetuados, concluímos que o uso do brinquedo como suporte à brincadeira é regular, metamorfoseando a ação que a criança desempenha na brincadeira. Os brinquedos podem adquirir simbologias culturais ou constituírem pontes entre gerações (cf. registo de observação IV). A criança está inserida num contexto social e cultural e os seus comportamentos refletem essa imersão da cultura em que está introduzida. Assim a brincadeira é um processo também de manifestação de comportamentos sociais que a criança vai observando e imitando. Neste sentido, Brougère (1995) refere que, “A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura, é preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio” (p. 97-98).

<b>Registo de observação IV</b>		
<b>Data:</b> 23 de novembro de 2022	<b>Local:</b> Sala de aula (interior) intervalo da manhã	<b>Grupo:</b> S, M e M (4ºano)
<p><b>Observações:</b> Durante o intervalo da manhã os alunos dividem-se em grupos e escolhem com quem querem brincar. Observei que um dos grupos tinha trazido berlindes de casa e jogavam em cima de uma cadeira.</p> <p><b>Diálogo:</b>  <b>Estagiária:</b> - Uau já há muito tempo que não via berlindes. Eu também brincava com berlindes quando era da vossa idade. Sabiam?  <b>S</b> - Estes berlindes foi o meu pai que me deu para eu poder brincar com os amigos. Tu também brincavas na escola? Ainda tens os teus?  <b>Estagiária:</b> - Eu brincava na escola com os meus amigos e em casa com os meus avós. Já não tenho os meus, perdi...  <b>S</b> - Eu também brinco com o meu avô, aos fins de semana.  <b>M</b> – Sabes como jogamos?  <b>Estagiária:</b> - Sim, o berlinde tem de encaixar nesse buraquinho. Mas sabem que existem mais jogos de berlinde?  <b>M</b> – Sim, nós sabemos, já brincamos com muitos diferentes.</p>		



*Registo de observação IV*

Como podemos constatar, os berlindes que as crianças utilizam no decorrer da sua brincadeira, foram fornecidos por uma figura paternal que já no seu tempo jogava aos berlindes, passando a tradição aos filhos. Este brinquedo, adquire assim uma ação temporal e um simbolismo geracional. Segundo Benjamin (1984) muitos dos brinquedos mais antiquados (a bola, o papagaio, o arco, etc.) são representações de cultos de determinadas épocas culturais, que devido à pouca industrialização, os brinquedos eram feitos a mão e utilizados como forma de entreter as crianças. Estes brinquedos eram passados de pais para filhos como marca cultural. O brinquedo que antes era motivo de profundas relações familiares, adquirindo valores e sentidos culturais muito marcantes e significativos, torna-se hoje objeto destinado a um determinado público-alvo, destinado a um fim em si (Gildo, 2002).

Portanto, ao refletirmos sobre o brinquedo como material geracional, somos instigados a valorizar não apenas o objeto em si, mas também a história e os sentimentos que ele carrega. É uma forma de preservar e transmitir a nossa cultura e memória, proporcionando às futuras gerações um vínculo afetivo com as suas origens e uma melhor compreensão mais profunda da sua própria identidade.



## Considerações Finais

A pesquisa realizada contribuiu para a compreensão da importância do brincar em contexto educativo. Demonstrou-se que a aprendizagem mediada por brincadeiras e atividades lúdicas é mais eficaz e significativa, proporcionando um ambiente de aprendizagem natural e espontâneo para as crianças.

O ato de brincar representa a expressão natural da criança, caracterizado pela dedicação em explorar o mundo ao seu redor, imaginando situações e recriando vivências. O brinquedo, frequentemente empregue neste processo, pode possuir um significado e objetivo concreto, atribuindo novas utilidades à brincadeira. É inquestionável que o prazer de brincar tem um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, sociais, emocionais, motores, linguísticos e sensoriais. De igual forma, as atividades lúdicas e as brincadeiras contribuem positivamente para a formação da criança, permitindo que esta tenha mais motivação e prazer pela aprendizagem. Neste âmbito, os profissionais de educação desempenham um papel fundamental ao utilizar estes recursos como estratégias para transmitir conhecimentos, estimular competências e promover o prazer da criança no decorrer da rotina escolar.

É neste contexto que se enquadra o presente estudo, que visou compreender de forma mais precisa o processo de construção da brincadeira durante a exploração da criança face ao espaço que a rodeia. Outro dos aspectos a ter em consolidação é o impacto do uso do lúdico como ferramenta para a motivação intrínseca das crianças. Assim sendo, ao longo desta investigação, foram estabelecidos objetivos orientadores que nortearam o estudo.

A análise das perspetivas sobre o brincar, tanto por parte das crianças como dos adultos, revela uma importante dinâmica na compreensão e valorização destas atividades lúdicas. A visão das crianças em relação ao brincar é caracterizada por uma genuína expressão do seu mundo interior e provoca uma exploração criativa do ambiente ao seu redor. Para elas, o brincar é uma forma natural de expressão, uma oportunidade de experimentar papéis, criar narrativas e interagir com os outros. As crianças percebem o brincar como algo intrinsecamente prazeroso,

que lhes proporciona alegria, diversão e satisfação emocional. Elas atribuem um valor intrínseco à atividade lúdica, vendo-a como uma fonte de aprendizagem que promove o desenvolvimento de habilidades. Por outro lado, as perspectivas dos adultos em relação ao brincar nem sempre refletem essa mesma compreensão profunda. Embora muitos adultos reconheçam o valor do brincar como uma parte essencial do desenvolvimento infantil, algumas vezes há uma tendência a subestimar a sua importância. Isto pode estar relacionado a fatores como pressões institucionais, preocupações com resultados mensuráveis e uma visão mais utilitária da educação.

No entanto, é fundamental que os adultos compreendam plenamente o papel crucial do brincar na vida das crianças. Nesta perspectiva, os adultos têm a responsabilidade de promover um ambiente propício ao brincar, oferecendo tempo, espaço e recursos adequados para as crianças poderem explorar, experimentar e expressar-se livremente. Isto pressupõe que o educador/professor adote uma abordagem pedagógica que integre o brincar de forma intencional no contexto educacional, valorizando a sua importância para o desenvolvimento holístico da criança.

Percebeu-se também que a criança necessita de materiais que sustentem a brincadeira, e estes podem ser estruturados e não estruturados. Assim, compreender as potencialidades da criança em transformar materiais estruturados e não estruturados em brinquedos é fundamental para valorizar a sua criatividade e promover um ambiente propício ao brincar. Neste âmbito, devemos estar atentos às necessidades e interesses das crianças, oferecendo materiais adequados à sua faixa etária e promovendo um ambiente seguro e estimulante para o brincar. Ao valorizar e incentivar a capacidade da criança de transformar materiais em brinquedos, enriquecemos a sua experiência de aprendizado e proporcionando oportunidades valiosas para o desenvolvimento criativo, cognitivo e socioemocional.

Ao nível de compreender se o adulto permite a autonomia e tomada de decisão das crianças na escolha dos espaços e dos materiais para o brincar esta mostrou-se ser condicionada na maioria das vezes. Ao permitir a autonomia e a tomada de decisão da criança na escolha do espaço e dos materiais para brincar, o adulto exerce um papel importante, respeitando o

protagonismo da criança na sua própria experiência de brincar. É importante lembrar que a criança é a principal conhecedora dos seus interesses, necessidades e preferências, e cabe ao adulto proporcionar as condições favoráveis para que ela possa explorar e aprender significativamente. Portanto, compreender e valorizar a autonomia e a tomada de decisão da criança na escolha do espaço e dos materiais para brincar é essencial para promover um ambiente de aprendizagem rico, estimulante e adaptado às necessidades individuais de cada criança.

A adoção do método qualitativo proporcionou uma análise minuciosa dos dados recolhidos. No processo de recolha de dados, foram empregadas diversas técnicas próprias da pesquisa qualitativa, tais como a observação direta (registo de incidente crítico, registos de observação e registos fotográficos). A utilização desses recursos permitiu-nos obter dados de naturezas diversas, viabilizando uma melhor interseção dos dados para a análise dos pontos anteriormente apresentados. Após a análise das entrevistas, foi perceptível a visão que cada educadora/professora têm sobre o brincar na educação pré-escolar e no ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. As opiniões e perspetivas das entrevistadas, de ambas as valências, foram confrontadas com a teoria de forma a encontrar uma coerência entre a temática em estudo. Relativamente aos registos de observação e de incidente crítico recolhidos, estes permitiram ter uma melhor visão do desenrolar da brincadeira no desenvolvimento das crianças.

Durante o presente estudo, a principal limitação sentida diz respeito especialmente à disponibilidade horária das profissionais de educação para a colaboração da pesquisa. À parte disso, não existiu mais nenhuma complicação, mas sim um aglomerado de desafios constantes que permitissem a conclusão deste estudo.

A exploração desta temática permitiu à estagiária refletir sobre a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento das crianças. Permitiu que a estagiária aprofundasse o seu conhecimento sobre a temática de forma a melhorar a sua futura prática pedagógica.

## Bibliografia

- ARANÃO, I. V. (2004). A MATEMÁTICA ATRAVÉS DE BRINCADEIRAS E JOGOS. PAPIRUS.
- BALDUZZI, L.; GUIZZO, B. S.; LAZZARI, A. (2019). PROTAGONISMO INFANTIL: UM ESTUDO NO CONTEXTO DE INSTITUIÇÕES DEDICADAS À EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA EM BOLONHA. EDUCAR EM REVISTA. V. 35, N. 74, P. 271-289.
- BENJAMIN, W. (2005). REFLEXÕES SOBRE A CRIANÇA, O BRINQUEDO E A EDUCAÇÃO. DUAS CIDADES.
- BETTELHEIM, B. (1988) UMA VIDA PARA SEU FILHO: PAIS BONS O BASTANTE. CAMPUS.
- BOWLBY, J. (1990). APEGO E PERDA: APEGO, VOL. 1 (2ª ED.). MARTINS FONTES.
- BONDIOLI, A. (2002). SYMBOLIC PLAY AND PREVERBAL COMMUNICATIVE BEHAVIORS. IN S. BRÅTEN (ED.), INTERSUBJECTIVE COMMUNICATION AND EMOTION IN EARLY ONTOGENY (PP. 105-122). UNIVERSITY PRESS.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO. COLEÇÃO CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. PORTO EDITORA.
- BRICKMAN, N. & TAYLOR, L. (1996). APRENDIZAGEM ATIVA. FUNDAÇÃO. C. GULBENKIAN.
- BROUGÈRE, G. (1995) BRINQUEDO E CULTURA. CORTEZ.
- BROUGÈRE, G. (1998). JOGO E EDUCAÇÃO. ARTES MÉDICAS.
- BROUGÈRE, G. (1997). A CRIANÇA E A CULTURA LÚDICA. CORTEZ,
- BROUGÈRE, G. (1997). BRINQUEDO E CULTURA. CORTEZ.
- BROCK, A. (2011). BRINCAR – APRENDIZAGEM PARA A VIDA. ARTMED
- BROCK, A., DOHERTY, S., JARVIS, P. (2011). BRINCAR: APRENDIZAGEM PARA A VIDA. EDITORA PENSO
- BUCKINGHAM, A. (2011). EM FOCO.... TRANSFORMAR O LIXO NUM TESOURO. INFÂNCIA NA EUROPA 21, 31.
- BRUNER, J. (1976). UMA NOVA TEORIA DE APRENDIZAGEM. BLOCK.
- CARNOY, M., GOVE, A. K., & MARSHALL, J. H. (2009). A VANTAGEM ACADÊMICA DE CUBA: POR QUE SEUS ALUNOS VÃO MELHOR NA ESCOLA EDIOURO.
- CARDONA, M. J. (1992). A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E DO TEMPO NA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA. IN M. SEABRA (ORG.). CADERNOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA, 24,. ASSOCIAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA.
- CARDONA, M. J. (1999). O ESPAÇO E O TEMPO NO JARDIM DE INFÂNCIA. PRO-POSIÇÕES.
- CATITA, E. (2007). ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DO MEIO FÍSICO E SOCIAL DO PRÉESCOLAR AO 1.º CICLO. AREAL EDITORES.

CANADIAN BROADCASTING CORPORATION (2019). BRINCAR FAZ BEM. (DOCUMENTÁRIO). CANADIAN BROADCASTING CORPORATION.

CHAWLA, L. (2020). HELPING STUDENTS COPE WITH ENVIRONMENTAL CHANGE AND TAKE CONSTRUCTIVE CIVIC ACTION. GREEN SCHOOLS CATALYST QUARTERLY.

CORDEIRO, M. (1996). HOMO LUDENS OU COMO AQUI SE DEFENDE QUE OS BEBÉS TAMBÉM BRINCAM. CADERNOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA, 40, PP. 11-12.

CUNHA (2013). O ENRIQUECIMENTO DO ESPAÇO PEDAGÓGICO À LUZ DE UMA ABORDAGEM ATIVA. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR). UNIVERSIDADE DO MINHO. INSTITUTO DE EDUCAÇÃO.

DALLABONA, S. & MENDES, S. (2004). O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: JOGAR, BRINCAR, UMA FORMA DE EDUCAR. REVISTA DE DIVULGAÇÃO TÉCNICO CIENTÍFICA DO ICPG. . JANEIROMARÇO/2004, PP.107-112.

DEMPSEY, J. D. & FROST, J. L. (2002). CONTEXTOS LÚDICOS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA. IN B. SPODEK (ORG.). MANUAL DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA (PP. 687-724). FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN. DOHME, V. (2003) ATIVIDADES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO: O CAMINHO DE TIJOLOS AMARELO. VOZES

D.W.WINNICOTT (1971). PLAYING AND REALITY. TAVISTOCK PUBLICATIONS LTD.

EDWARDS, C. & GANDINI L. & FORNAM, G. (1999). AS CEM LINGUAGENS DA CRIANÇA: A ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA NA EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA. ARTMED

EPSTEIN, A. & HOHMANN, M. (2012). HIGHSCOPE'S CURRICULUM CONTENT AREAS AND THE KDIS. HIGHSCOPE EXTENSIONS, 26(4),1-11.

EPSTEIN, S. (2007). WHAT IT MEANS TO BE AN INTENTIONAL TEACHER. IN EXTENSIONS, VOL. 22. HSERF

EPSTEIN, J. L. (2009). SCHOOL, FAMILY, AND COMMUNITY PARTNERSHIPS: CARING FOR THE CHILDREN WE SHARE. IN J. L. EPSTEIN, M. G. SANDERS, S. B. SHELDON, B. S. SIMON, K. C. SALINAS, N. R. JANSORN, ... K. J. WILLIAMS. (ORGS.) SCHOOL, FAMILY AND COMMUNITY PARTNERSHIPS: YOUR HANDBOOK FOR ACTION (( PP. 9-30). CORWIN PRESS.

FERLAND, F. (2006). VAMOS BRINCAR? NA INFÂNCIA E AO LONGO DE TODA A VIDA. CLIMEPSI EDITORES.

FEWSON, S (2008). HIGH/SCOPE IN THE ELEMENTARY SCHOOL CLASSROOM. RESOURCE. HSERF

FERRÃO, T. C. (2000) OS MEDIA E A APRENDIZAGEM. UNIVERSIDADE ABERTA.

FILGUEIRAS, M. (2010). O ESPAÇO E O SEU IMPACTO EDUCATIVO: QUAIS AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DA GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO SALA EM EDUCAÇÃO INFANTIL (TESE DE MESTRADO). UNIVERSIDADE ABERTA.

FLORES, K. & VIEIRA, A. (2015). SITUAÇÃO IMAGINÁRIA E MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS: UMA ANÁLISE DAS ATIVIDADES LÚDICAS EM CRIANÇAS DE 5 ANOS. EDUCERE – XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.

FORMOSINHO, J. (1996). PREFÁCIO. IN J. OLIVEIRA-FORMOSINHO (ORG.), MODELOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA. PORTO EDITORA.

FORMOSINHO, J. (2007). O CURRÍCULO UNIFORME PRONTO-A-VESTIR DE TAMANHO ÚNICO. EDIÇÕES PEDAGO.

FORMOSINHO, J. E ARAÚJO, S. (2013). EDUCAÇÃO EM CRECHE – PARTICIPAÇÃO E DIVERSIDADE. PORTO EDITORA.

FORNEIRO, L. (1998). A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. IN M. ZABALZA, QUALIDADE EM EDUCAÇÃO INFANTIL. ARTMED.

FOLQUE, M. A. (2014). RECONSTRUINDO A CULTURA EM COOPERAÇÃO MEDIADO PELA PEDAGOGIA PARA A INFÂNCIA DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA PORTUGUESA.

FORTIN, M. F. (2003). O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO: DA CONCEPÇÃO À REALIZAÇÃO. LUSOCIÊNCIA.

FONSECA, (2012). INTERAÇÕES: COM OLHOS DE LER, APONTAMENTOS SOBRE A LEITURA PARA A PRÁTICA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL. BLUCHER. COLEÇÃO INTERAÇÕES.

FRIEDMANN, A. (1996). BRINCAR, CRESCER E APRENDER: O RESGATE DO JOGO INFANTIL. MODERNA

GOMES, P. (2011). OS MATERIAIS ARTÍSTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. IN C. CRAID, & G. KAERCHER (ORGS.), EDUCAÇÃO INFANTIL PRA QUE TE QUERO (PP. 109-121). ARTMED EDITORA.

GUERRA, I. C. (2006). PESQUISA QUALITATIVA E ANÁLISE DE CONTEÚDO – SENTIDOS E FORMAS DE USO. PRINCÍPIA EDITORA, LDA.

HE, M. (2018). CREATING PLAY ATMOSPHERE AND TIME FOR CHILDREN IN CHINESE KINDERGARTEN: DIFFICULTIES AND REFLECTION. INTEGRATIVE PSYCHOLOGICAL AND BEHAVIORAL SCIENCE,

HOHMANN, M., & WEIKART, D. (2011) EDUCAR A CRIANÇA. FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN.

HUIZINGA, J. HOMO LUDENS. (1996). O JOGO COMO ELEMENTO DA CULTURA.. PERSPECTIVA.

HUGHES, B. (1996). A PLAYWORKER'S TAXONOMY OF PLAY TYPES. PLAYLINK.

KREPPNER, K. (2000). THE CHILD AND THE FAMILY: INTERDEPENDENCE IN DEVELOPMENTAL PATHWAYS. PSICOLOGIA: TEORIA E PESQUISA, 16(1), 11-22.

KINNEY, L. E WARTHON, P. (2008). TORNANDO VISÍVEL A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS. ARTMED EDITORA.

KISHIMOTO, TIZUKO (1998) O JOGO E A EDUCAÇÃO INFANTIL. LIVRARIA PIONEIRA EDITORA.

KISHIMOTO, T. (2005) JOGO E EDUCAÇÃO INFANTIL. PIONEIRA.

KISHIMOTO (2010). BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA. SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS BELO HORIZONTE, PP. 1-20.

KRAME, S. (2000). COM A PRÉ-ESCOLA NAS MÃOS. ÁTICA.

L'ECUYER, C. (2017) EDUCAR NA CURIOSIDADE: COMO EDUCAR NUM MUNDO FRENÉTICO E HIPEREXIGENTE? EDITORA PLANETA.

LANCY, D.F. (2016). PLAYING WITH KNIVES: THE SOCIALIZATION OF SELF-INITIATED LEARNERS. CHILD DEVELOPMENT.

LEITE, L., GOMES, A., & MORGADO, S. (2013). WEBQUESTS SOBRE A MUDANÇA GLOBAL: UMA ANÁLISE À LUZ DOS PRINCÍPIOS DA ABRP. IN P. MEMBIELA, N. CASADO E M.ª CEBREIROS (EDS), EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIÊNCIAS / EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN NO ENSINO DAS CIÊNCIA (PP. 303-307). RETOS Y PERSPECTIVAS DE LA DOCENCIA UNIVERSITÁRIA: EDUCACIÓN EDITORA.

LILLARD, A.S. (2015) THE DEVELOPMENT OF PLAY. IN L.S. LIBEN & U. MUELLER (EDS.), HANDBOOK OF CHILD PSYCHOLOGY AND DEVELOPMENTAL SCIENCE. 2: COGNITIVE PROCESSES (PP. 425–468). WILEY-BLACKWELL.

LILLARD, A. S. (2015). THE DEVELOPMENT OF PLAY. IN L. S. LIBEN, U. MÜLLER, & R. M. LERNER (EDS.), HANDBOOK OF CHILD PSYCHOLOGY AND DEVELOPMENTAL SCIENCE: COGNITIVE PROCESSES (PP. 425–468). JOHN WILEY & SONS, INC. [HTTPS://DOI.ORG/10.1002/9781118963418.CHILDPSY211](https://doi.org/10.1002/9781118963418.CHILDPSY211)

LUCKESI, C. C.(2000)EDUCAÇÃO, LUDICIDADE E PREVENÇÃO DAS NEUROSES FUTURAS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA A PARTIR DA BIOSÍNTESE. IN C. LUCKESI (ORG.) LUDOPEDAGOGIA - ENSAIOS 1: EDUCAÇÃO E LUDICIDADE. GEPEL.

MARSHALL, B (2009). ROADMAP TO DAP. IN RESOURCE. HSERF

MARQUES, R. (1999). MODELOS PEDAGÓGICOS ACTUAIS. PLÁTANO.

MACHADO, M. M (2003) O BRINQUEDO-SUCATA E A CRIANÇA- A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR. EDIÇÕES LOYOLA.

MÁXIMO.E. L. (2008). VISÃO PANORÂMICA DA INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO. PORTO EDITORA.

MONTESORI, M. (2014). EDUCAR PARA UM NUEVO MUNDO. MONTESORI-PIERSON PUBLISHING COMPANY.

MONTESORI, M. (2017). A DESCOBERTA DA CRIANÇA: PEDAGOGIA CIENTÍFICA. KÍRION.

MONTESORI,M. (2004). A EDUCAÇÃO E A PAZ. PAPIRUS.

MOLINS, M. P., GARCÍA, E. C., & RAMÍREZ, N. L. (2001). MARIA MONTESSORI: EL MÉTODO DE LA PEDAGOGÍA CIENTÍFICA. IN J. T. BERNET (COORD.), EL LEGADO PEDAGÓGICO DEL SIGNO XX PARA LA ESCUELA DEL SIGNO XXI (PP. 69-94). EDITORIAL GRAÓ.

MORGADO, J. C. (2005). CURRÍCULO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE. PORTO EDITORA.

MOYLES, JANET (2006). A EXCELÊNCIA DO BRINCAR. ARTMED EDITORA.

MOYLES, J. R. (2006). SÓ. BRINCAR? O PAPEL DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL. ARTMED EDITORA.

MURPHY, P (2012). PUTTING TRAINING INTO PRACTICE. IN RESOURCE. HSERF.

NEVES, M. (2014). ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EDUCATIVO: «QUEBRAR» A ROTINA. MESTRADO EM 1.º E 2º CICLOS DO ENSINO BÁSICO. INSTITUTO PIAGET.

NETO, C. (2020). LIBERTEM AS CRIANÇAS. A URGÊNCIA DE BRINCAR E SER ATIVO. CONTRAPONTO.

NIZA, S. (1998). O MODELO CURRICULAR DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR DA ESCOLA MODERNA PORTUGUESA EM MODELOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA. PORTO EDITORA.

NIZA, S. (2012). ESCRITOS SOBRE A EDUCAÇÃO. TINTA-DA-CHINA.

NIZA, S. (2013). O MODELO CURRICULAR DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR DA ESCOLA MODERNA PORTUGUESA. IN J. OLIVEIRA-FORMOSINHO (ORGS.). MODELOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA (PP. 141-159). PORTO EDITORA.

OLIVEIRA, V. M. (1985). EDUCAÇÃO FÍSICA HUMANISTA. AO LIVRO TÉCNICO.

OLIVEIRA-FORMOSINHO (2002). A SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES I: DA SALA À ESCOLA. PORTO EDITORA

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. ET AL. (2007). MODELOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA, CONSTRUINDO UM PRAXIS DE PARTICIPAÇÃO. PORTO EDITORA.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2007). PEDAGOGIA(S) DA INFÂNCIA: RECONSTRUINDO UMA PRAXIS DE PARTICIPAÇÃO. IN J. OLIVEIRA-FORMOSINHO, T. M. KISHIMOTO & M. A. PINAZZA (2007). PEDAGOGIA(S) DA INFÂNCIA. DIALOGANDO COM O PASSADO. CONSTRUINDO O FUTURO. ARTMED (P.13 - P.36).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. E ANDRADE, F. F. (2011). O ESPAÇO E O TEMPO NA PEDAGOGIA EM PARTICIPAÇÃO. PORTO EDITORA.

PARENTE, C. (2004). A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS ALTERNATIVAS DE AVALIAÇÃO NA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA: SETE JORNADAS DE APRENDIZAGEM. DISSERTAÇÃO DE DOUTORAMENTO. UNIVERSIDADE DO MINHO.

PENTEADO, J. (1964). A TÉCNICA DA COMUNICAÇÃO HUMANA. LIVRARIA PIONEIRA EDITORA.

PELLEGRINI, A. D. & BOYD, B. (2002). O PAPEL DO JOGO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: QUESTÕES DE DEFINIÇÃO E FUNÇÃO. IN B. SPODEK (ORG.). MANUAL DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA. (PP.225-264). SERVIÇO DE EDUCAÇÃO E BOLSAS – FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN.

PERRAUDEAU, M (1996). OS MÉTODOS COGNITIVOS EM EDUCAÇÃO - APRENDER DE OUTRA FORMA NA ESCOLA. INSTITUTO PIAGET.

PESSANHA, A. (2001). ACTIVIDADE LÚDICA ASSOCIADA À LITERACIA. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL.

PETERSON, R. & COLLINS, V. F. (1997). MANUAL DE PIAGET PARA PROFESSORES E PAIS. HORIZONTES PEDAGÓGICOS.

PIAGET, J. (1972). PLAY, DREAMS, AND IMITATION IN CHILDHOOD. W. W. NORTON & COMPANY.

PIAGET, J. & INHELDER, B. (1990). A PSICOLOGIA DA CRIANÇA. BERTRAND BRASIL.

POST, S., & HOHMANN, M. (2001). TOOLS OF THE MIND: A CASE STUDY OF IMPLEMENTING THE VYGOTSKIAN APPROACH IN AMERICAN EARLY CHILDHOOD AND PRIMARY CLASSROOMS. EARLY CHILDHOOD RESEARCH & PRACTICE.

QUEIROZ, T. D. (2003). DICIONÁRIO PRATICO DE PEDAGOGIA. RIDEEL.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1998). MANUAL DE INVESTIGAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS. GRADIVA PUBLICAÇÕES, S. A.



RINALDI, C. (1999). O CURRÍCULO EMERGENTE E O CONSTRUTIVISMO SOCIAL. IN. C. EDWARDS & L. GANDINI & G. FORMAN (1999). AS CEM LINGUAGENS DA CRIANÇA: A ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA NA EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA. ARTES MÉDICAS SUL.

RIZZO, G. (2001). JOGOS INTELIGENTES: A CONSTRUÇÃO DO RACIOCÍNIO NA ESCOLA. ED. BERTRAND BRASIL.

SARMENTO, T., FERREIRA, F., & MADEIRA (2017). BRINCAR E APRENDER NA INFÂNCIA. PORTO EDITORA.

SANTIN, V. (1990). EDUCAÇÃO FÍSICA: OUTROS CAMINHOS. EST.

SILVA, I.L. (CORD.), MARQUES, L., MATA, L., & ROSA, M. (2016). ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (DGE).

SILVA, A. B. (2018). SER BEBÉ NA CRECHE, VIAGEM MARAVILHOSA PARA A AUTOCONFIANÇA. MÁRIO BRITO PUBLICAÇÕES.

SIRAJ-BLATCHFORD, I. (2005). MANUAL DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA. TEXTO EDITORES.

SOLÉ, M. D. (1980). O JOGO INFANTIL. INSTITUTO DE APOIO À CRIANÇA.

SPODEK, B. (2002). MANUAL DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA. SERVIÇO DE EDUCAÇÃO E BOLSAS – FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN.

SMILANSKY, S. (1968). THE EFFECTS OF SOCIODRAMATIC PLAY ON DISADVANTAGED PRESCHOOL CHILDREN. JOHN WILEY & SONS.

TESSARO, J.P. E JORDÃO, A.P.M. (2007). DISCUTINDO A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E ATIVIDADES EM SALA DE AULA. O PORTAL DOS PSICÓLOGOS. DISPONÍVEL EM: [HTTP://WWW.PSICOLOGIA.PT/ARTIGOS/TEXTOS/A0356.PDF](http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0356.pdf). ACESSO EM: 15/11/2011.

TRIVIÑOS, A. N. S., (1987). INTRODUÇÃO À PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS: A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO. EDITORA ATLAS.

TRINDADE, R. (2002). EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS E SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM: NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. ASA.

VAZ, H. C. DE L. (2000). EXPERIÊNCIA MÍSTICA E FILOSOFIA NA TRADIÇÃO OCIDENTAL. EDIÇÕES LOYOLA.

VILELAS, J. (2009). INVESTIGAÇÃO: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO. EDIÇÕES SÍLABO.

VOLPATO, G. (2002). JOGO E BRINQUEDO: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (IMPRESSO), V. 23, N. 81, P. 217-226.

VOLPATO, G. (1999). O JOGO, A BRINCADEIRA E O BRINQUEDO NO CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL CRICIUMENSE. DISSERTAÇÃO (MESTRADO) – CENTRO DE DESPORTOS. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA.

VYGOTSKY L. S. (1978). MIND IN SOCIETY: THE DEVELOPMENT OF HIGHER PSYCHOLOGICAL PROCESSES. HARVARD UNIVERSITY PRESS.

WAJSKOP, G. (1999). BRINCAR NA PRÉ-ESCOLA. CORTEZ.

WASSERMAN E.A., DOMER W.W., KAO S.F. (1990). THE CONTRIBUTIONS OF SPECIFIC CELL INFORMATION TO JUDGMENTS OF INTEREVENT CONTINGENCY. JOURNAL OF EXPERIMENTAL PSYCHOLOGY: LEARNING, MEMORY, AND COGNITION, 16, 509–521.

WINNICOTT, D. W. (1971). PLAYING AND REALITY. ROUTLEDGE.

# Anexos

## **Anexo I**

### **Entrevistas as Educadoras do contexto de Educação Pré-Escolar**

#### **Educadora A**

28/05/2022

**Anos de experiência:** 30 anos

**Ano da sala:** 3 anos

**Acha que a brincadeira forma vínculos positivos entre as crianças e a educadora/e?**

Sim, claro que sim. Todas as atividades quer sejam brincadeiras intencionais, quer sejam brincadeiras livres promovem, desde que haja interação, o vínculo.

**Na sua opinião qual a importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança?**

É toda. É através da brincadeira que eles aprendem, que se vão desenvolvendo, ganhando competências. Quer sejam competências mais do dia a dia, como arrumar as coisas, como sejam competências mais específicas, de áreas mais cognitivas. E através da brincadeira que eles se desenvolvem em todas as dimensões. Quer seja na dimensão pessoal, quer seja na dimensão motora é através do brincar que eles se desenvolvem.

**Acha que tem um papel ativo na brincadeira das crianças?**

Temos, a partir do momento em que a criança entra na escola brinca constantemente. A escola é um meio condicionado ou pelo menos estruturado que condiciona a brincadeira. E quando eu digo condiciona, não é no sentido negativo, mas sim no sentido positivo. O quê que condiciona? Os espaços. Os equipamentos e o tempo em que eles lá estão e com quem lá estão. Portanto, estamos sempre a condicionar a brincadeira. Eu sou mais de observar as brincadeiras e não de participar nas brincadeiras, deixo que a criança seja livre de brincar sem a minha

interação. Assim consigo observar algumas fases do desenvolvimento delas. Sou mais de ficar a observar.

### **Acha que as crianças têm tempo suficiente para brincar?**

Depende do que achamos brincar. Eu acho que os diversos tipos de brincar deviam ser doseados. O brincar do exterior, o brincar de interior, quer como brincar em tempo não limitado como em tempo limitado. Às vezes, na minha perspetiva, as crianças deviam ter mais tempo ilimitado do brincar, onde pudessem organizar a sua brincadeira e conseguir gerir tudo. Agora de resto tem vários tipos de brincadeira, não é!

A brincadeira do exterior está condicionada pelos equipamentos do exterior ou pela mud kitchen, as brincadeiras de interior também estão condicionadas. Se eu colocar muita coisa na casinha, eles vão ter um tipo de brincadeira. Se eu colocar mais animais nas construções eles vão ter outro tipo de brincadeira. E sempre que alteramos o tipo de equipamento e brinquedos que estão disponíveis à criança, eles também se reorganizam quer ao nível de interesses, quer ao nível de interações, porque depois vão acabar por escolher os amigos, com os mesmos interesses.

### **Quanto à organização dos espaços e materiais, que preocupação ao nível das oportunidades de brincadeira que promovem?**

Eu não altero os espaços, pois considero que estão equilibrados e cada área da sala têm o espaço suficiente para cada um brincar. Relativamente aos materiais, tem alguns materiais ao dispor do grupo e outros que sou eu que tenho e faço a gestão. Por vezes trago novos materiais para a sala e aí deixo eles explorarem primeiro os materiais e depois peço a uma criança para ir colocá-los na área correspondente. Estas crianças passam muito tempo ligadas a 'tablets' e a conteúdos digitais, a minha preocupação é colocá-las num ambiente onde tenham de estabelecer interações e gerir conflitos.

### **Acha que o uso dos brinquedos mecanizados e estruturados pode limitar a criatividade na brincadeira das crianças?**

Limita, porque os 'tablets' e os equipamentos fazem das crianças recetoras e, portanto, eles recebem conceitos importantes e competências importantes, mas são só recetores não fazem revezamento de competências. Claro que podem fazer jogos, mas sempre no mesmo registo. Não induz a criatividade, nem a resolução de problemas, não induz as estratégias, portanto e ficam muito limitados nestas idades. O que está disponível para crianças, destas idades, e que os pais disponibilizam não ajuda a educar a mente da criança. Pois são meros recetores e sem interação com os adultos. Portanto, limita e ficam fechados neles próprios sem interação com os parceiros, com pares da mesma idade e com adultos. E nesta fase a socialização é muito importante. Deixam de saber ler sinais dos outros, o saber ler as emoções, o saber negociar um brinquedo ou um tipo de brincadeira. Ou seja, todas essas competências sociais perdem-se.

### **E o que pensa dos brinquedos não estruturados?**

Penso que sejam bons para o uso da criatividade das crianças, mas na sala todos os brinquedos são estruturados, os únicos brinquedos não estruturados encontram-se no recreio exterior.

### **Qual a pedagogia com que mais se identifica? Por quê? De que forma determina o modo como oferece as oportunidades de brincadeira às crianças?**

Eu identifico-me numa pedagogia mais construtivista, e não com um modelo curricular em específico. Tenho um modelo próprio que ao longo dos anos fui transformando. As gerações também vão mudando, vão vindo com outras perspetivas e outras formas de estar, portanto, vou criando o meu modelo. No fundo, o meu modelo é híbrido, tem um pouquinho de tudo, quer de movimentos de escola moderna, quer de high schope tem um conjunto de formas de estar na sala e com o grupo que vai um bocadinho rever a todos os modelos. Ou seja, muito híbrido e muito construtivista.

Eu acredito em que o educador tem de ser um tutor, portanto, tem de orientar a criança, mas não tem de ser um transmissor de informação nem de competências, a criança deve aprender por si e aprende muito mais com os outros do que com os adultos, aprende muito mais

com os pares e ensinando aos pares. Quando eles são capazes de ensinar ao par o que fizeram ou de explicar então estão competentes.

### **Entrevistas as Educadoras: Educadora B**

28/05/2022

**Anos de experiência:** 15 anos

**Ano da sala:** 4 anos

#### **Acha que a brincadeira forma vínculos positivos entre as crianças e a educadora/e?**

Sem dúvida não é. Tem de ser a base, porque é a brincar que as crianças aprendem. Toda a base do nosso trabalho tem de estar alicerçada no brincar. Nos para conseguirmos construir uma relação com a criança e a partir daí, portanto nós começamos com brincadeiras nos primeiros dias, a tentar entender como eles brincam, e após entendermos começamos com as primeiras interações dentro das brincadeiras deles e é a partir daí que o vínculo se começa a criar. Portanto, a brincadeira tem de ser sempre a base de um dia -a- dia.

#### **Na sua opinião qual a importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança?**

Eu acredito que é a brincar que eles aprendem porque a brincar eles estão motivados. Quando nós queremos ensinar alguma coisa que ninguém quer aprender não se aprende, quando eles estão a brincar eles estão a fazer algo que gostam, ou seja, a motivação e intrínseca e então a partir daí nos conseguimos tudo. Claro que há vários tipos de brincadeiras. Nós podemos estar a brincar no espaço exterior e aí estamos a fazer outro tipo de exploração dos equipamentos que temos lá fora, como podemos também estar a fazer ao faz de conta. Relativamente as brincadeiras interiores e de sala, numa sala previamente organizada tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo nos próprios já estamos na brincadeira a colocar uma intencionalidade e, portanto, e sem dúvida importante para eles aprenderem é a base. As

brincadeiras são sempre a base do nosso trabalho, não se trabalha de outra forma Mariana. Nos entre os três e cinco anos e nas brincadeiras deles que entendemos as dificuldades, o que eles gostam de brincar e por isso que é muito importante nós sermos sujeitos participantes ou observadores. Nós quando estamos lá nessa brincadeira fazemos com que consigamos entender aqueles que necessitam outros não apresentam sequencia, ou seja, não conseguem ter brincadeiras com princípio meio e fim e, portanto, isso dá-nos a base para todo o trabalho das outras áreas.

### **Acha que tem um papel ativo na brincadeira das crianças?**

Sim. Quando elas chegam a sala dos três anos pela primeira vez, eu deixo-os brincar livremente uns com os outros para explorarem os espaços e criarem interações, após criadas essas interações e do grupo se conseguir orientar nas brincadeiras, começo aos poucos a participar nas brincadeiras deles. Posteriormente, eu nem preciso de ir ter com eles para integrar na brincadeira, eles próprios vem ter comigo para participar na brincadeira.

E é a partir daqui que o meu papel nas brincadeiras passa a ser mais ativo. Mas primeiro vem todo aquele processo que te expliquei.

### **Acha que as crianças têm tempo suficiente para brincar?**

Cabe ao educador, fazer com que as transições entre as atividades do currículo sejam cumpridas de forma serena. Eu sei que o nosso currículo é bastante preenchido, mas a criança acaba por mesmo dentro das atividades curriculares, conseguir ter momentos de brincadeira. Neste aspeto o educador é importante, pois somos nós que teremos de fazer essa gestão. Obviamente que não são brincadeiras livres e sim condicionadas por um determinado tema que esteja a ser dado pelo professor do currículo, porém acabam por brincar e se divertir. Portanto, consegue-se dar espanhol a brincar, consegue-se aprender xadrez a brincar, tudo se consegue. Claro que exige uma planificação mais dinâmica e ágil, mas quem realmente trabalha por gosto consegue fazer tudo. Eu, por exemplo, faço muito trabalho de pequeno grupo quando eles estão nas áreas, ajudo no que for necessário, por vezes até são eles que me chamam para participar numa brincadeira que ocorre em determinada área.



Muitas das vezes, eu acho é que o educador pensa que durante a brincadeira a criança não aprende ou não se desenvolve, não falo em casos específicos, mas de forma geral visualizo isso. Porém, continua a pensar, segundo a minha experiência que é no brincar que se aprende tudo.

As crianças, precisam que estejamos lá presentes e sempre com vontade e disposição para participar em algo proposto por eles, eles adoram quando participamos na brincadeira que eles próprios criaram. E por vezes, podemos até ajudá-los a levar a brincadeira mais além do que aquilo que eles inicialmente fizeram, ou seja, colocamos ali um desafio. Tudo isto depende da visão de cada educador, e depende da nossa intenção, dos nossos valores e daquilo que realmente queremos ver as nossas crianças atingir.

### **Quanto à organização dos espaços e materiais, que preocupação ao nível das oportunidades de brincadeira que promovem?**

A organização do espaço muda consoante projetos que surjam ou então caso eu repare que o grupo passa demasiado tempo nas construções e por isso necessita de uma área de espaço maior. A gestão passa muito por isto que acabei de te dizer. Relativamente aos materiais. Eu deixo a criança responsável pelo manuseamento dos materiais, elas usam, arrumam e cuidam do estado de todos os materiais. Às vezes em reunião eu e o grupo decidimos que é preciso mais materiais para a área da casinha ou das construções, ou outra área, nesse momento debatemos como vamos arranjar determinado material e como. Por vezes são as crianças que cedem materiais velhos que tem em casa.

### **Acha que o uso dos brinquedos mecanizados e estruturados pode limitar a criatividade na brincadeira das crianças?**

Eles quando estão em casa, muitas das vezes, apenas têm empregada que anda a fazer a sua vida ou irmãos mais velhos e por vezes o recurso a desenhos animados, 'tablets' entre outros dispositivos acaba por satisfazer momentaneamente as necessidades do adulto de manter a criança ocupada, permitindo que esse mesmo adulto termine as suas tarefas em paz. Confesso que as vezes mesmo eu com os meus filhos faço isso, porém temos de entender que

tudo pode ser equilibrado. Os dispositivos tecnológicos e brinquedos estruturados tem as suas limitações na hora do brincar, mas são benéficos a curto prazo.

Nós podemos utilizar, doseadamente, estas ferramentas tecnológicas para um prazer da criança a curto prazo, ou para pesquisas de um projeto que exista em sala. Por outro lado, o uso excessivo e desregrado destes brinquedos estruturados e tecnológicos acabam por limitar a criatividade da brincadeira seja individual ou coletiva. Mais uma vez cabe ao adulto saber fazer esta gestão de tempo e de materiais.

Cabe ao educador fazer uma análise, porque tens crianças que o uso destas tecnologias não afeta o desenvolvimento normal, porém tens outras que se nota um atraso de alguns aspetos devido ao uso excessivo destes recursos. Nestes casos teremos de falar com os pais e avisar cuidadosamente sobre estes assuntos.

### **E o que pensa dos brinquedos não estruturados?**

Os brinquedos não estruturados são ótimos para a criatividade e desenvolvimento da brincadeira, porém tudo vai depender de criança para criança. Enquanto educadora e olhando para o meu grupo atual, tenho crianças que criam brincadeiras com materiais banais, como, por exemplo, vários paus, folhas e pedrinhas, que vão encontrando no recreio exterior e partindo daqui criam algo bastante criativo e dinâmico. Por outro lado, tenho crianças que são demasiado estruturadas e que é mais difícil serem criativas. Nestes registos, estas crianças apresentam mais dificuldade em sair de brincadeiras já criadas, ou de brinquedos estruturados. Porém, se formos a incentivar, e mesmo até os próprios amiguinhos do grupo mais criativo os estimularem, aos poucos eles começaram a criar mais e a serem mais criativos.

Isto são coisas que o educador tem de atrás do pano ir alimentando, tudo passa por nós.

Em recinto fechado, na sala ou no recreio interior, as peças mais usadas são os legos. Eles criam construções incríveis com as peças e este tipo de brinquedo, na minha opinião, é o que mais estimula a criatividade das crianças destas faixas etárias. Ainda agora, estávamos no recreio e tu entraste lá e eu estava num cabeleireiro com as minhas pequenas. Elas não faziam uso de nenhum brinquedo, apenas imaginavam e iam recreando cenários.

Eu diria que por vezes nem são necessários brinquedos, sejam eles estruturados ou não estruturados, pela imaginação eles criam situações fantásticas. Claramente que algumas são de situações quotidianas que eles próprios já visualizaram, porém é interessante.

Ainda outro dia um dos meus pequenos criou o seu restaurante, e andava a distribuir piza pelos amigos, as vezes são exploradores na selva à procura de dinossauros, outras ainda são fadas. Estas brincadeiras são do imaginário deles e não apresentam uso de brinquedo físico.

Eu neste momento estou com os quatro anos, e eles conseguem apresentar esta ginástica porque foi algo que eu ia trabalhando com eles quando estava na sala dos três anos. Agora eu dou liberdade para eles criarem, mas no início eu sentava-me numa cadeira e fazia de conta que via televisão e eles iam perguntando o que eu fazia e eu explicava. Ao fim de uns tempos eu já não precisei de lhes dar incentivo, digamos assim, eles próprios já criavam os seus mundos a sua maneira.

Isto para te dizer, que as vezes o educador pode dar um empurrão inicial, e não quer dizer que seja mau, as vezes só necessitamos de uma iniciativa, não é?

### **Qual a pedagogia com que mais se identifica? Por quê? De que forma determina o modo como oferece as oportunidades de brincadeira às crianças?**

Eu vou ser sincera, eu não acredito em modelos puros. Bem tu cá sabes que temos a divisão das áreas feitas em função do modelo High Scope, mas eu acho que todos os modelos têm coisas importantes e nós devemos retirar um pouco de cada um. Eu já trabalhei em instituições com modelos puros, ou seja, seguiam só Montessori, ou só Reggio Emilia, mas eu sempre pensei que faltava algo, que existia sempre um espaço que podia ser preenchido. Nós cá, como sabes, temos um modelo híbrido, usamos o modelo High Scope na organização das áreas da sala, como já referi. Depois usamos o movimento de Escola Moderna

### **Entrevistas as Educadoras: Educadora C**

28/05/2022

**Anos de experiência:** 11 anos

**Ano da sala:** 5 anos

**Acha que a brincadeira forma vínculos positivos entre as crianças e a educadora/e?**

Sempre, Sempre. É muito importante esse vínculo. Eles são crianças por isso o mundo deles é feito de brincadeiras. Isto é uma ferramenta enorme para nós chegarmos à criança e vice-versa.

Nós acabamos sempre quer intrínseca, quer extrinsecamente por fazer parte desta relação de brincadeira e este vínculo ira permitir que a criança tenha mais à-vontade com o educador, assim, permite-nos também observar o seu desenvolvimento.

**Na sua opinião qual a importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança?**

Em todos os níveis ela é importante. Primeiro socialmente, como meio de comunicar os seus interesses. Segundo elas exprimem a sua criatividade, imaginação, exploram o mundo imaginário uns dos outros. Isto acaba por ser meio-transversal em todas as áreas. Vou dar o exemplo do meu filho.

Dentro destas brincadeiras de faz de conta, ele reflete muito o que vê da rotina adulta, usa claramente o seu imaginário, porem maior parte das vezes imita o que visualiza do pai, da mãe ou até da escola.

**Acha que tem um papel ativo na brincadeira das crianças?**

Por vezes, sim, devemos ter um papel ativo outras vezes devemos ficar a observar para termos noção de como se estão a desenvolver e quais os seus interesses. Desta forma podemos até entender quais os estilos de brincadeiras mais frequentes no grupo. As vezes ao interferirmos na brincadeira estamos a condicionar o rumo natural que a mesma já levava, por isso devemos sempre ter cuidado com a nossa posição. Por vezes eles retraem-se e esse não é o nosso objetivo.

Já aconteceu muitas vezes serem eles a chamarem-me para a brincadeira, principalmente mais até aos quatro anos, agora eles já têm grupos e brincadeiras mais definidas e a minha intervenção é menor. Eles gostam muito de brincar ao “corre e esconde”, ao “macaquinho chinês”, portanto, coisas mais ligadas aos jogos. Brincadeiras mais de “faz de conta” já não são chamativas para este grupo, já não os cativa. Porém, isto, claro, irá variar de grupo para grupo de crianças.

### **Acha que as crianças têm tempo suficiente para brincar?**

Eu por acaso sou muito flexível e alguns professores do currículo também o são, mas isto acabamos por ser nós a ter de gerir. Por exemplo, se vemos que o grupo está superagitado e nota-se que eles necessitam de um momento para eles de brincadeira livre é dar-lhes oportunidade de isso acontecer. Estas brincadeiras até podem ser orientadas, mas acabam por ser importantes para o grupo naquele momento aliviarem um pouco a agitação que tem.

Por vezes a professora de espanhol entende que o grupo está mais agitado, então ela cria um momento, uma atividade mais dinâmica para colocar o grupo em movimento. São momentos que nem estão planeados, mas são importantes. E isto faz a diferença toda. Temos de ter muita flexibilidade. Estamos no mundo da criança e temos de saber que não tem mal saltar um pouco fora da planificação.

E assim acabamos por conseguir gerir o currículo extenso deles e juntar diversão e brincadeira mesmo nas horas preenchidas.

### **Quanto à organização dos espaços e materiais, que preocupação ao nível das oportunidades de brincadeira que promovem?**

Tenho sempre muita preocupação no que respeita a gestão dos materiais e do espaço dentro e fora de sala. Para mim a organização do espaço e materiais no exterior também é importante, embora se fale mais do interior. Tento sempre perguntar as crianças do grupo e fazemos reuniões para saber o que falta, o que pode melhorar. Temos ali um quadro onde se escreve exatamente isso e onde eles deixam a sua sugestão.

## **Acha que o uso dos brinquedos mecanizados e estruturados pode limitar a criatividade na brincadeira das crianças?**

Bom, a limitação por parte das tecnologias depende do conteúdo não é! Hoje em dia temos um leque basto de jogos didáticos que são disponibilizados e que são bons, temos coisas muito interessantes, com as quais eles podem adquirir conhecimento. Neste contexto quase todas as crianças em casa usufruem de um 'tablet' ou telemóveis, e neste caso o nosso papel passa não por proibir, mas sim por ceder hiperligações e jogos que tenham bom conteúdo e que nós saibamos que os vão enriquecer e desenvolver competências neles. Contudo, devemos apelar para o uso regrado destes dispositivos e fazer uma rotação entre estes objetos e os brinquedos normais.

Temos de ter noção que o futuro irá ser cada vez mais digital e informático, porém nunca devemos descartar ou desvalorizar o uso dos brinquedos reais.

Ainda no dia da família criamos um jogo para jogarmos em casa com a nossa família. Fomos recolher pedrinhas e desenhámos uma imagem em cada duas pedras, no fundo recriamos o jogo da memória, mas numa versão diferente. Eles adoraram e ficaram superentusiasmados durante todo o progresso. Outra atividade que fizemos foi no dia do livro infantil. Criamos um livro ilustrado por eles com muitos desenhos diferentes feitos por eles e cada menino ia recriando a sua história olhando para aquelas imagens. O livro também é um recurso e acaba por ser muito esquecido no pré-escolar, especialmente agora nesta era tecnológica.

Assim este recurso acaba por se tornar um brinquedo, pois estimula muito o pensamento e criatividade deles. Eu posso dizer que de todas as vezes que eles leram o livro, nelas todas surgiram histórias diferentes e os desenhos eram sempre os mesmo desde o início. Por isso, sim, são recursos que devemos continuar a usar.

As vezes cabe a nós, educadoras, sair um bocado da caixa para fazer as coisas de forma mais original e transmitir isso para o grupo. São coisas básicas e simples que acaba por envolver todo o grupo.

## **E o que pensa dos brinquedos não estruturados?**

Como referi anteriormente, o uso de brinquedos não estruturados incentiva imenso a criatividade deles. Como falei das atividades que eles fizeram. Só o prazer de serem eles a criar o seu brinquedo dá-lhes uma confiança e uma diversão imensa. As vezes estas coisas trazem ainda mais ânimo do que os brinquedos que eles já utilizam todos os dias, até porque acaba por ser algo criado por eles.

### **Qual a pedagogia com que mais se identifica? Por quê? De que forma determina o modo como oferece as oportunidades de brincadeira às crianças?**

Eu identifico-me com o High Scope, mas também gosto bastante do Montessori pela autonomia que dá a criança, acho isso muito importante. Eu antes de trabalhar nesta instituição tive a oportunidade de explorar um pouco de todos os modelos e o que acontece e que muitas das vezes achamos que estamos a seguir um modelo puro, mas no final acabamos por fazer um mix de modelos pedagógicos. É muito engraçado, e quando começares a exercer vais aperceber-te disso. As vezes acabamos por encontrar um bocado de equilíbrio em dois ou mais modelos. Mas claro que tudo também depende do grupo de crianças. E daí também a flexibilidade pedagógica que as vezes acabamos por adotar.

Todas as metodologias têm coisas boas para guiar o educador, mas por vezes juntarmos duas delas acabamos por enriquecer muito mais a nossa prática e a nossa sala, e depois vemos o que o grupo nos oferece e tentar jogar com isso, no fundo, é sermos flexíveis.

## Anexo II

### Registos de Observação e Incidente Crítico no Pré-Escolar

Registo de observação I		
<b>Data:</b> 22 de abril de 2022	<b>Local:</b> Recreio Interior	<b>Grupo:</b> 3 ano
<b>Observações:</b> As crianças J e R pegaram numa caixa de plástico que estava no recreio e recriaram uma volta de carro pela praia. Como o carro não tinha motor a criança R empurrava ora mais devagar ora mais depressa a criança J.		
		



Registo de observação I		
<b>Data:</b> 25 de abril de 2022	<b>Local:</b> Área da casinha	<b>Grupo:</b> 3 ano
<p><b>Observações:</b>  As crianças fizeram um piquenique em cima do tapete da casinha. O piquenique foi ideia da criança R. Quem “cozinhou” os alimentos foram as crianças T e C. No final todos se reuniram para o piquenique, juntos sentaram-se a comer e a conversar.</p>		
		

Registo de observação II		
<b>Data:</b> 27 de abril de 2022	<b>Local:</b> Recreio Exterior (grande)	<b>Grupo:</b> 3 ano
<p><b>Observações:</b>  Durante a hora de recreio exterior, o G encontrou um pau e começou as suas explorações na terra. E muito raro as crianças brincarem com terra, daí o seu fascínio de exploração.</p>		



### Registo de observação III

**Data:** 9 de maio

**Local:** Recreio Exterior  
(pequeno)

**Grupo:** 3 ano

#### **Observações:**

Durante a brincadeira livre das crianças a estagiária observou que três crianças criaram uma banca de gelados. A criança J gritava “quem quer gelados, quem quer?” e as crianças A E G aproximaram-se da banca e pediram gelados. A criança J grita de novo “Mariana não queres um gelado?” a estagiária aproxima-se e pede um gelado de morango.



#### Registo de observação IV

**Data:** 9 de maio

**Local:** Recreio Exterior  
(pequeno)

**Grupo:** 3 ano

#### **Observações:**

Durante a brincadeira livre das crianças a estagiária observou duas crianças a brincarem com as mãos. As crianças I e P estavam supercontentes a brincar batendo levemente com as mãos uma na outra.



### Registo de observação V

**Data:** 9 de maio

**Local:** Área da Biblioteca

**Grupo:** 3 ano

### Observações:

Durante a divisão do grupo pelas áreas duas crianças mostravam interesse em explorar os livros que estavam na biblioteca e a contar a história do que estavam a “ler” reciprocamente.



### Registo de observação VIII

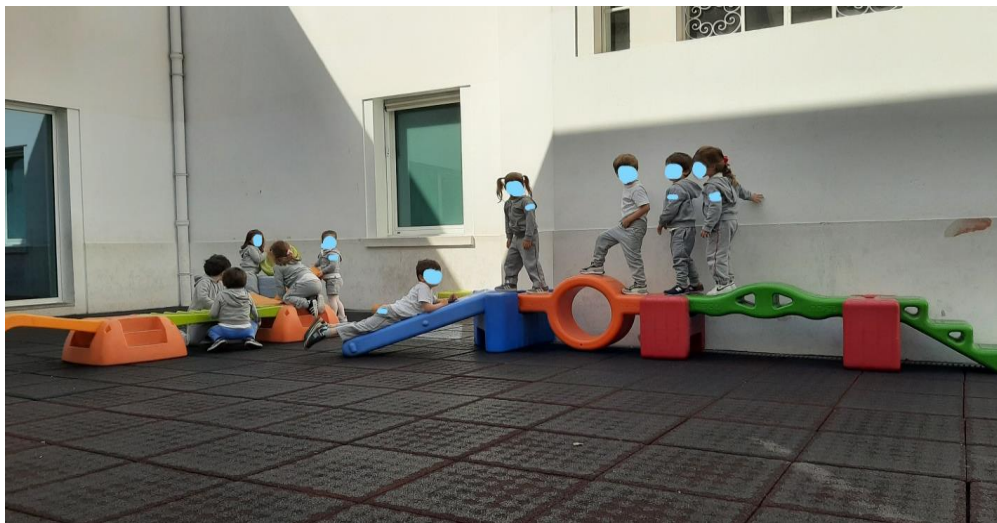
**Data:** 10 de maio

**Local:** Recreio Exterior  
(pequeno)

**Grupo:** 3 ano

#### Observações:

As crianças criaram um percurso com os objetos que lá tinham no recreio e começaram todos juntos a tentar passar o percurso que criaram.



### Registo de observação IX

**Data:** 13 de maio

**Local:** Recreio Exterior  
(grande)

**Grupo:** 3 ano

#### Observações:

Durante a hora de recreio exterior a estagiária deu três potes de giz as crianças para que elas pudessem livremente desenhar no chão e explorar a sua criatividade.

O grupo adorou a iniciativa e logo surgiram muitos desenhos e rabiscos com histórias.



## Registo de incidente crítico I

<b>Nomes:</b> T e Estagiária	<b>Idade:</b> 3 anos
<b>Observadora:</b> Mariana Barbosa (Estagiária)	<b>Data:</b> 22 de abril de 2022
<b>Incidente:</b>	
Durante a hora de recreio pela manhã. <b>T:</b> Sabes o que é isto? (mostra a sua construção) <b>Estagiária:</b> Não, o que é? <b>T:</b> E um superavião. Eu nas férias com a mama também andei num avião assim muito grande. <b>Comentário:</b> Com este registo foi possível observar que durante as brincadeiras as crianças começam a dar intenções e propósitos as suas construções e brincadeiras, coisa que não acontecia num primeiro semestre de prática supervisionada.	

## Registo de incidente crítico II

<b>Nomes:</b> Sala, C e Estagiária	<b>Idade:</b> 3 anos
<b>Observadora:</b> Mariana Barbosa (Estagiária)	<b>Data:</b> 26 de abril de 2022
<b>Incidente:</b>	
<b>Estagiária:</b> Que me dizem de brincarmos ao macaquinho chinês? <b>Sala:</b> Sim, vamos brincar. <b>Estagiária:</b> Vamos lá então. E todos sabem as regras certo? <b>Sala:</b> Sim, sim. <b>Estagiária:</b> Boa, boa. Vamos a isto então. <b>C:</b> Tu também vais brincar connosco? <b>Estagiária:</b> Claro. <b>Comentário:</b> Com este registo foi possível observar que as crianças já conhecem alguns jogos tradicionais, como o jogo do macaquinho chinês e que demonstram interesse em jogar com os mais crescidos. Todos respeitaram as regras do jogo e vivemos juntos um momento divertido e diferente.	

## Registo de incidente crítico III

<b>Nomes:</b> Grupo e Estagiária	<b>Idade:</b> 3 anos
<b>Observadora:</b> Mariana Barbosa (Estagiária)	<b>Data:</b> 22 de abril de 2022
<b>Incidente:</b>	
Durante a hora de recreio. <b>Estagiária:</b> R porque estão a colocar essas peças no chão? <b>R:</b> O chão e lava e não podemos calcar. <b>Estagiária:</b> O que acontece se caíres na lava? <b>J:</b> Perdes o jogo e morres. <b>Estagiária:</b> Quem vos ensinou esse jogo? <b>R:</b> O Jamal e a mana.	
<b>Comentário:</b> Com este registo foi possível concluir que alguns jogo e brincadeiras são imitações de algo que terá sido ensinado as crianças, ou seja, as crianças reproduzem brincadeiras que já eram do conhecimento deles. Porém, mesmo sendo uma brincadeira ensinada o prazer e orgulho em pratica-la é notória.	



## Anexo III

### Registos Fotográficos da Educação Pré-Escolar



*Fotografia 1- Construção da minha casa*



Fotografia 2- Vamos construir uma supercasa



Fotografia 3- A minha Nave



Fotografia 4- O meu dinossauro



Fotografia 5- O nosso zoo



Fotografia 6- Brincar com água



Fotografia 7- O nosso carrinho anda super-rápido



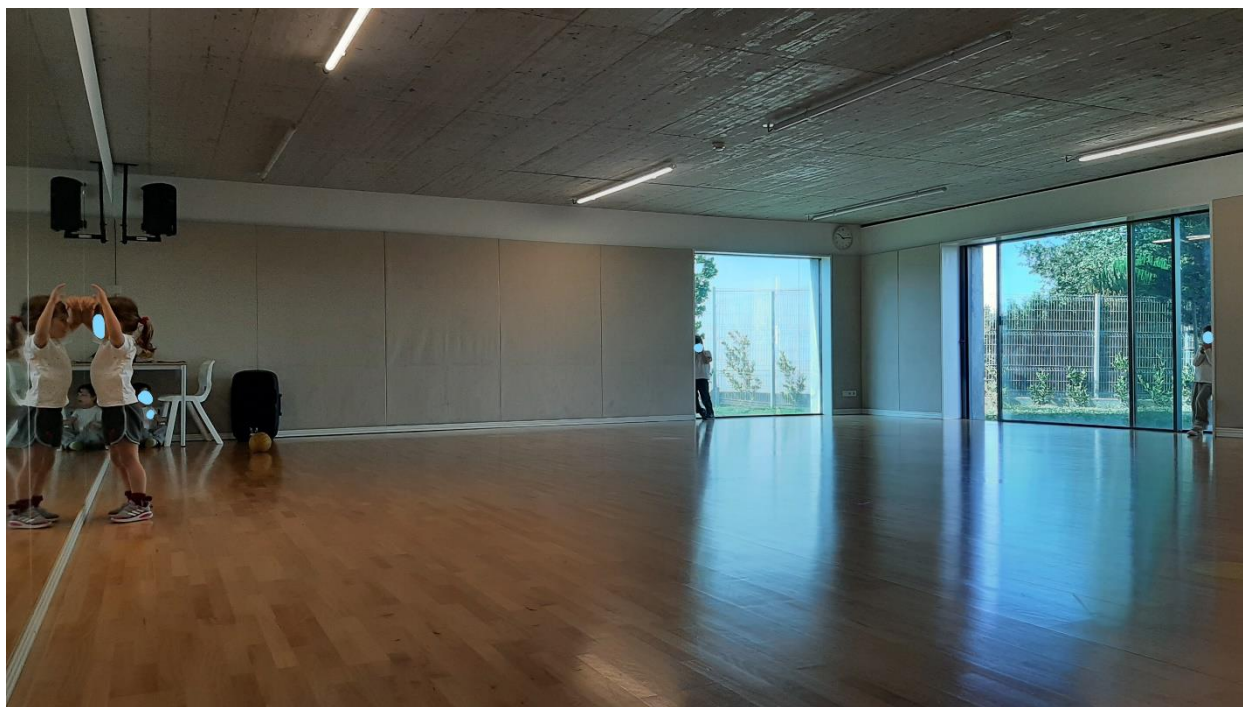
Fotografia 8- O meu castelo



Fotografia 9- O meu trono



*Fotografia 10- Vamos jogar ao saltinho*



*Fotografia 11- 1... 2... 3... macaquinho chinês*



*Fotografia 12- As nossas casas*



*Fotografia 13- A brincar aos carros*



*Fotografia 14- A nossa girafa*





*Fotografia 15- o super avião*



*Fotografia 16- A minha mãe*



*Fotografia 17- A casa da estagiária*

## **Anexo IV**

### **Entrevista às professoras do 1º CEB**

#### **Entrevista a Professora: Professora A**

**data:** 22/05/2023

**Anos de experiência:** 9 anos

**Ano da sala:** 4.º ano

**Acha que o lúdico é importante no processo de ensino aprendizagem das crianças?**

Acho que é parte do processo, sem dúvida, sobretudo nos primeiros e segundos anos do ensino básico. Aqui, o lúdico é relevante, pois é uma maneira mais fácil e prática dos alunos chegarem ao conhecimento, uma vez que já utilizam o lúdico desde o pré-escolar nas atividades que realizam. Porém, nos 3.º e 4.º anos do ensino básico, temos de adaptar muito o lúdico, porque para eles já começa a ser muito infantil o uso destas mecânicas para lecionar conteúdos mais pesados e científicos. Portanto, o lúdico tem, ele, também de ser adaptado à faixa etária. Mas sim, sem dúvida, que é parte importante de um processo.

**Achas que as brincadeiras, das crianças, deveriam ser mais diversificadas?**

Sim, sem dúvida. Eles andam muito focados nas tecnologias e brincar como antigamente é algo que cada vez mais as crianças perdem. As brincadeiras deles focam-se, agora, muito nos jogos 'online', nos 'tablets' e nos telemóveis. Fico muito contente quando vejo meninas ou meninos a trazer para a escola cordas, casinhas de bonecas, monopoly, bolas e outros objetos, que tu às vezes vês, para brincarem nos intervalos, até porque isso promove outras competências neles que as tecnologias não conseguem garantir. Não sou contra as tecnologias, mas sinto que está interação mais humana deixa de existir.

Mas de forma geral sinto que as brincadeiras deles são bastante diversificadas. Eles brincam à bola, com bonecos, à corda, usam jogos de tabuleiro, portanto não me preocupa muito a diversidade.

### **Tem por hábito envolver-se nas brincadeiras das crianças?**

Eu brinquei muito com eles durante o primeiro ano de escolaridade, porque precisam muito dessa presença do adulto, tanto para aprenderem a mediar conflitos durante as brincadeiras, como para começarem a conhecer-se melhor uns aos outros. Esta turma tinha muitos conflitos, porque são meninos de pandemia e cresceram atrás de uma tela de computador com pouca comunicação corporal e verbal com outras crianças e quando regressaram à escola foi importante trabalhar estes aspetos sociais, e aí, sim, usava muito o lúdico e recorria muito à participação nas brincadeiras para lhes ensinar.

Eles não sabiam estar juntos, eram agressivos, chateavam-se por coisas mínimas e as brincadeiras deles eram muito agressivas fisicamente, nessa altura senti-me obrigada a entrar nas brincadeiras deles para os ensinar a brincar. Atualmente, já não sinto necessidade de participar nas brincadeiras porque eles já são capazes de mediar os conflitos e resolvê-los. Embora, eles peçam-me muitas vezes para ir brincar nos intervalos com eles.

### **Na sua opinião, acha que através da brincadeira a criança pode colocar em prática aprendizagens que já tenha adquirido ou aprender novos saberes e habilidades?**

Claro que sim, por exemplo, a escrita é logo uma das primeiras coisas que eles começam a introduzir nas brincadeiras deles. Relembro-me dos meus meninos, logo no primeiro ano, após aprenderem alguns conceitos de escrita, nos intervalos, faziam mercados e punham nas placas *“podes comprar aqui uma maçã”* recorriam muito a estas brincadeiras e a estes conceitos básicos que aprendiam nas aulas.

Isto para um professor é incrível de observar, pois é logo um alerta de que isto está a correr bem, pois eles já são capazes de usar de forma natural e inconsciente, diria, estes conceitos que aprendem e transportá-los para as brincadeiras e momentos de prazer deles próprios.

Depois, é eles começarem a usar os intervalos para ler e usufruir dos livros e da leitura durante estes momentos livres. É agradável observar estes momentos, pois indica ao professor que esta parte mais escolar e de currículo é usada por eles nos momentos de brincadeira e jogo.

Por exemplo, já vi meninos/as a medir com palmos, com régua superfícies e folhas para depois de ali criarem algo. Por exemplo, o "G" ainda no outro dia aplicava o algoritmo da divisão para saber quantos superzing podia pedir ao pai para comparar, para trazer e brincar na escola.

Tenho muitos exemplos destes, podia ficar aqui horas a dizer-te. Ainda outro dia uma menina começou a fazer uma casinha de bonecas onde teve de usar conceitos matemáticos para dar início à construção. Por isso, sem dúvida que eles acabam por colocar em prática todos os conhecimentos que vão adquirindo nas brincadeiras deles.

Eu acabo por usar muito isto para lhes lembrar do porquê destes conhecimentos são necessários e importantes. Além dos conhecimentos matemáticos, linguísticos e do mundo que eles aplicam, também acabam por aplicar os valores morais de forma inconsciente. E isto acaba por ser muito importante, saber quando devo parar, quando devo emprestar o meu brinquedo.

Diria que ambos estão interligados, sim.

### **Qual a importância do papel do/a professor/a nas brincadeiras das crianças?**

Toda, principalmente nas questões mediadoras. Parece que não, mas é muito difícil saber brincar, se tu pensares.

Primeiro é necessário teres muita paciência para te sentares e estares predisposta a passar aquele tempo com a criança a participar juntamente na brincadeira dela, sem fazeres uso de telemóveis ou outros dispositivos. E depois porque é difícil atribuir papéis, ainda outro dia a

“R” estava muito triste porque se sentiu excluída de uma brincadeira e o adulto aqui têm um papel superimportante, tanto como participante como observador da brincadeira.

Eu agora sinto que não sou muito necessária nas brincadeiras deles, mas é muito importante que continue a observá-las, até porque é nas observações destas brincadeiras que tu te apercebes de muitos problemas relacionados com as interrelações.

Por exemplo, eu sei que aquele aluno às vezes teve aquele comportamento porque em casa se anda a passar algo de menos positivo. Daí a importância de mesmo que a nossa participação na brincadeira já não seja necessária, continuemos a observar, porque é neste momento que retiramos informações importantes.

### **Durante a sua prática pedagógica, costuma promover situações de oportunidades lúdicas no sentido de proporcionar aprendizagens nas crianças?**

Eu gostava de ter a capacidade para usar mais, sinto que dou mais abertura a isso nos projetos onde eles estão mais livres para usarem outros materiais e recursos.

Sinto alguma dificuldade em fazer uso do lúdico em matemática e português, porque são conteúdos mais científicos e pouco flexíveis, principalmente num quarto ano. Eu própria sinto dificuldade nisto.

Por exemplo, como, e que vais ensinar de forma lúdica o algoritmo da divisão ou as fórmulas matemáticas, acho que em certos conteúdos não consegues mesmo fazer essa dinâmica de associação. Acho que o uso do lúdico é mais fácil de usar em consolidação do que em introdução de alguns conteúdos. Eu raramente uso o manual para introduzir conteúdo, é muito raro, prefiro falar com eles e entrar em discussões e debates e só pego no manual para trabalho complementar.

Acho que o uso do lúdico é muito mais fácil e prático num primeiro e segundo ano, a partir do terceiro e quarto ano já é mais difícil. Claro que há momentos em que consegues conjugar, mas é mais complicado.

## **Acha que é dado tempo necessário para que a criança desenvolva a sua brincadeira?**

Não. Porém, ficamos num dilema, pois não podemos tirar tempo de aula e dar tempo de recreio se isso acontecesse ficaríamos atrasadas nos conteúdos.

Confesso que achava necessário mais dez, quinze minutos de intervalo, para eles poderem explorar mais um pouco algumas brincadeiras. Porém, não dá.

## **Quanto à organização dos espaços e materiais, acha que estes são suficientes para promover uma diversidade de oportunidades na hora de brincar das crianças?**

Não, os nossos recreios são demasiado pequenos tendo em conta que temos cem crianças a ter intervalo ao mesmo tempo. Dantes tínhamos, sempre, de colocar algumas crianças lá em baixo e é por isso que, agora, fazemos intervalos desfasados, e isso facilita muito mais o espaço que temos.

Temos, ainda, aquela ideia que por estarmos num primeiro ciclo eles já não necessitam de materiais físicos, mas a verdade é que necessitam. É preciso umas cordas para saltar, uns legos para fazer construções, etc. Eles precisam de aprender a brincar, mas precisam que nós lhes proporcionemos materiais e espaços para ser possível isso acontecer.

## **Na sua opinião, qual a importância dos materiais estruturados e não estruturados no processo de brincadeira das crianças?**

Acho que são ambos importantes. É importante que eles criem materiais próprios dando asas a imaginação deles e, também para explorar o sentido criativo deles, coisa que nesta instituição eles têm muito. Porém, também é importante que eles possam trazer e brincar com os brinquedos que os pais lhes dão de forma a criarem cenários de brincadeira diversificada.

Claro que há materiais que eles nunca vão conseguir criar, como, por exemplo, umas cordas. Por isso tem de existir aqui uma dualidade.

Eles já criaram coisas incríveis como, por exemplo, telemóveis de papel, bonecas de cartão e lã, casinha de bonecas de esferovite e por aí vai.

Acho mesmo muito importante para a criatividade deles que façam mais uso dos materiais não estruturados do que propriamente dos estruturados.

## **Entrevista a Professora: Professora B**

**data:** 24/05/2023

**Anos de experiência:** 5 anos

**Ano da sala:** 3.º ano

**Acha que o lúdico é importante no processo de ensino aprendizagem das crianças?**

Bastante, acho cada vez mais é importante que juntemos às nossas práticas o lúdico, porque é uma forma de os cativar para o que vão aprender. Nestas idades o jogo é muito bem-visto e bem adquirido por eles. Por isso diria que sim é muito importante.

**Achas que as brincadeiras, das crianças, deveriam ser mais diversificadas?**

Acho que sim. As vezes tento promover diversidade nas brincadeiras deles dando-lhes desafios para novas brincadeiras e participando na própria brincadeira, mas nem sempre isso é possível. Como sabes, eles têm modas e tendências que gostam de seguir e as vezes é difícil fazê-los desviar daqueles brinquedos que estão na moda.

**Tem por hábito envolver-se nas brincadeiras das crianças?**

Sim, tenho o hábito de dançar com as meninas ou de participar em algumas brincadeiras de casinhas, tabuleiro e assim. Só não participo nos jogos de futebol dos meninos porque não é algo que goste muito.

Eles adoram quando um adulto dá protagonismo às brincadeiras que eles próprios criaram, adoram a nossa participação, mas como sabes nem sempre é possível a nossa participação. Muitas das vezes aproveitamos os intervalos para tratar de assuntos da instituição,



o que não deveria acontecer, mas acontece e não podemos dizer que não. Depois tens testes para corrigir, dar apoio aos meninos mais lentos, e estas situações impedem que os professores participem mais nas brincadeiras.

Diria que é necessário um maior ajuste nos programas e na educação, em geral, para possibilitar que o professor esteja presente nestes momentos.

Ainda a semana passada eles disseram-me *“Oh professora há tanto tempo que não brincas connosco”*, eles sentem a necessidade da nossa participação, mas era como te dizia é muito desgastante para nós conseguirmos dar resposta a todas estas variantes e quem acaba por sentir mais são as crianças.

Além disto, participar nas brincadeiras deles permite-nos observar outros comportamentos que normalmente eles não têm em sala de aula.

**Na sua opinião, acha que através da brincadeira a criança pode colocar em prática aprendizagens que já tenha adquirido ou aprender novos saberes e habilidades?**

Sem dúvida, sim. Por exemplo, uma brincadeira que fiz foi trazer a *Beebot* e eles reagiram superbem e adoraram. Eles ficaram supermotivados para aprender o conteúdo, brincaram com a 'Beebot' para explorarem as funcionalidades e foi muito mais fácil, para eles, de chegarem ao conhecimento.

Já os vi a aplicarem conhecimentos que aprenderam para construírem novas brincadeiras. Por isso, sim, acho que pode e deve.

**Qual a importância do papel do/a professor/a nas brincadeiras das crianças?**

É assim, eu acho que o papel do professor é sempre muito importante, seja para mediar ou participar. As vezes temos de intervir para prevenir certas atitudes ou comportamentos.

Eu, pessoalmente, faço muito o uso da observação para entender certas atitudes que eles muitas vezes não têm dentro de sala.

**Durante a sua prática pedagógica, costuma promover situações de oportunidades lúdicas no sentido de proporcionar aprendizagens nas crianças?**

Sim, Sim. Faço muito o uso das atividades lúdicas para completar a minha prática pedagógica. Ainda outro dia apliquei o “*Quem é Quem*” para o texto descritivo, e eles deliraram e conseguiram entender muito melhor o conceito de texto descritivo.

Uso várias ferramentas para a introdução do lúdico, uso o “*Plickers*” para momentos de consolidação, uso jogos para introdução de alguns conteúdos, sempre que posso uso estas coisinhas que eles adoram para motivação de aula.

**Acha que é dado tempo necessário para que a criança desenvolva a sua brincadeira?**

Não é o que eu gostava que fosse. É muito difícil conseguireis cumprir os conteúdos do currículo e dares o tempo que eles necessitam para brincar, tudo ao mesmo tempo, diria que é uma missão impossível.

**Quanto à organização dos espaços e materiais, acha que estes são suficientes para promover uma diversidade de oportunidades na hora de brincar das crianças?**

Nunca é o necessário. Dentro de sala temos acesso a muitos materiais que nos ajudam, por vezes, a complementar os conteúdos. Porém, para as brincadeiras livres os materiais que temos não são necessários, normalmente, são as crianças que trazem de casa os materiais para as brincadeiras deles.

**Na sua opinião, qual a importância dos materiais estruturados e não estruturados no processo de brincadeira das crianças?**

Eu acho que alguns materiais não estruturados vão além das brincadeiras, podendo mesmo ser usado em contexto de sala de aula. Mas de modo geral, penso ser mais benéfico para o desenrolar da brincadeira os materiais não estruturados porque dão a criança espaço de imaginação e criação.

## **Entrevista a Professora: Professora C**

**data:** 24/05/2023

**Anos de experiência:** 16 anos

**Ano da sala:** 2.º ano

**Acha que o lúdico é importante no processo de ensino aprendizagem das crianças?**

Sim, sem dúvida. Faço pouco uso do lúdico, porém se tivesse oportunidade usar-lho-ia mais vezes. Usar o lúdico requer tempo para preparar os materiais e eu sendo coordenadora, professora e tendo vida pessoal muitas vezes deixo de ter tempo para preparar estas coisas.

**Achas que as brincadeiras, das crianças, deveriam ser mais diversificadas?**

Sim, acho que sim. Seria bom as crianças brincarem de formas mais diversificadas para poderem usufruir de novas brincadeiras e contextos. Porém, as vezes devido ao pouco tempo que tem não lhes permite essa exploração diversificada.

**Tem por hábito envolver-se nas brincadeiras das crianças?**

Sim. Como já disse tenho pouco tempo útil, porque ando sempre ocupada com muitas burocracias, mas sempre que arranjo tempo gosto de participar nas brincadeiras deles.

**Na sua opinião, acha que através da brincadeira a criança pode colocar em prática aprendizagens que já tenha adquirido ou aprender novos saberes e habilidades?**

Sim, acho que sim. Não só em contexto de brincadeira, mas também no dia -a -dia. As brincadeiras, nestas idades ajudam a complementar os conteúdos mais abstratos, que por vezes são difíceis de entender.

Reparamos isso mais na matemática, eles acabam por aplicar nas brincadeiras deles muitos conceitos matemáticos que vão aprendendo.

### **Qual a importância do papel do/a professor/a nas brincadeiras das crianças?**

Acho que muitas vezes não se consegue concretizar esta presença do professor no brincar. E quem está na prática entende muito bem isto. As vezes gostava de ficar mais tempo a observar as brincadeiras ou ser mais presente no brincar deles, mas outras questões de trabalho sobrepõem-se.

### **Durante a sua prática pedagógica, costuma promover situações de oportunidades lúdicas no sentido de proporcionar aprendizagens nas crianças?**

Nem sempre é possível trazer ou aplicar está componente lúdica, mas tentamos ao máximo fazê-lo. O uso do lúdico é algo que se for bem usado e programado irá trazer uma grande motivação aos alunos. Nas minhas aulas diria que o lúdico está mais presente nos projetos, onde eles têm mais liberdade de escolha.

### **Acha que é dado tempo necessário para que a criança desenvolva a sua brincadeira?**

Essa é uma das grandes questões. Se formos comparar com outros países vemos a diferença. Eu continuo a achar que eles passam muito tempo dentro da sala de aula. Eu penso muitas vezes, se eu que sou adulta chego ao final do dia de rastos imagina como será que chegaram as crianças... Tudo bem que eles têm algumas pausas, mas mesmo assim acho demasiado massudo para eles.

Porém, para isto mudar teria de ser a nível nacional, ou seja, deveria haver aqui uma reestruturação, mas isso já era uma questão de ministério.

**Quanto à organização dos espaços e materiais, acha que estes são suficientes para promover uma diversidade de oportunidades na hora de brincar das crianças?**

Acho que temos falta de alguns materiais, e espaços reduzidos, mas mesmo com estas adversidades conseguimos fazer muito. Neste ponto acho que é importante o professor saber mediar o uso dos espaços e dos materiais. Não devemos fazer sempre uso do tecnológico, mas também não usar apenas materiais antiquados.

O que acontece aqui é que muitas meninas e meninos trazem de casa os seus brinquedos para usarem de forma responsável e autónoma nos intervalos o que, em parte, acaba-lhe por proporcionar momentos de oportunidade nas brincadeiras.

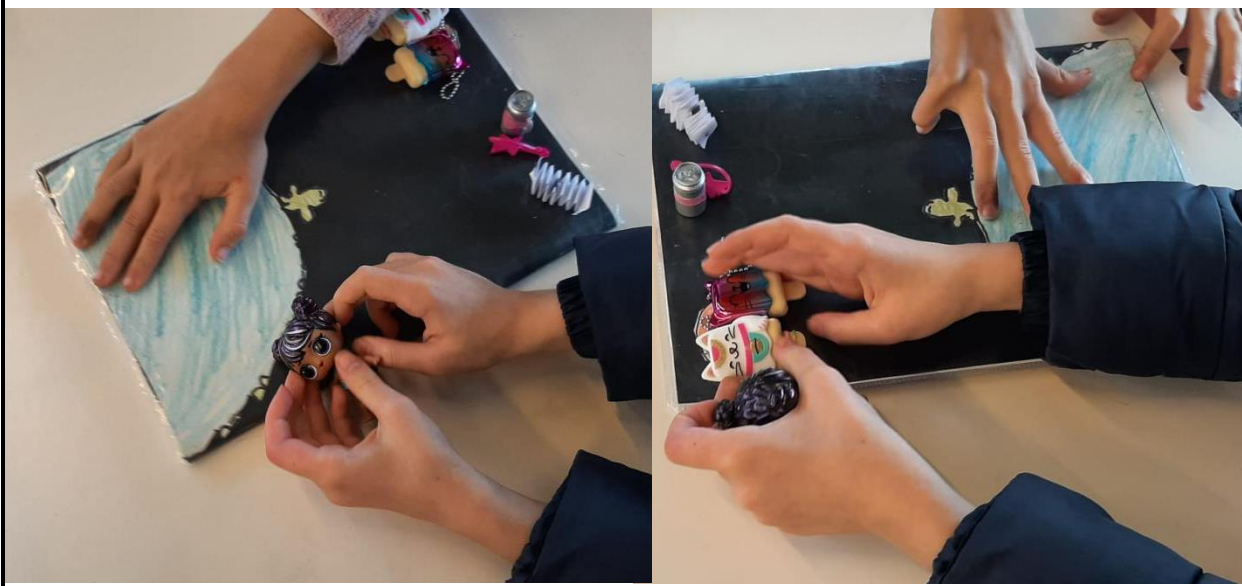
**Na sua opinião, qual a importância dos materiais estruturados e não estruturados no processo de brincadeira das crianças?**

São muito importantes, ambos. Cada um acaba por ter o seu impacto na brincadeira das crianças. Mas julgo que ambos estimulam a criatividade.

Como professores podemos, ainda, aproveitar estes materiais para promover conteúdos. Por exemplo, posso pedir para eles produzirem um texto descritivo do boneco favorito deles.

## Anexo V

### Registos de Observação do Brincar em 1.ºCiclo

Registo de Observação I		
<b>Data:</b> 23 de novembro de 2022	<b>Local:</b> Sala de aula (interior) intervalo da manhã	<b>Grupo:</b> R e C (4.ºano)
<b>Observações:</b> Durante a hora de intervalo as alunas R e C brincavam, de forma descontraída, com bonecas que ambas tinham trazido de casa.		
<b>Diálogo:</b>		
<b>Estagiária:</b> - Estão a brincar com o quê?		
<b>C</b> - Hoje a R trouxe de casa as bonecas de olhos grandes para podermos criar uma história com elas. Olha vamos mostrar-te.		
<b>C</b> - Este círculo é o planeta onde ela vive e estes são os amigos dela que vão brincar com ela e explorar o planeta.		
<b>Estagiária:</b> - Uau que giro, e o que é esta estrela cor-de-rosa?		
<b>C</b> - Isso é a varinha mágica dela, porque no planeta onde ela vive algumas meninas têm magia.		
<b>Estagiária:</b> - E vocês já deram nome a tudo isto?		
<b>C</b> - Não, ainda estamos a pensar.		
<b>Estagiária:</b> - Humm, muito bem. Vou deixar-vos brincar, mas depois quero saber o que aconteceu. Pode ser?		
<b>R</b> - Sim, depois contamos a aventura.		
		

## Registo de Observação II

**Data:** 28 de novembro de 2022

**Local:** Sala de aula (interior)  
intervalo da manhã

**Grupo:** J, A e G (4.ºano)

### Observações:

Durante o intervalo da manhã estavam três alunos a brincar com uns bonecos que eu nunca tinha visto! Intrigada fui saber mais sobre o assunto.

### Diálogo:

**Estagiária:** - Que bonecos são esses?

**J-** São os Superzings. Não conheces?

**Estagiária:** Não, nunca tinha ouvido falar. O que fazem os superzing?

**A-** Tens muitos poderes diferentes e histórias também, cada um vem num veículo diferente.

**Estagiária:** AH! Já entendi, são super-heróis.

**J** – Sim, tipo isso.

**Estagiária:** E como se brinca com isso?

**J** – Crias histórias com os teus Zings e crias batalhas, muitas batalhas.

**Estagiária:** Parece muito divertido!

**J** – Queres brincar para veres?

**Estagiária:** Pode ser, mas eu não tenho Zings!

**J-** Eu empresto uns meus.



### Registo de Observação III

**Data:** 30 de novembro de 2022

**Local:** Recreio (exterior)  
intervalo da tarde

**Grupo:** D, G, S, V e M  
(4.ºano)

#### Observações:

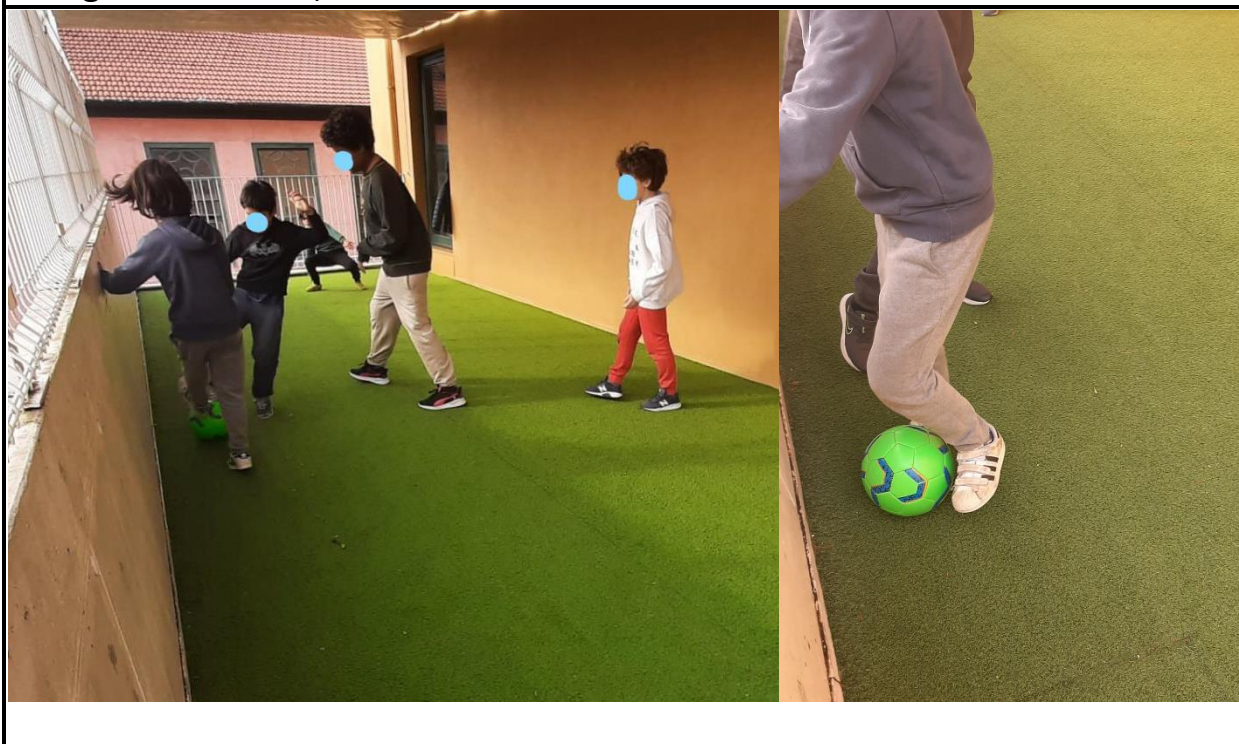
Durante o intervalo da tarde alguns alunos brincavam futebol no recreio exterior. Não consegui ficar indiferente, e acabei por dar alguns chutes na bola.

#### Diálogo:

**Estagiária:** Vocês estão a jogar futebol? Posso jogar também?

**D** – Nós já temos equipas. Entras na próxima ronda.

**Estagiária:** Esta bem pode ser.





## Registo de Observação IV

**Data:** 5 de dezembro de 2022

**Local:** Sala de aula (interior)  
intervalo da manhã

**Grupo:** D, M e T (4.ºano)

### Observações:

Durante o intervalo da tarde os alunos pegaram nos cromos do mundial e começaram a jogar ao “vira”.

### Diálogo:

**Estagiária:** Já não via jogarem ao “vira” há muito tempo!

**M:** Tu sabes como se joga?

**Estagiária:** Claro que sei, quando eu era da vossa idade também jogávamos ao “vira” com os cromos.

**D:** Se conseguires virar estes quatro ficas com 200 pontos. Consegues?

**Estagiária:** Claro que consigo!

**M:** Não é assim que se vira!

**Estagiária:** Mas na minha altura era assim.

**D:** Mas agora não fazemos assim. Vamos-te ensinar.

### Reflexão do ocorrido:

Em dias de chuva, o recreio é realizado no interior da sala sobre a orientação da professora e outros funcionários ali presentes. Durante esta hora, as crianças em questão aproveitam para brincar com os cromos do mundial.

Este jogo do “vira” consiste em virar o maior número de cromos, sendo que cada cromo virado corresponde a um determinado número de pontos. No final, quem tiver mais pontos fica com os cromos que conseguiu virar.

Com este jogo, as crianças além de estarem a ter prazer e diversão estão a trabalhar conteúdos matemáticos.



## Registo de Observação V

**Data:** 5 de dezembro de 2022

**Local:** Sala de aula (interior)  
intervalo da manhã

**Grupo:** R (4.ºano)

### Observações:

Durante o intervalo da tarde os alunos

### Diálogo:

**R** – O que estás a fazer com isso? O que é isso?

**Estagiária:** Isto é um caleidoscópio!

**R** – O que é isso?

**Estagiária:** O caleidoscópio é formado por pedaços de vidro colorido, ou neste caso missangas, e quando olhas dá a ilusão que estás a ver agora.

**R**- É muito bonito. Será que os piratas também tinham um?

**Estagiária:** Acho que não ahahaha. Mas podemos fingir que somos piratas, num reino mágico e que andamos a procurar seres mágicos, que só conseguem ser vistos com este caleidoscópio!

**R**- Isso é fixe, podemos fazer. Vamos! Eu começo aqui.

As vezes a participação de um adulto numa brincadeira é importante para a criança. Neste caso, foi a estagiária que proporcionou uma nova brincadeira, dentro da área do imaginário para a criança do grupo.

Ambos desfrutaram da brincadeira em conjunto, e a criança ficou satisfeita e com vontade de brincar novamente com o adulto.

Por vezes a presença do adulto faz a diferença.



## Registo de Observação VI

**Data:** 3 de abril de 2023

**Local:** Sala de aula (interior)  
intervalo da manhã

**Grupo:** S e M e Professora  
estagiária (4.ºano)

### Observações:

Durante a hora de intervalo os alunos S e M e a Professora estagiária brincavam, de forma descontraída, com o Monopoly Júnior. No decorrer do jogo os alunos iam explicando à Professora estagiária a mecânica do jogo.

### Diálogo:

**Estagiária:** E agora sou eu que recebo o dinheiro?

**S:** Não para receberes, caso caias nessa casa, tinhas de a ter comprado na jogada anterior. Mas como não tens dinheiro suficiente não podes comprar.

**M:** Agora sou eu a jogar.

**Estagiária:** Acho que já estou a entender a mecânica.



## Registo de Observação VII

**Data:** 3 de abril de 2023

**Local:** Recreio exterior  
intervalo da manhã

**Grupo:** J, G, M e A (4.ºano)

### Observações:

Durante a hora de intervalo os alunos brincavam no exterior com legos que tinham trazido de casa. Criaram um enredo de uma história para representar a brincadeira.

### Diálogo:

**Estagiária:** Uau que se está a passar aqui?

**J:** Estamos a representar eu sou o Malvatroz, o guarda morto-vivo mau.

**M:** Eu vou ser o super-herói o Megamen.

**G:** Eu sou o que guia os barcos. Este barco é o mais veloz e este é um barco, com um nitro mágico.

**A:** Eu sou o polícia que vai ajudar o super-herói a derrotar o Malvatroz.

**Estagiária:** Supercriativa a vossa história. Eu também posso participar? Foram vocês que criaram os barcos e o carro?

**J:** Agora temos os espaços todos ocupados, mas podes brincar a seguir. Este barco (cinza) fomos nós que criamos, o vermelho já vinha assim e o carro fomos nós também.



## Registo de Observação VIII

**Data:** 9 de maio de 2023

**Local:** Durante a aula de expressão artística.

**Grupo:** Toda a turma (4.ºano)

### Observações:

Foi proposto aos alunos criarem um cartaz alusivo à feira do livro. De forma livre e espontânea um a um os alunos foram desenvolvendo as ideias e fazendo as suas recriações. No final, ficou um cartaz cheio de cor e animação. Cada letra representava um personagem de um livro de histórias que as crianças já tinham lido.



## Registo de Observação X

**Data:** 16 de maio de 2023

**Local:** Aula de português

**Grupo:** Toda a turma  
(4.ºano)

### Observações:

Os alunos criaram um texto dramático como proposta da Professora estagiária. Cada grupo deu asas a sua imaginação para produzir os seus textos. Dentro deste panorama fizeram uso de materiais para criar adereços que deram cara e brilho as representações

