



**POLITECNICO  
SETÚBAL**

SOFIA MARIA  
LOUREIRO NEVES

**NO BRINCAR É QUE ESTÁ O  
GANHO- A URGÊNCIA DO  
BRINCAR EM EDUCAÇÃO DE  
INFÂNCIA**

Relatório de Dissertação projeto de investigação  
do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola  
Superior de Educação)

**ORIENTADOR**

Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa  
Figueira

Setembro de 2025

SOFIA MARIA  
LOUREIRO NEVES

**NO BRINCAR É QUE ESTÁ O  
GANHO- A URGÊNCIA DO  
BRINCAR EM EDUCAÇÃO DE  
INFÂNCIA**

**JÚRI**

*Presidente:* Professora Doutora, Gina Lemos, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

*Orientador:* Professora Doutora, Sofia Gago da Silva Corrêa Figueira, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

*Vogal:* Professora Doutora, Maria Teresa de Matos, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Setembro de 2025

## **Agradecimentos**

Decorridos cinco anos desde o início de uma das mais exigentes e desafiadoras experiências da minha vida, detenho-me agora para refletir sobre um percurso profundamente marcado por dúvidas, incertezas, receios e lágrimas-muitas lágrimas. Apesar de um início atribulado, este processo, revelou-se, no seu desfecho, extraordinariamente recompensador. Não apenas pela resiliência que fui capaz de desenvolver e sustentar ao longo do tempo, mas sobretudo, pela capacidade de transformar o sofrimento em crescimento, as lágrimas em sorrisos e pela consolidação da profissional que ambiciono ser.

Ainda que este trajeto tenha sido, em larga medida, solitário e introspetivo, não posso deixar de reconhecer que teria sido extremamente mais difícil sem o apoio constante de pessoas que, de diferentes formas, marcaram e sustentaram a minha caminhada. Por isso, importa, neste momento, expressar a minha sincera gratidão a todos aqueles que, de forma mais significativa, contribuíram para a realização deste percurso.

À minha orientadora, Professora Doutora Sofia Figueira, expresso um profundo agradecimento pela serenidade e disponibilidade com que sempre me acolheu. Soube orientar-me com empatia, rigor e humanidade.

Às amigas que Setúbal me deu, agradeço, do fundo do coração por termos percorrido este caminho lado a lado, entre dores partilhadas e gargalhadas cúmplices. A vossa presença constante deu novo significado à cidade, transformando-a num verdadeiro lugar de pertença.

Aos amigos de sempre, agradeço por cada palavra de alento, por cada gesto de carinho, por todos os “não consegues ver, mas estás no caminho certo” que me recordaram que, mesmo na dúvida, havia rumo. Obrigada por me limparem as lágrimas e por não permitirem que desistisse, mesmo nos momentos em que tudo em mim dizia que essa era a única opção. Obrigada, sobretudo, por celebrarem comigo cada conquista como se fosse vossa.

À minha família-avó, pai, mãe e mano-reservo o mais sentido profundo reconhecimento. A vós devo tudo. São a minha origem, a fonte da minha força e da minha perseverança. Agradeço-vos por acreditarem em mim mesmo quando me faltava a coragem de acreditar em mim própria; por vislumbrarem caminhos onde eu apenas via obstáculos; e por me apoiarem incondicionalmente, sempre. Todas as minhas conquistas carregam o vosso nome, pois são, verdadeiramente, vossas também.

Por fim, e de forma muito especial, dirijo um agradecimento à Sofia de 18 anos. A ti, que naquele momento ignoravas o que o futuro te reservava, mas que, com coragem, embarcaste numa jornada repleta de aprendizagens, afetos e crescimentos. Sei que, na altura, seria difícil acreditar, mas resististe. E sei também que, ainda hoje, nem tudo parece certo. Contudo, os desafios tornar-se-ão mais leves e alcançarás metas que, outrora, nem ousavas sonhar. Este percurso exigente foi também transformador. Superaste-te. Ultrapassaste fronteiras que julgavas insuperáveis e provaste, a ti mesma, a força e a resiliência que, afinal, sempre estiveram aí.

## **Resumo**

O presente projeto de investigação centra-se no tema do brincar, considerando-o como uma dimensão fundamental no contexto da educação de infância. Paralelamente, analisa-se de forma integrada as interações que emergem das brincadeiras, reconhecendo a sua relevância para o desenvolvimento global da criança e para a construção de aprendizagens significativas.

A investigação teve como ponto de partida vivências experienciadas em contextos de creche e jardim de infância, tendo como principal finalidade identificar estratégias que potenciem o brincar entre as crianças, bem como compreender e interpretar as conceções e práticas desenvolvidas pelas educadoras cooperantes.

Para a concretização deste estudo, recorreu-se a uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, mais especificamente à investigação-ação, com o intuito de intervir de forma intencional, investigar de modo sistemático e produzir novo conhecimento que contribua para transformação da prática educativa.

Pode inferir-se que as estratégias para intensificar a brincadeira em contexto de educação de infância implicam um papel ativo e intencional por parte do adulto- nomeadamente na organização do espaço e dos materiais, gestão de tempo e observação e intervenção nas brincadeiras- e, por outro, uma gestão temporal eficaz a nível institucional (macro, que assegure a existência de tempos significativos e dedicados ao brincar no quotidiano pedagógico.

**Palavras-Chave:** Brincar, Interações, Papel do Educador , Creche e Jardim de Infância

## **Abstract**

This research project focuses on the theme of playing, considering it as a fundamental dimension in early childhood education contexts. The interactions that emerge from playing are described and interpreted in an integrated manner, recognizing their relevance for the child's overall development and for the construction of meaningful learning.

The research was based on experiences in daycare and kindergarten contexts, with the main purpose of identifying strategies that enhance playing among children, as well as understanding and interpreting the concepts and practices developed by the cooperating educators.

To carry out this study, a qualitative methodological approach and action research methodology were used, with the aim of intervening intentionally, investigating systematically and building new knowledge that contributes to the transformation of educational practice.

It can be inferred that the strategies to intensify playing in the context of early childhood education imply an active and intentional role on the part of the adult - namely the conception of the child, the organization of the educational environment, observation and intervention in games - highlighting time management that promotes times for playing in the pedagogical routine,

**Keywords:** Playing, Interactions, Educator's role, Early Childhood Educator, Daycare and Kindergarten

## Índice

Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	v
Abstract .....	vi
Lista de Siglas/Abreviaturas.....	ix
Índice de Figuras.....	x
Índice de Tabelas .....	xi
Introdução .....	1
Capítulo I- Quadro Teórico de Referência .....	4
1-O Brincar na Educação de Infância- Perspetivas Teóricas .....	4
1.1 Brincar e as suas definições .....	4
1.2-Brincar e o desenvolvimento da criança .....	10
2-Interações o que são? -Perspetivas Teóricas sobre as interações .....	13
3- Promover interações e brincadeiras - papel do educador.....	19
Capítulo II-Metodologia .....	26
1-Investigação Qualitativa .....	26
2- Investigação-Ação.....	27
3-Procedimento de Recolha e Tratamento de Informação .....	30
3.1-Observação .....	32
3.2-Inquérito por Questionário .....	34
3.3-Análise de conteúdo .....	35
4-Ética na Investigação em Educação de Infância .....	36
Capítulo III- Caracterização dos Contexto e Descrição e Interpretação das Intervenções.....	38
Instituição A .....	39
Equipa Educativa .....	39
Grupo de crianças.....	40
Organização do Tempo e das Rotinas .....	41
Organização dos espaços e materiais.....	41
<b>Intervenções em Creche</b> .....	42
1ª Intervenção- “O bebé toma banho” .....	43
2ª Intervenção- “Mudar a fralda ao bebé”.....	45
3ª Intervenção-Bolas Coloridas .....	48
Instituição B .....	52
Equipa educativa .....	52
<b>Grupo de Crianças</b> .....	53

Organização do Tempo e da Rotina.....	54
Organização dos Espaços e Materiais .....	55
<b>Intervenções em Jardim de Infância .....</b>	<b>56</b>
1ª Intervenção-Tempo de Brincar e Tempo de Trabalhar .....	56
2ª Intervenção-Exploradores do Bosque .....	58
Considerações Finais.....	67
Referências Bibliográficas.....	73
Apêndices.....	81
Apêndice 1- Guião do questionário efetuado às educadoras .....	81
Apêndice 2- Respostas ao questionário da Educadora X.....	82
Apêndice 3- Respostas ao questionário da Educadora Y .....	83
Apêndice 4- Intencionalidades creche .....	84
Apêndice 5- intencionalidade Jardim de infância .....	85

## **Lista de Siglas/Abreviaturas**

MEM- Movimento da Escola Moderna;

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OPC- Orientações Pedagógicas para a Creche

## **Índice de Figuras**

Figura 1-Grupo de crianças a dar banho ao bebé.....	46
Figura 2 e 3- Crianças a mudar a fralda ao bebé.....	49
Figura 4- Criança a transportar o tronco .....	62
Figura 5- Grupo de crianças a transportar o tronco .....	62
Figura 6- Casa, resultado.....	65

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1- Organização dos estágios.....	39
Tabela 2- Rotina da sala-Instituição A.....	42
Tabela 3- Rotina da Sala-Instituição B .....	54

## **Introdução**

Desde muito cedo, as brincadeiras entre as crianças e as dinâmicas interativas que emergem desses momentos suscitaram em mim profundo fascínio e interesse. Ao longo da minha vida, o brincar assumiu um papel central no meu quotidiano; sempre fui uma pessoa que brincou- e continua a brincar- intensamente. Reconheço, hoje, que essa vivência influenciou de forma significativa traços da minha personalidade, nomeadamente a criatividade, a capacidade de improviso e a flexibilidade na resolução de problemas.

Neste sentido, aquando da minha primeira experiência de estágio em contexto de creche, partilhei com a educadora cooperante o meu interesse particular pelos temas do brincar e das interações sociais na infância, manifestando a intenção de os considerar como foco central do meu projeto de investigação. O educador<sup>1</sup>, numa escuta atenta e construtiva, chamou a atenção para o facto de que as interações estão sempre presentes no brincar, qualquer que seja o contexto. Este apontamento conduziu-me à decisão de centrar a minha atenção unicamente no brincar, reconhecendo o seu potencial enquanto prática estruturante da infância.

Dado que o brincar constitui uma proposta pedagógica essencial para a promoção de uma aprendizagem holística, torna-se imperativo valorizá-lo como uma prática pedagógica recorrente no quotidiano de infância. Como refere Camelo (2025) “o brincar contribui para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo habilidades cognitivas, sociais e emocionais.” (p.1). Nesse sentido, é fundamental que a brincadeira seja compreendida e promovida como um meio privilegiado de desenvolvimento global da criança.

---

<sup>1</sup> Ao longo deste relatório a palavra “educador” é utilizada com um sentido inclusivo, referindo-se tanto a profissionais do sexo masculino como feminino. Esta opção prende-se ao facto de como o termo surge na maioria das citações consultadas, ainda que a profissão seja maioritariamente exercida por mulheres.

Num mundo progressivamente marcado pela presença da tecnologia, onde a socialização tende a ser substituída pela interação com dispositivos eletrônicos, como os telemóveis, os contextos educativos- nomeadamente creches e jardins de infância- assumem-se, muitas vezes como os únicos espaços onde as crianças têm a oportunidade de interagir socialmente de forma mais significativa. As interações, neste âmbito, “caracterizam-se pelo intercâmbio social que ocorre entre dois indivíduos. Este permite que estes troquem, de forma significativa, valores e outros elementos benéficos ao seu desenvolvimento.” (Fernandes et al.,2022, p.30).

Neste projeto é particularmente valorizada a interação entre o adulto e criança reconhecendo-se que as “crianças destas idades dependem das relações estabelecidas com adultos significantes nas suas vidas [...] que os ajudam a dar sentido às suas experiências, a regular as suas emoções, a serem um porto de segurança enquanto exploram o mundo em seu redor” (Lopes et al.,2021. p.82). Paralelamente, foi dada relevância às interações entre pares, enquanto experiências fundamentais de “descoberta do outro, sendo que para isso estas envolvem-se em ações como tocar, olhar, experimentar, conectar, provar, comunicar, conversar (vocalizações), aproximar, imitar, sorrir e estar com o outro, desenvolvendo experiências interativas e comunicativas” (Fernandes et al.,2022, p.30).

A partir destas premissas, a principal finalidade deste estudo consiste em compreender como potenciar um ambiente pedagógico que valoriza e promova e integre momentos de brincadeira, bem como as interações que emergem naturalmente deste processo. Esta reflexão revela-se particularmente relevante numa realidade onde o brincar tende a ser desvalorizado, conforme expressa Martins (2023) “observa-se que as crianças têm pouco tempo para brincar, uma vez que esses momentos acontecem depois das atividades, consideradas pelos educadores como mais importantes para o seu desenvolvimento.” (p.8). Tal facto reforça a necessidade de repensar em práticas pedagógicas que, muitas vezes, privilegiam rotinas

rígidas e atividades orientadas, entendidas como “trabalho”, em detrimento do brincar.

Foi com base neste enquadramento que emergiu a questão de investigação que norteou o presente projeto: **“Que estratégias adotar para intensificar o brincar em contexto de educação de infância?”**

Neste sentido o presente trabalho encontra-se estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo corresponde ao enquadramento teórico, onde se apresentam perspectivas de autores que sustentam os conceitos-chave do estudo. O segundo capítulo incide sobre a metodologia, clarificando as opções metodológicas adotadas e respetiva fundamentação. O terceiro capítulo contempla a caracterização dos contextos de intervenção, bem como a descrição das intervenções implementadas e respetiva reflexão crítica. Por fim, as considerações finais, refletindo de forma integrada sobre todo o percurso investigativo e destacando as principais conclusões.

## **Capítulo I- Quadro Teórico de Referência**

### **1-O Brincar na Educação de Infância- Perspetivas Teóricas**

#### **1.1 Brincar e as suas definições**

Para uma compreensão aprofundada do brincar e das suas múltiplas potencialidades e benefícios, é imprescindível proceder a diversas definições atribuídas, considerando as diferentes perspetivas dos autores e as suas distintas conceções teóricas.

Vigotsky (1996 citado por Bladan & Hai 2011, p.88) refere que é através do brincar que a “criança cria uma situação imaginária em que assume o papel de um adulto e o representa na situação criada [...] mudam o sentido dos objetos e ações, ao imaginarem e representarem os papéis e as regras sociais dos adultos”. Para este autor o brincar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, na medida em que permite às crianças refletir os conhecimentos que possuem sobre o mundo que as rodeia, bem como manifestar a forma como o percebem e interpretam, promovendo assim a compreensão e internalização das dinâmicas sociais e culturais.

Piaget (1896-1980) ao invés de observar o brincar como reflexo do contexto e do meio envolvente, analisa-o tendo em conta os progressivos níveis de desenvolvimento cognitivo e o interesse das crianças. Segundo Neto e Portugal (2019) distingue três tipos de brincar, a saber “o brincar prático (sensório-motor), o brincar simbólico (pré-operatório) e o brincar com regras (operações concretas)” (p.191).

Para uma compreensão aprofundada de cada tipo de brincar, revela-se fundamental analisar as especificidades de cada estágio de desenvolvimento:

No estádio sensório-motor, “O bebé usa as suas capacidades motoras e sensoriais para entender o mundo, começando a partir do exercício dos reflexos até conseguir uma combinação complexa das suas capacidades sensório -motoras” (Simões, 2017, p.63), o bebé começa com reflexos simples, mas à medida que cresce, vai desenvolvendo a capacidade de realizar

ações mais complexas, como explorar o ambiente de forma mais estruturada e intencional.

No estádio pré-operatório “a capacidade de representação mental e simbolização [...] implicam que a ação [...] dê lugar ao pensamento” (Simões, 2017, p.67). A criança começa a transitar da ação física para o pensamento abstrato, conseguindo imaginar e planejar ações sem a necessidade de as realizar fisicamente. Este processo é facilitado pelas brincadeiras simbólicas, que permitem à criança experimentar mentalmente situações, explorar regras sociais e desenvolver competências cognitivas.

Finalmente, o estádio das operações concretas, como descrito por Simões (2017) ocorre “quando estiver assegurada a possibilidade das representações mentais- [...] as ações interiorizadas [...] mesmo na ausência da ação inicial na base da sua construção [...] as quais são dotadas de permanência e capazes de manter a identidade através da mudança aparente” (p.69). No contexto do brincar, a criança explora esta capacidade por meio do brincar simbólico que favorece o desenvolvimento do pensamento abstrato, memória e adaptação.

Ou seja, segundo esta perspectiva de Piaget o brincar na educação de infância “situa-se entre o brincar funcional e exploratório e o brincar de fazer de conta”. (Neto & Portugal, 2019, p.191). Este entendimento alinha-se com a perspectiva de Vygotsky, já que vê “o brincar centrado [...] na ação da criança em interação com o mundo” (Neto & Portugal, 2019, p.191).

Nesta linha de pensamento, Elkhonin (1998 citado por Bladan & Hai 2011, p.3) considera que o brincar corresponde a um elemento fundamental para o desenvolvimento da criança, definindo o “jogo protagonizado”, social, cooperativo, de reconstituição de papéis e das interações dos adultos, que permite a superação do egocentrismo infantil, além de provocar uma evolução da consciência da criança”.

À semelhança dos autores anteriormente referidos, Elkhonin defende que o “jogo protagonizado” assume um papel fundamental no contexto

pedagógico, particularmente no que se refere ao desenvolvimento das competências sociais e cognitivas da criança. Através da representação de papéis e das interações a criança adquire habilidades cruciais, como a cooperação, a comunicação e a resolução de conflitos, promovendo, deste modo, o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva.

Nesta linha de pensamento relativa à consciência crítica, Smith (2006) argumenta que o brincar se caracteriza como uma “atividade realizada por si mesma e sem limitações externas, isto é, não tem em vista uma produção preestabelecida. [...] atividade interativa em que [...] podem ocorrer conflitos e limitações” (Sarmiento et al, 2017, pp. 40-41). Desta forma, o autor atribui ao brincar a perspectiva de uma atividade livre, que ocorre de forma natural e espontânea, sem o condicionamento a um propósito previamente definido.

É precisamente através do brincar que se desconstruem pressupostos e se revelam dimensões subjetivas do quotidiano infantil que, de outro modo, poderiam permanecer ocultas. Como refere Correia (2022) ,“Brincar desfaz pressupostos. Mais do que acharmos que determinada situação foi superada ou não teve importância para a criança a brincadeira torna possível avaliarmos a situação e [...] intervir a partir de uma linguagem que é sua” (p.140). Neste sentido, o brincar assume-se como uma linguagem própria da infância-legítima, rica e relevadora para que exista uma aprendizagem verdadeiramente holística e significativa, é imprescindível integrar o brincar.

Acrescentando ao brincar uma dimensão de contacto com a natureza Neto e Lopes (2018) afirmam que “Brincar é adaptar-se a situações imprevisíveis, através de ações diversas, na utilização do corpo em espaços físicos e na relação com os outros. Brincar [...] é um investimento garantido de saúde física e mental na vida adulta” (p.17).

Neto (2020) defende o valor do brincar ao ar livre, caracterizando-o como um “comportamento de escolha livre, dirigido pessoalmente, com um propósito explorador, de risco e procura adaptativa, aprendizagens e com

enorme empenho de imaginação e fantasia” (p.39). Esta perspectiva realça a importância de proporcionar às crianças experiências em ambientes exteriores, promovendo a autonomia, criatividade e a capacidade de adaptação de diferentes contextos.

Este autor sustenta ainda que o brincar pode ser caracterizado em quatro tipologias distintas, nomeadamente:

- Simbólico- “entendido como forma de extensão da imaginação em representações de vários papéis (faz de conta) através da expressão verbal e não verbal” (Neto, 2020, p.38);
- Com objetos- “capacidade de manusear ou manipular objetos diversos (...) movido pela curiosidade e com progressiva complexidade (Neto, 2020, p.38);
- Social- “através do uso de regras simples ou complexas e com a definição de critérios na interação social, em que aquelas podem ser reveladas, exploradas e alteradas” (Neto, 2020, p.38)
- Atividade Física- “relacionado com o dispêndio de energia através de várias formas de atividade motora [...] incluindo as estereotípicas rítmicas, o jogo de exercício e de luta e perseguição” (Neto,2020, p.39).

Esta tipologia converge com a perspectiva defendida por Yohman et al. (2018) que advogam a existência do brincar em “Object play, Physical, Locomotor, or Rough-and Tumble Play, Outdoor play e Social or Pretend Play Alone or With Others” (p.3).

Todas estas definições contradizem a perceção predominante no senso

comum de que o brincar é uma atividade destinada apenas a ocupar o tempo, desvalorizando, assim, o seu potencial no desenvolvimento da criança. No entanto, é ainda muito comum, em contexto de educação de infância, observar a substituição desta prática pelo reforço intencional de atividades estruturadas, sustentadas na convicção de que apenas através delas as crianças poderão efetivamente aprender.

Esta prática permite uma reflexão sobre a perceção do tempo, uma vez que, para os adultos este é compreendido, segundo Cunha et al. (2014) , como um

processo de incorporação das aprendizagens e experiências orientadas pela regulação das atividades e por instrumentos de medição utilizados para controlar a vida cheia de compromissos a serem cumpridos, tratam o brincar da criança medido (e permitido) pelo relógio (e calendário) linearmente como uma sucessão de acontecimentos com início e fim. (p.140)

Esta perspetiva atribui ao brincar um carácter cronometrado, sustentado na premissa de que existe um tempo específico para brincar e um momento definido para o seu término.

A dicotomia entre brincar e trabalhar tem vindo a assumir um papel de destaque, sendo abordada por Ferreira e Tomás (2020) ao referir que, “nos últimos 30 anos, o acúmulo de saberes e conteúdos disciplinares centra dos na transmissão didática, padronizada e uniformizadora, de tipo individualizado, tem em mira as aprendizagens formais e a aquisição de competências escolares.” (p.31). O autor salienta a crescente tendência para promoção precoce da “escolarização”, sustentada na valorização da transmissão de conteúdos escolares na educação de infância. Neste contexto, observa-se a atribuição de utilidade a objetos e atividades lúdicas, onde “tornar úteis objetos/ atividades lúdicas”, “trabalhar é fazer coisas sérias e apresentar resultados” e “apresentar resultados é evidenciar competências adquiridas” (p.31).

Esta corrente uma divisão entre atividades consideradas “sérias” e outras como “profanas”, desvalorizando o brincar para uma prática menor, entendida como algo “remanescente, como recompensa pelo cabal cumprimento do trabalho sério e/ou sanção pela sua não realização.” (p.29). Tal posicionamento suscita uma reflexão crítica sobre as implicações desta crescente desvalorização das potencialidades do brincar.

Paralelamente, esta visão centrada na produtividade e na valorização com resultados visíveis- o chamado “tempo de trabalho”-compromete o respeito pelos direitos da criança, nomeadamente o previsto no Artigo 31 da Convenção sobre os Direitos da Criança, que afirma o direito ao “ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade” (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1989,p.25). Também a Declaração dos Direitos da Criança reforça este princípio, ao estabelecer, no seu ponto 7, que “A criança deve ter plena oportunidade para brincar” (s.d,p.3).

De forma geral, estas transformações, “visando o controlo do modo como o currículo é desenvolvido e dos resultados a obter, com exigência progressivamente maior para preparar as crianças para mundos académicos e profissionais competitivos” (Coelho,2017, p.99), aliadas à crescente pressão por parte das famílias para que tal preparação ocorra precocemente, contribuíram para que o brincar fosse frequentemente remetido para os momentos de pausa entre atividades educativas. Esta tendência reforça, uma vez mais, uma lógica de recompensa pelo desempenho nas tarefas consideradas formais e “sérias”.

É referido que “abordagens demasiado focadas em habilitações académicas aumentam a probabilidade de a criança experienciar precocemente o insucesso, [...], promovendo na criança perceções negativas acerca das suas competências e de si como aprendiz” (Coelho, 2017, p.99). Se está comprovado que a desvalorização das potencialidades do brincar e a

centralidade de uma pedagogia centrada no desempenho acadêmico podem ter efeitos prejudiciais, importa então questionar: por que razão continuamos a desconsiderar essas evidências e a instruir com base na lógica de que “a trabalhar é que se aprende”?

Assim, estabelece-se uma valorização diferenciada entre os momentos de trabalho e de brincadeira, desvalorizando o brincar como forma de aprendizagem, regulando a sua ocorrência de acordo com uma lógica temporal estruturada.

Esta perspectiva diverge da concepção de tempo das crianças, uma vez que estas o experienciam de forma distinta

A sensação do tempo é mais alargada e intensa, pois o sentimento de duração, no ato de brincar, não permite à criança que ela tenha preocupação (pré-ocupação!) nenhuma com relação aos instrumentos de medição do tempo mais usuais, como o relógio e o calendário. (Cunha et al.,2014, p.140).

Dessa forma, o brincar é experienciado num tempo subjetivo, definido pela própria ação, em contraste com a percepção adulta, que o regula através do relógio. Assim, durante o brincar, as crianças encontram-se plenamente imersas na atividade, sem a limitação imposta por uma estrutura temporal rígida.

Torna-se, portanto, essencial, valorizar o tempo das crianças no contexto de brincar, em vez de o subordinar à organização temporal dos adultos. Para tal, é necessário adotar uma perspectiva que compreenda e respeite a especificidade do brincar, conforme as definições apresentadas pelos diferentes autores anteriormente mencionados

## **1.2-Brincar e o desenvolvimento da criança**

Após compreendermos a definição de brincar e reconhecemos que esta constitui a forma mais privilegiada para uma aprendizagem holística, torna-

se fundamental compreender e evidenciar o impacto desta prática no desenvolvimento integral da criança.

Deste modo, o brincar assume um papel fundamental no desenvolvimento de competências essenciais para a resolução de problemas, uma vez que, ao longo da atividade lúdica, as crianças são confrontadas com múltiplas situações imprevisíveis, exigindo-lhes a capacidade de adaptação e resposta perante diferentes desafios. Nesta linha de pensamento, defende-se ainda que “Pela brincadeira a criança, sem a intencionalidade, estimula uma série de aspectos que contribuem tanto para o desenvolvimento individual do ser quanto para o social.” (Cordazzo & Vieira, 2007,p.97).

Sarmiento et al (2017) afirmam ainda que o brincar corresponde à forma mais natural para a aprendizagem que é através dela que “a criança tem a oportunidade de experimentar novas sensações, criar laços sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e a ultrapassar obstáculos” (p.42). Assim, o brincar assume-se como um meio fundamental para a construção de aprendizagens significativas, promovendo o desenvolvimento integral da criança em múltiplas dimensões-sensorial, social, cognitiva e emocional.

Desta forma, pode-se afirmar que “brincar auxilia a criança nesse processo de aprendizagem. Ele vai proporcionar situações imaginárias em que ocorrerá o desenvolvimento cognitivo e irá proporcionar, também, fácil interação com pessoas, as quais contribuirão para um acréscimo de conhecimento” (Rollim et al ,2008, p.179). Este argumento reforça a importância das interações sociais e do papel do outro no desenvolvimento infantil. Temática que será abordada posteriormente.

Para além das potencialidades mencionadas, Nono (s.d) defende que o brincar é essencial para a construção da identidade e para o desenvolvimento da autonomia. Permite, também, à criança “desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação.” (p.5), fundamentais para o desenvolvimento global.

Já Serrano (2024) defende a relação entre o brincar e as competências de desenvolvimento em três parâmetros: Linguagem; Motor Global e Fino e Cognitivo. Através das interações que ocorrem no brincar, as crianças desenvolvem e expandem o seu vocabulário, utilizam formas de comunicação verbal e não verbal. No plano motor, o brincar proporciona múltiplas oportunidades para a exploração corporal. Do ponto de vista cognitivo, o brincar desafia as crianças a resolver problema, a exercitar o pensamento simbólico e criativo, entre outros. Desta forma, o brincar assume um papel estruturante na promoção de aprendizagens significativas e no desenvolvimento global da criança.

Siraj-Blatchford (2009) enfatiza o papel do brincar no desenvolvimento das competências sociais, ao afirmar que

the child's socio dramatic play becomes reciprocal and collaborative. At this point conceptual knowledge and understanding of the „other“, and of the „self“, develop further and learning „dispositions“ become more significant [...]. The development of these sophisticated levels of abstraction (and meta-consciousness) commonly referred to as a theory of mind. (p.8)

Deste modo, o brincar possibilita não só o conhecimento das características individuais da criança, mas também o reconhecimento do outro e das suas necessidades. Assim, contribui para que o “desenvolvimento cognitivo, seja indiretamente (promovendo o crescimento da habilidade de se colocar no lugar do outro), seja diretamente (fornecendo oportunidade das crianças perceberem como são os outros)”. (Oliveira, sd, p.136).

Por outro lado Piaget (1962), embora reconheça a influência do meio ambiente no desenvolvimento infantil, defende que, numa fase inicial, a criança tente expressar as suas próprias necessidades sem necessariamente se adaptar às realidades externas. Como referido por Oliveira (s.d), “o brincar oferece à criança a oportunidade de assimilar o mundo que é “exterior as suas

próprias necessidades, sem precisar muito de acomodar realidades externas”. (p.134).

No âmbito das competências sociais, Tomás (2021) afirma que, para além de desenvolverem a capacidade de compreender o outro, ao brincarem, as crianças mobilizam conhecimento sobre o mundo real, o que facilita a sua integração e dota-as de estratégias para interagir com o meio envolvente. Tal é evidente na ideia de que o brincar permite às crianças adquirir “conhecimentos e competências sociais para as crianças participarem, tanto no mundo adulto e se afirmarem diferentemente perante ele, como no mundo das crianças e enquanto membros abalizados umas perante as outras” (p.78).

Esta abordagem está em conformidade com a teoria de Vygotsky (1978), que considera um elemento fundamental no desenvolvimento cognitivo, funcionando como um sistema de suporte mental que possibilita às crianças “pensar e agir de diferentes maneiras” (Oliveira, sd, p.134).

Torna-se fundamental reconhecer o brincar como uma atividade de elevada complexidade, essencial ao desenvolvimento integral da criança, nos seus domínios cognitivo, social e emocional. O brincar constitui-se como a linguagem universal da infância, permitindo à criança expressar-se, compreender o mundo que as rodeia e a constituir sentidos sobre as suas experiências.

## **2-Interações o que são? -Perspetivas Teóricas sobre as interações**

Compreender o conceito de interação e analisar as diferentes perspetivas apresentadas por diversos autores revela-se fundamental.

As OPC salientam a importância central das interações no desenvolvimento infantil e na promoção de aprendizagens significativas, destacando que estas podem ocorrer “com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive” (Marques et al.,2024, p.12). Deste modo, sublinha-se a relevância das interações estabelecidas entre adulto-criança

e criança-criança, enfatizando-se que as interações positivas constituem um “modo próprio de relação das crianças com o mundo, promotores do seu bem-estar e saúde e da sua identidade pessoal, social e cultural” (Marques et al., 2024, p.28).

Por sua vez, nas OCEPE, é evidenciado que a “interação social e de socialização através da relação entre crianças [...] e entre adultos.” (Silva et al., 2016, p.24) constituem uma dimensão relacional que serve de base ao processo educativo.

Neste sentido, é possível afirmar que os documentos orientadores de, educação de infância reconhecem a importância e as potencialidades das interações para o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, destacando, assim, a sua relevância no quotidiano e na rotina das mesmas.

Vygostky (1991 citado por Rocha & Fôlha, 2021, p.160) defende que

a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce. Ambiente onde as interações e a brincadeira são a estrutura das práticas de qualquer vivência e experiência, pelas quais as crianças participam afim de desenvolver, aprender e socializar.

Assim, evidencia-se que as interações são inerentes ao ser humano, ocorrendo de forma espontânea, desde o nascimento, e assumindo um papel fundamental no processo de aprendizagem, desenvolvimento e socialização das crianças.

Azeres e Colaço (2014) referem que a interação se baseia no comportamento de cada indivíduo, mas requer, necessariamente, a participação de outro, não podendo, portanto, ser considerada uma atividade individual.

Por distinção, Martins (2020) advoga uma conceção de interação que, para além da relação com o outro, valoriza a “regulação recíproca, implícita e não necessariamente intencional, tratando a interação enquanto potencial de

regulação entre componentes de um sistema.” (p. 379). Assim, atribui à interação um carácter não necessariamente intencional, entendendo-a como um recurso que possibilita conhecer e reconhecer o grupo, facilitando, deste modo, a sua autorregulação.

Oliveira-Formosinho et al. (2013) defendem que as interações valorizam e reconhecem a forma como a identidade de cada pessoa se constrói nas relações, sendo que a identidade de cada criança se desenvolve através dos vínculos e das relações que estabelece. Assim, atribuem à interação um papel fundamental na promoção de uma aprendizagem baseada na experiência, que respeita a honra, as identidades relacionais e as relações identitárias.

Apesar de os autores mencionados proporcionarem uma visão geral sobre o conceito de interação, Niza (2012) reforça a sua importância ao afirmar que “As interações possuem um papel determinante no desenvolvimento e aprendizagem da criança, uma vez que, [as crianças] aprendem sobretudo no convívio cultural com os adultos e com os pares.” (p.325). Destacando, assim, a relevância tanto das interações adulto-criança como das interações entre pares.

Assim, revela-se essencial aprofundar o conhecimento sobre a natureza de cada uma destas interações, a fim de compreender o seu impacto no desenvolvimento e nos processos de aprendizagem das crianças.

Ao abordar a interação adulto-criança, compreende-se, como o próprio termo sugere, a participação ativa do adulto - neste caso, o/a educador/a - e da criança. Post e Hohmann (2011) defendem que é através desta interação que o educador é capaz de corresponder “de uma forma plenamente satisfatória às emoções e ao nível de interesse da criança de forma a vincularem o sentimento que a criança está a experimentar” (p.32). Tal perspectiva sublinha a importância de respeitar a individualidade de cada criança, reconhecendo que é precisamente através deste respeito que se promove o desenvolvimento de competências essenciais, tais como a

“curiosidade, coragem, iniciativa, empatia, um sentido de si próprio e um sentido de pertença a uma comunidade social amistosa” (p.61). Assim, a interação adulto-criança é entendida não apenas como um meio de comunicação, mas como um espaço de construção ativa de saberes, de identidade e de socialização, fundamentais para um desenvolvimento holístico e integrado.

Em síntese, os autores referidos defendem que, para que se estabeleça uma interação adulto-criança de qualidade, é imprescindível a existência de determinados pressupostos fundamentais, os quais assumem como condições essenciais para eficácia dessa relação. Sendo eles:

1. Orientações que Promovam a Continuidade dos Cuidados- é necessário- “Centralizar o dia de cada criança em torno de um educador responsável [...] Organizar horários dos educadores em função das necessidades das crianças” (p.94);
2. Criação de um Clima de Confiança com as Crianças- é fundamental “Responder de forma facilitadora às necessidades e aos sinais de chamadas de atenção das crianças [...] Dar às crianças tempo para interagirem e reponderem à sua maneira” (p.94);
3. Criação de uma Relação de Cooperação com as Criança- Para isso é primordial “Interagir ao nível físico da criança [...] Observar e ouvir as crianças” (p.94);
4. Apoio às Intenções das Criança- Sendo essencial “Encorajar e reconhecer as escolhas das crianças na exploração e brincadeira [...] Dar às crianças tempo para resolverem problemas com que se deparam enquanto exploram o “brincar com diversos materiais” (p.94).

Relativamente à interação entre pares, esta refere-se às relações estabelecidas entre as crianças, que podem ocorrer em diversos momentos da rotina. Neste âmbito, serão particularmente analisadas as interações entre

pares que emergem durante as brincadeiras, considerando a sua relevância para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças.

Tal como refere Ferreira (2004 citado por James, 1993, p.196), as interações entre pares constituem oportunidades fundamentais para o desenvolvimento infantil, permitindo que as crianças realizem “ações comuns com outras crianças, aprendendo com elas, socializando-se umas às outras e sendo socializadas, lhes permite, reflexivamente, compreenderem-se como tal e apurar o seu sentido de similaridade ou diferença. Neste sentido, é através destas interações que as crianças interiorizam princípios básicos da vida em sociedade, desenvolvendo uma compreensão progressiva de si próprias e dos outros. Paralelamente, ao reconhecerem os seus próprios limites e capacidades, bem como os dos seus pares, as crianças constroem uma consciência da existência do “eu” e do “outro”, fundamento essencial para a formação de identidade pessoal e social.

Azeres e Colaço (2014) acrescentam que “desenvolvimento das interações entre pares ocorre simultaneamente com o desenvolvimento de várias capacidades cognitivas, físicas e linguísticas, tornando as interações progressivamente mais complexas (Brownell, 1986; Brownell & Hazen, 1999; Williams, Mastergeorge & Ontai, 2010).” (p.112). Para além de uma perspectiva eminentemente social, os autores evidenciam que as interações entre pares desempenham um papel crucial no fortalecimento de diversas competências, reforçando, deste modo, as múltiplas potencialidades que lhe estão associadas. Assim, as interações entre crianças, assumem-se como alicerces indispensáveis para o desenvolvimento integral, promovendo simultaneamente o crescimento cognitivo, físico e linguístico.

Considerando o que foi anteriormente referido, é possível afirmar que as interações tem vastas potencialidades, assumindo um papel crucial no desenvolvimento e aprendizagens das crianças. A sua importância revela-se transversal, uma vez que promovem não apenas competências cognitivas,

sociais e emocionais, mas também favorecem a construção da identidade individual e coletiva, contruindo-se, assim, como pilares essenciais para um desenvolvimento integral.

Para além das potencialidades anteriormente referidas, é possível afirmar que, através das interações, se promove o desenvolvimento do pensamento reflexivo, propiciando, conseqüentemente, a emergência de comportamentos voluntários na criança. Como sublinha Vygotsky (1991), “essas interações propiciam o desenvolvimento do comportamento voluntário da criança. Piaget demonstrou que a cooperação fornece a base para o desenvolvimento do julgamento moral pela criança” (p.60). Piaget reforça a ideia de que, através das interações sociais, as crianças começam a compreender e a interiorizar conceitos fundamentais de conduta, nomeadamente, a distinção entre o que é correto ou incorreto.

Estabelecendo um paralelismo entre o brincar e as interações, Rocha e Fólha (2021) salientam a relevância de observar as brincadeiras e as interações enquanto recursos fundamentais para um conhecimento mais aprofundado das crianças, bem como das suas emoções e da forma como experienciam a sua frustração. Tal como referem os autores, “ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (p.160). Deste modo, a observação atenta destas dinâmicas constitui uma ferramenta privilegiada para compreender os processos emocionais e sociais que estruturam o desenvolvimento infantil.

Em suma é essencial reconhecer “a importância das interações constituídas entre as crianças nas brincadeiras para a construção de suas identidades.” (Duarte et al., 2017, p.154). Esta perspectiva é fundamental para valorizar a criança enquanto sujeito ativo, capaz de pensar de forma autónoma, de executar as suas ideias e convicções e predisposto a aprender na relação com o outro. Simultaneamente, evidencia a importância do reconhecimento e

respeito pelos limites e singularidade de cada indivíduo. Assim, as interações não só moldam a personalidade das crianças, como também contribuem de forma decisiva para a sua formação identitária e para o seu desenvolvimento emocional e social.

### **3- Promover interações e brincadeiras - papel do educador**

Após a abordagem do conceito de brincar e da importância das interações torna-se fundamental refletir sobre o papel do educador, bem como sobre as formas de operacionalizar as potencialidades inerentes a estes conceitos, de modo a promover um desenvolvimento integral e significativo das crianças.

É fundamental compreender aquilo que os documentos orientadores da Educação de Infância preconizam relativamente ao papel do educador nas brincadeiras e nas interações.

As OPC afirmam que “O/A educador/a de infância é um/a mediador/a das relações entre as crianças, facilitando a convivência e o respeito mútuo, bases para a constituição da identidade pessoal, social e cultural” (Marques et al., 2024, p. 19). É conferido, assim, ao educador um papel primordial enquanto mediador, cabendo-lhe apoiar e orientar as crianças de forma subtil e intencional, sem, contudo, se tornar intrusivo ou interromper as dinâmicas próprias das crianças.

AS OCEPE reforçam ainda que os educadores “intencionalmente valorizam, respeitam, estimulam a criança e encorajam os seus progressos, pelo modo como apoiam as relações e interações no grupo, para que todas as crianças se sintam aceites” (Silva et al., 2016, p.34).

Ambos os documentos- as OPC e as OCEPE-evidenciam a importância de uma intencionalidade pedagógica que valoriza o apoio e o respeito pelas interações e brincadeiras das crianças. Neste sentido torna-se fundamental clarificar o conceito de intencionalidade educativa, uma vez que este orienta a fundamentação e a ação pedagógica do educador.

As OPC definem intencionalidade educativa como “a ações intencionalmente pensadas e refletidas que orientam a ação profissional do/a educador/a de infância para construir ambientes educativos que promovam o bem-estar, o brincar” (Marques et al.,2024, p.32). Já as OCEPE acrescentam que este conceito “caracteriza a sua intervenção profissional, exige--lhe que reflita sobre as concepções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem.” (Silva et al., 2016, p.13).

Esta definições evidenciam que a intencionalidade educativa não se limita à planificação de atividade, mas implica um compromisso reflexivo e ético com as concepções de infância, de aprendizagem e de desenvolvimento que orientam a prática profissional. O educador é, assim, reconhecido como um participante ativo, cuja função é sustentar e promover essas dinâmicas sem, contudo, influenciar ou dirigir as ações espontâneas das crianças, para potenciar o seu desenvolvimento autónomo.

Conforme estabelecido ni Decreto-Lei nº241/2001, anexo 1, referente ao Perfil Específico do desempenho profissional do educador de infância cabe ao educador conceber e desenvolver o “currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo” (p.3). Assim, é da sua responsabilidade estruturar o espaço e selecionar materiais pedagógicos, garantido a sua diversidade e carácter desafiador. Estabelecendo um paralelismo com a dimensão do brincar, cabe ao educador criar condições, intencionais no ambiente, de forma a potenciar e intensificar o brincar.

Caeiro e Correia (2021), corroboram esta perspetiva ao defenderam que o educador deverá “dar oportunidade à criança para participar no seu percurso, fazer as suas escolhas e fazer com que o brincar, assuma um papel de aprendizagens” (p.45). Para que tal seja possível, é imprescindível que o educador adote uma postura reflexiva relativamente à sua intencionalidade

pedagógica, sendo-lhe atribuído o papel de organizador do ambiente educativo, de forma a potenciar as interações e brincadeiras enquanto contextos privilegiados de aprendizagem e desenvolvimento.

Já Ferreira e Tomás (2020) sustentam que o educador deve sustentar a “sua ação intencional como sendo racional e orientado para fins objetivos que, quando importados para o brincar das crianças, trabalham para que este deixe de ser delas para passar a ser para elas” (p.18), alertando para a problemática de conduzir as brincadeiras/interações exclusivamente por lógicas do adulto. Assim, segundo as autoras, torna-se imperativo que o educador assuma as seguintes atitudes:

- Observar as crianças para conhecer as suas intenções e ações- o objetivo é informar a ação pedagógica de um modo contextualizado, respeitando os interesses e culturas das crianças;
- Conhecer as preferências das crianças sobre o brincar- com o intuito de compreender como as relações estabelecidas entre as crianças e as suas ações podem informar a prática docente, de modo a auxiliar o encontro de estratégias para apoiar;
- Conhecer as práticas do brincar entre pares.

Goldschmied e Jackson (2024) sustentam que o educador assume um papel central na organização do ambiente educativo, sendo “responsável pela forma como o espaço é utilizado” (p.40). Este papel de organizador é indissociável da sua função enquanto facilitador/a, uma vez que, ao dispor intencionalmente os materiais e ao preparar o espaço, promove condições que possibilitam às crianças a fazer escolhas autónomas e significativas nas suas interações e brincadeiras. Para além disso, a presença atenta e sensível do adulto assume uma dimensão afetiva fundamental ao “proporciona[r] apoio emocional ao grupo de crianças, que sabe que, se necessário, intervirá como mediadora ou consoladora” (p.40). Por fim, destaca-se o papel de iniciador/a,

no qual o/a educador/a apoia e encoraja as crianças, promovendo a sua confiança, curiosidade e envolvimento ativo.

Nesta perspectiva, Cardona et al. (2021) defendem que o educador desempenha um papel fundamental no contexto do brincar e das interações, sendo, por isso, responsável por organizar intencionalmente o espaço e os materiais, bem como observar de forma atenta as dinâmicas lúdicas e relacionais que emergem entre as crianças. Compete-lhe, ainda, facilitar a interação entre pares, promovendo contextos de cooperação e que incentivem a empatia e a capacidade de colocar no lugar do outro. Os autores sublinham, igualmente, a importância de o/a educador/a se posicionar como “Participante, envolvendo-se no brincar, sem se sobrepor às iniciativas das crianças, mas como parceiro mais experiente” (pp.57-58), reconhecendo, assim, a importância da escuta, da construção de significados e do respeito pela agência da criança e do seu papel no processo educativo.

Para além das perspectivas anteriormente referidas, Formosinho et al. (2018) salientam a relevância de o educador se posicionar fisicamente ao nível das crianças durante estes momentos. Esta proximidade física não constitui apenas uma questão espacial, mas antes uma intencionalidade pedagógica que promove a escuta ativa, a observação atenta e o envolvimento com e para a criança. Como referem os autores, ao colocar-se ao seu nível físico, o/a educador/a “observa[m]-[n]as e escuta[m]-[n]as, interessa[m]-se pelo seu saber e fazer, dialogam com elas ou comentam o que sabem e o que fazem” (p. 65), valorizando os significados que as crianças atribuem às suas ações e, simultaneamente, reforçar o vínculo relacional como base para aprendizagens significativas.

De forma a reforçar a relevância da participação e observação das brincadeiras e interações Martins (2023) destaca que o educador, ao assumir um “papel ativo [...] na observação e planeamento das brincadeiras, [permite]

perceber de que modo e quais poderão ser uma mais-valia para a sua aprendizagem e desenvolvimento” (pp. 8-9), adquire uma compreensão mais aprofundada acerca das formas como estas podem constituir-se como uma mais-valia para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, Compete, assim, ao profissional de educação observar e envolver-se nestas dinâmicas, com o intuito de conhecer melhor cada criança- os seus interesses, preferências e traços de personalidade. Este conhecimento aprofundado permite não só a promoção de aprendizagens mais significativas, como também a identificação de potencialidades e fragilidades de cada criança, contribuindo para uma intervenção educativa diferenciada.

Esta perspetiva é sustentada Quiñones e Ridgway (2021), ao sublinharem que a participação ativa do educador nas brincadeiras- e, por conseguinte, nas interações que delas emergem- confere-lhe legitimidade para orientar o processo pedagógico. Segundo as autoras, esta participação possibilita “construir uma consciência pedagógica das motivações e interesses das crianças no brincar, que são conciliáveis com as suas intenções pedagógicas” (p.89).

De acordo com Thunder et al. (2023) o educador deve assumir um conjunto de comportamentos intencionalmente orientados, sendo estes

Early childhood educators should intentionally assume the roles of conversational partners and language facilitators. (2) [...] must intentionally use the roles of conversational partner and language facilitator to create equitable and inclusive spaces for all children. (3) A critical link exists between adult–child interactions and learning. (4) [...] learning can be playful learning. (5) The defining characteristics of guided play capitalize on the engaging aspects of play while also creating an optimal learning experience within play. (p.116)

Defende-se, assim, que o educador de infância deve orientar a sua ação pedagógica com base numa intencionalidade clara, centrada na valorização das práticas que promovem interações verbais e afetivas significativas, reconhecendo o brincar como um contexto privilegiado de aprendizagem. Neste sentido, o/a educador/a não deve assumir um papel meramente observador, mas sim posicionar-se como um agente, sensível e reflexivo, capaz de mediar experiências que favoreçam o desenvolvimento integral da criança, bem como a promoção da equidade e da inclusão no ambiente educativo.

Em síntese, compete ao educador a responsabilidade de “discernir quando deve intervir ou apenas observar, integrar-se como participante, dar informações ou discutir de forma crítica, selecionar quantidade e variedades de materiais, possibilitando o acesso a todos” (Pereira, 2015, p.7). Estas práticas devem traduzir uma identidade profissional fundamentada na escuta ativa, na observação intencional e na mediação consciente das interações, com o objetivo de fomentar experiências pedagógicas significativas e consolidar vínculos relacionais que promovam aprendizagens significativas.

Após a análise aprofundada das perspetivas apresentadas pelos diversos autores, torna-se imprescindível proceder a uma reflexão crítica e fundamentada sobre as diretrizes estabelecidas nos principais documentos orientadores da educação de infância, designadamente as Orientações Pedagógicas para a Creche (OPC) e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Importa, assim, compreender de que forma estes documentos abordam o conceito de brincar, considerando que constituem referências normativas essenciais e que devem orientar, de forma inequívoca e coerente, as práticas educativas de todos os profissionais de educação de infância.

As OPC referem o brincar como “atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender.” (Marque et al., 2024, p.15),

sublinhando a premissa de que se trata de uma prática fundamental para o desenvolvimento da criança. Reforçando, ainda, a ideia que permite que as crianças expressem “a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades.” (Marques et al., 2024, p.16).

No que diz respeito às OCEPE de 2016, o brincar é considerado uma “atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento.” (Silva et al., 2016, p.11)

Ao estabelecer um paralelismo com as OCEPE de 1997, observa-se que, nas referidas diretrizes, o brincar não era enfatizado, pode indicar uma desvalorização desta prática. Contrariamente, nas orientações de 2016 mais recentes, há uma amplificação significativa do destaque e reconhecimento das potencialidades do brincar, o que reflete uma evolução substancial na compreensão do seu papel central no desenvolvimento integral da criança.

É possível afirmar, com fundamento, que o brincar, ao contrário do que frequentemente se supõe, é reconhecido com extrema importância para o desenvolvimento global da criança. Este processo não se limita a uma simples atividade lúdica, uma vez que envolve uma série de potencialidades que são essenciais para o seu desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico, sendo, portanto, uma prática imprescindível no quotidiano da criança. Assim, os documentos orientadores encaram o brincar como uma ferramenta pedagógica crucial, que vai muito além de uma mera ocupação de tempo, assumindo um papel central na construção de competências e no favorecimento da aprendizagem em diversas dimensões, sendo estes documentos uma referência para todos em educação de infância.

## **Capítulo II-Metodologia**

Este capítulo tem como objetivo explicitar a metodologia adotada no âmbito do presente projeto de investigação. Neste sentido, torna-se fundamental clarificar que a sua estrutura se organiza em torno dos seguintes eixos: investigação qualitativa, investigação-ação, os procedimentos de recolha e tratamento da informação, a descrição do processo de análise de conteúdo e, por fim, a ética na investigação em educação de infância.

### **1-Investigação Qualitativa**

Tal como referem Azevedo et al. (2010) os métodos qualitativos “focam experiências humanas subjetivas” (p.39) privilegiando, assim, a subjetividade como elemento fundamental na análise de situações. Esta abordagem, de acordo com McMillan & Schumacher (2005), permite fundamentar propostas, elucidar fenómenos e sustentar tomadas de decisão no âmbito da ação educativa, favorecendo uma articulação crítica e reflexiva entre a teoria e a prática.

Bogdan e Biklen (1994) referem para a existência de cinco características fundamentais que definem a investigação qualitativa, sendo eles:

1. a fonte directa de dados é o ambiente natural, construindo o investigador o instrumento principal
2. (...) é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números.
3. Os investigadores (...) interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
4. [Os] investigadores (...) tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
5. investigadores [...] estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber “aquilo que eles experimentam”(pp.47-51)

Tendo em consideração as características anteriormente enunciadas, torna-se imprescindível reconhecer que esta investigação comporta distintas fases processuais que se articulam entre si, Nesse sentido, Aires (2011) salienta a existência de uma “estreita relação entre o modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados do projeto de pesquisa” (p.14). o que exigiu uma postura coerente, reflexiva e intencional durante o percurso investigativo.

Azevedo et al., (2010) reforçam que, para que se concretize uma investigação qualitativa, é essencial proceder à “construção/delimitação de um objecto de investigação; a construção da análise deve ser acompanhada pela explicitação da trajectória teórica, as questões assumem um papel central” (p.50), o que justifica que, nesta investigação, o foco incida nas brincadeiras e nas interações que delas emergem, enquanto elementos centrais de observação e reflexão crítica.

Considerando que o brincar é um fenómeno intrinsecamente relacional, cuja compreensão exige uma atenção particular à qualidade das interações envolvidas, torna-se imprescindível para além da análise de dados empíricos e evidências científicas, valorizar a experiência subjetiva. Neste enquadramento, a minha postura, enquanto investigadora, baseou-se num posicionamento atento, questionador e reflexivo, capaz de observar de forma sensível, interrogar criticamente os acontecimentos e interpretar as evidências emergentes. Surgindo, assim, a pertinência de recorrer à investigação qualitativa.

## **2- Investigação-Ação**

No que diz respeito à metodologia de investigação-ação, importa referir que, tal como o próprio nome indica, esta encerra um propósito duplo: intervir e investigar, visando, simultaneamente, a transformação da prática e a produção de conhecimento sobre mesma. Neste sentido, considera-se pertinente clarificar a relevância e as funções inerentes a este conceito.

O conceito de investigação-ação é composto por duas dimensões fundamentais. De acordo com Fernandes (2006), citando Dick (2000), a componente de investigação visa aprofundar a compreensão de um determinado fenómeno “no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, do cliente e da comunidade” (p.4). Por sua vez, a ação refere-se à intenção de promover uma mudança concreta “numa comunidade ou organização ou programa” (Fernandes, 2006, p.4).

Pode, assim, afirmar-se que a presente investigação se estrutura em dois ciclos interligados, conforme anteriormente mencionado. A este propósito, Amado (2014) enfatiza que este tipo de investigação envolve a análise de “um determinado problema diagnosticado em contexto social (caráter situacional); a intervenção ou ação para resolver o problema e transformar a situação anterior; de novo a reflexão para produzir conhecimento acerca dessa mesma transformação (caráter autoavaliativo).” (p.188).

Coutinho et al (2009), além de descreverem esta investigação em dois ciclos, conforme anteriormente expostos acrescentam que a mesma segue “um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica.” (p. 360). Este modelo permite, assim, retomar o processo sempre que se considere pertinente, promovendo a obtenções de conclusões mais robustas e fundamentadas.

No que diz respeito às características da investigação-ação, Baskerville (1999) e Santos et al. (2004) citados por Fernandes (2006), defendem que esta

Desenvolve-se de forma cíclica ou em espiral, consistindo na definição do âmbito e planeamento, antes da acção, seguido de revisão, crítica e reflexão; Facilita um misto de capacidade de resposta e de rigor nos requisitos da investigação e da acção: Proporciona uma ampla participação geradora de responsabilidade e envolvimento e. Produz mudanças inesperadas e conduz a processos inovadores (p.87).

Esta abordagem revela-se, assim, particularmente relevante na medida em que permite não apenas compreender os fenómenos em estudo, mas também formular respostas concretas para os problemas identificados, promovendo uma articulação entre reflexão e ação transformadora.

Relativamente às características da investigação-ação, Frebody (2003) defende que esta se estrutura em oito etapas fundamentais a saber:

- Criar a equipa;
- Selecionar o foco da investigação e estudo da literatura disponível;
- Recolher os dados a partir de uma variedade de fontes, usando as técnicas habituais dos estudos etnográficos e dos estudos de caso;
- Analisar, documentar e rever os efeitos imediatos, cumulativos e de longo termo das ações dos alunos e dos professores;
- Desenvolver e implementar as categorias interpretativo;
- Organizar e interpretar os dados, agrupando circunstâncias, acontecimentos e artefactos de modo interconectado e sistemático;
- Agir na base de planos redefinidos a curto e longo prazo;
- Repetir o ciclo (p.87);

Estas etapas assentam, assim, em três dimensões essenciais do processo de investigação: a recolha de informação e análise teórica do objeto de estudo; a observação e reflexão crítica sobre os dados recolhidos em contexto e, por último, a reiteração do ciclo, destacando-se a importância de uma intervenção sustentada, intencional e teoricamente sustentada.

Mobilizando os conceitos anteriormente abordados no âmbito da investigação-ação, torna-se essencial enquadrá-los no presente projeto de investigação, de forma a fundamentar teoricamente as opções metodológicas adotadas.

Tendo por base as quatro fases da metodologia de investigação-ação, após a identificação da problemática defini a questão de investigação “Que

estratégias adotar para intensificar o brincar entre crianças em contexto de educação de infância?” - iniciei um processo de reflexão aprofundada sobre esta temática. Compreendi então que o meu principal foco de interesse incidia sobre as interações estabelecidas entre as crianças durante o momento de brincar.

Desta forma, para dar resposta à problemática de investigação, mobilizei as fases subsequentes do processo, centrando a minha observação nas interações que emergiam entre os pares e entre adulto criança, no tipo de brincadeiras que as crianças privilegiavam e nas posturas adotadas tanto face à atividade lúdica como aos restantes elementos do grupo.

Neste contexto o plano de ação delineado teve como base a observação e intervenção no âmbito das brincadeiras, exigindo, contudo, um reajustamento contínuo da minha intencionalidade pedagógica, com o objetivo de promover, de forma mais eficaz, oportunidades de interação.

Considero, por isso, que a metodologia de investigação-ação se revela a mais adequado para o presente estudo, pois fomenta uma postura crítica e reflexiva sobre a prática investigativa e o observado, favorecendo simultaneamente uma participação direta, um maior envolvimento com o terreno e a possibilidade de promoção da mudança.

A sua natureza cíclica permite testar e reajustar estratégias, contribuindo para a construção de soluções progressivamente mais eficazes. Em suma, entendo que a investigação-ação é fundamental para o estudo do brincar e das interações que emergem, pois permite não apenas aprofundar a compreensão sobre esta temática, mas também desenvolver e implementar intervenções orientadas para a sua valorização no contexto educativo.

### **3-Procedimento de Recolha e Tratamento de Informação**

Após a definição das metodologias de investigação adotadas no presente estudo, segue-se a descrição dos procedimentos relativos à recolha e ao

tratamento da informação, isto é, das técnicas e instrumentos implementados na investigação.

Conforme afirmam Coutinho et al. (2009), as técnicas e os instrumentos de investigação podem ser classificados em três categorias distintas. A primeira, baseada na observação, fundamenta-se na observação direta e presencial do fenómeno em estudo, estando centrada “na perspetiva do investigador” (p.373). A segunda categoria privilegia a conversação focando-se na perspetiva dos participantes e sendo enquadrada num “ambiente de diálogo e de interação” (p.373). Finalmente, a terceira categoria diz respeito à análise de documentos, a qual exige o conhecimento de documentos específicos do contexto em estudo, como o projeto pedagógico, sendo centrada “na perspetiva do investigador e implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos” (p.373), em vez de leituras relacionadas com autores e as suas conceções teóricas.

Após a análise das categorias, as técnicas e instrumentos de investigação podem, adicionalmente, ser classificados, no contexto de investigação-ação, conforme indicado por Coutinho et al. (2009), em três grupos principais: (1) instrumentos, que envolvem o uso de lápis e papel, incluindo testes, escalas, questionários e observação sistemática; (2) estratégias interativas, como entrevistas, observação participante e análise documental; e, por último (3) meios audiovisuais, como vídeo, fotografia e gravação de áudio.

No que diz respeito às técnicas de recolha de informações, optei pela utilização das categorias baseadas na observação e na conversação, recorrendo, assim, à observação sistemática e participante, aos questionários e aos meios audiovisuais. Sendo assim, é fundamental aprofundar a compreensão destes conceitos, bem como esclarecer de que forma foram essenciais para o desenvolvimento do projeto em estudo.

### **3.1-Observação**

A observação, enquanto processo, remete para uma tarefa complexa, uma vez que, estamos constantemente imersos em um vasto volume de informações, nem sempre sendo fácil filtrar aquelas que são essenciais para o nosso objeto de estudo. Assim, cabe ao investigador, conforme afirmam Carmo e Ferreira (2008), planejar uma estratégia de observação que permita, de forma eficaz, compreender e aceder aos dados pertinentes.

Neste contexto, e com o intuito de estruturar e orientar o processo de observação, procurei, à semelhança do que defendem Carmo e Ferreira (2008), refletir sobre duas questões fundamentais: “O que observar?” e “Que instrumentos deverão ser utilizados para a realização das observações” (p.112). Estas interrogações revelaram-se centrais para uma recolha de informações intencional, sistemática e coerente com os objetivos da investigação.

Após compreender o conceito de observação numa perspetiva ampla, tornou-se essencial direcionar a análise para o tipo observação utilizado no decurso da investigação.

No decurso da minha investigação, recorri à observação participante, assumindo um papel ativo no contexto em estudo. Envolvi-me nas dinâmicas do grupo, procurando articular o meu posicionamento enquanto participante com o olhar analítico próprio, o que me permitiu compreender de forma mais profunda os fenómenos observados a partir da vivência direta das interações.

Segundo Carmo e Ferreira (2008), este tipo de observação implica que o investigador “interage ativamente assumindo, assim, o seu papel de estudioso junto da população observada, combinando-o com outros papeis sociais cujo posicionamento o lhe permita um bom posto de observação. [...] participar da vida da população observada” (p.121). Neste enquadramento, os autores sublinham que a principal mais-valia desta abordagem reside na possibilidade de alcançar uma compreensão aprofundada e um conhecimento integrado da

realidade em análise, na medida em que o investigador partilha experiências e vivências semelhantes às da população estudada. Contudo, apontam também como limitação a dificuldade em quantificar os dados recolhidos, o que poderá comprometer a objetividade e a sistematização dos dados.

Recorri à observação participante nos momentos em que intervim diretamente nas brincadeiras e nas interações estabelecidas com as crianças, ou seja, sempre que, para além de observar, participei ativamente nas dinâmicas lúdicas, assumindo um papel integrado na ação. Esta abordagem permitiu-me compreender os fenómenos a partir da experiência vivida, enriquecendo a minha análise e reflexão. Mantive esta postura também nos momentos em que, embora presente no contexto, não exerci uma intervenção direta, preservando, ainda assim, uma postura atenta e reflexiva sobre as interações em curso.

Nesta linha de pensamento, e com o intuito de colmatar a dificuldade identificada pelos autores relativamente à sistematização da informação recolhida, recorri à utilização de instrumentos de registo que permitiram documentar de forma rigorosa as observações realizadas.

Mobilizei a captação de vídeos e fotografias de modo a registar de forma visual as interações e dinâmicas ocorridas. Complementarmente, utilizei um bloco de notas, no qual fiz os primeiros registos, dado que, conforme referem Carmo e Ferreira (2008) estas anotações iniciais têm como objetivo “auxiliar a sua memória quando vier a registar mais detalhadamente os resultados da sua observação” (p.118).

Neste contexto, os registos recolhidos foram posteriormente organizados e sistematizados sob a forma de notas de campo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o conceito de notas de campo refere-se, no seu sentido mais estrito, ao conjunto de “dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais.” (p.150). Os autores salientam que estas

notas assumem uma dupla vertente: uma descritiva, que visa “captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas” (p.152), e outra reflexiva, que procura apreender o “ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (p.152).

### **3.2-Inquérito por Questionário**

Com o intuito de compreender as concepções das educadoras cooperantes sobre o brincar e as interações que emergem durante este momento, optei pela aplicação de um questionário que permitisse compreender de que forma integram esta prática no seu quotidiano profissional, bem como identificar os constrangimentos que eventualmente experienciam nesse processo. Neste enquadramento, revela-se fundamental clarificar em que consiste o questionário enquanto técnica de recolha de dados, assim como as suas principais características.

De acordo com Amado (2017) o questionário “permite uma expressão livre das opiniões dos respondentes, ainda que o questionário contemple alguns itens orientados” (p.271). O autor reforça, ainda, que a análise posterior das respostas possibilita ao investigador compreender as concepções, experiências subjetivas e representações sobre o tema por parte dos participantes.

Carmo e Ferreira (2008 cit. por Moreira, 2021 p.16) salientam que o inquérito por questionário constitui uma técnica de carácter redutor, na medida em que, “o que define um inquérito não é a possibilidade de quantificar informação obtida, mas sim a recolha sistemática de dados de forma a poder responder a um determinado problema”. Assim, compreende-se que o objetivo central de um inquérito reside na obtenção de respostas a uma questão de investigação ou na resolução de um problema específico, e não necessariamente na produção de dados passíveis de quantificação.

Tratando-se de uma técnica que não exige contacto direto entre o investigador e os participantes, uma das suas desvantagens prende-se

precisamente com a ausência de interação presencial e com o tempo disponibilizado para a resposta às questões. Esta circunstância pode levar a que as respostas sejam mais elaboradas e refletidas, o que, embora possa enriquecer a profundidade da informação recolhida também pode comprometer a sua espontaneidade e, conseqüentemente, a sua autenticidade.

No que se refere ao questionário aplicado às educadoras, este consistia em quatro questões, as quais eram as seguintes: 1. O que pensa sobre o brincar na creche e no jardim de infância? 2. Na sua opinião o brincar influencia as interações entre pares? Justifique a sua resposta. 3. Como é que o brincar acontece na sua prática? Que momentos são privilegiados? 4. Que constrangimentos identifica na valorização do brincar na sua prática educativa? Como os supera? (Apêndice 1).

### **3.3-Análise de conteúdo**

Após a recolha e organização da informação torna-se fundamental compreender de que forma se procede à análise de conteúdos dos respetivos instrumentos utilizados.

Neste sentido, Bodgan e Biklen, (1994) defendem que, no âmbito da análise de conteúdos, é fundamental “desenvolver um sistema de codificação para organizar os dados” (p.221). Os autores sublinham, no entanto, que este processo pode revelar-se complexo, dado que nem sempre é evidente a delimitação dos materiais em unidades coerentes, o que dificulta a criação de um sistema de categorização claro e estruturado.

Assim, com o objetivo de proceder a uma análise rigorosa de toda a informação recolhida no âmbito deste projeto de investigação, analisei as observações realizadas, as notas de campo e aos questionários respondidos pelas educadoras cooperantes (apêndice I). Assim, recorri a um processo de categorização e reflexão crítica sobre os dados, de forma a identificar padrões, interpretações e significados relevantes para o objeto de estudo.

#### **4-Ética na Investigação em Educação de Infância**

A investigação no domínio das Ciências da Educação exige do investigador um compromisso ético, no que se refere à interação com as crianças e com a equipa pedagógica envolvida. A reflexão sobre a ética em contexto de investigação obriga a considerar que esta implica “atender aos modos como desencadeámos processos dialógicos e ponderados de forma que se possa respeitá-las ontologicamente em sua alteridade” (Fernandes, 2016, p.775), assegurando, deste modo, que os “processos de pesquisa [sejam] co-construídos entre o pesquisador e as crianças (Fernandes, 2016, p.775).

Durante o processo de recolha de informação no âmbito do presente projeto de investigação, foram respeitados princípios éticos fundamentais, nomeadamente no que concerne à privacidade e à proteção de informação dos participantes. Garantiu-se, assim, o anonimato das crianças nos registos multimédia, assegurando que os rostos não fossem identificáveis, bem como a não divulgação de qualquer informação sensível que pudesse comprometer a sua identidade.

De acordo com a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE,2014) “Os participantes da investigação têm direito à privacidade, à discrição e anonimato. Como tal, os investigadores deverão assegurar que os dados fornecidos pelos participantes sejam totalmente anónimos e confidenciais” (p.8). Importa salientar que para garantir o anonimato, optei por designar as instituições como A e B, e as educadoras como Educadora X e Educadora Y.

Neste sentido, a relação estabelecida com a equipa pedagógica foi pautada por “atitudes de sensibilidade relacional e de profissionalismo, em consonância com os princípios fundamentais da relação pedagógica, de responsabilidade, respeito mútuo, integridade e competência” (SPCE, 2014 p. 13).

Procurou-se, assim, fomentar um ambiente de colaboração, partilha e diálogo construtivo entre investigadora, as educadoras cooperantes e as auxiliares de ação educativa, sustentado numa lógica de respeito mútuo, escuta ativa e valorização das diferentes perspetivas.

### Capítulo III- Caracterização dos Contexto e Descrição e Interpretação das Intervenções

Conforme definido no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar foram realizados quatro estágios curriculares, de acordo com a tabela 1.

Tabela 1- Organização dos Estágios

	<b>Estágio I</b>	<b>Estágio II</b>	<b>Estágio III</b>	
<b>Ano Letivo</b>	1 <sup>a</sup> ano -1 <sup>o</sup> semestre	1 <sup>o</sup> ano-2 <sup>o</sup> semestre	2 <sup>o</sup> ano- 1 <sup>o</sup> semestre	
<b>Instituição</b>	A	B	A	B
<b>Estágio</b>	1 <sup>o</sup>	2 <sup>o</sup>	3 <sup>o</sup>	4 <sup>o</sup>
<b>Contexto/grupo/equipa</b>	<b>Creche</b> 15 crianças 2/3 anos 1 educadora 2 auxiliares	<b>Jardim de Infância</b> 20 crianças 5/6 anos 1 educadora 1 auxiliar	<b>Creche</b> 12 crianças 1/2 anos 1 educadora 2 auxiliares	<b>Creche</b> 14 crianças 2/3 anos 1 educadora 1 auxiliar
<b>Duração</b>	<b>10 semanas</b> 6 de novembro de 2023 a 24 de janeiro de 2024	<b>11 semanas</b> 11 de março de 2024 a 7 de junho de 2024	<b>2 semanas</b> 30 de setembro a 11 de outubro de 2024	<b>2 semanas</b> 14 de outubro a 25 de outubro de 2024

A minha experiência prática desenvolveu-se em duas instituições educativas, adiante designadas como Instituição A (creche) e Instituição B (jardim de infância). No segundo ano, a minha intervenção incidiu exclusivamente na valência de creche. Esta organização resultou da continuidade do acompanhamento da educadora cooperante, que, no segundo ano, passou a exercer funções em contexto de creche, na Instituição B.

De seguida apresento as instituições realçando as seguintes dimensões: caracterização da instituição, equipa pedagógica, grupo de crianças (apesar de ter contactado com quatro grupos distintos, apenas serão caracterizados dois, por se tratar de contextos onde foram implementadas as minhas intervenções), organização do tempo/rotina e organização dos espaços e materiais.

## **Instituição A**

A instituição A é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que oferece diversas respostas sociais, nomeadamente nas áreas de educação (creche e jardim de infância), apoio a idosos, juventude, pessoas dependentes e famílias em situação de vulnerabilidade.

Assinala-se a existência de um parque exterior acessível a toda a comunidade educativa, para além dos espaços exteriores específicos da sala parque.

## **Equipa Educativa**

No que respeita à equipa, a instituição era composta por uma estrutura multidisciplinar que integrava uma Diretora Técnica, uma Coordenadora Pedagógica, duas assistentes administrativas, equipa afeta ao centro de dia, profissionais de limpeza, responsáveis pelo refeitório, bem como educadoras e auxiliares de ação educativa- sendo que cada grupo era acompanhado por uma educadora de infância e uma auxiliar, à exceção do berçário, que contava com quatro auxiliares de ação educativa.

A equipa pedagógica da sala onde decorreu o estágio era composta por: uma educadora e duas auxiliares de ação educativa (uma titular e outra em regime de apoio). A educadora, responsável nesse ano letivo por três salas-uma de crianças dos 2/3 anos e duas de berçário-, fundamentava a sua prática no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). Com 35 anos e 14 anos de experiência profissional, conclui a sua formação no Instituto Piaget. A auxiliar titular acompanhava o grupo a tempo inteiro e a integrava a instituição há oito anos, enquanto a auxiliar de apoio, presente de forma pontual conforme as necessidades do grupo, iniciara funções nesse mesmo ano.

Durante o estágio, foi evidente uma prática pedagógica colaborativa, alicerçada na partilha sistemática de decisões e num diálogo contínuo sobre as dinâmicas da sala- desde proposta de atividades à análise das observações

das crianças, promovendo o envolvimento ativo de todos os membros da equipa. Esta postura potenciou a construção de um ambiente educativo coeso e positivo, valorizando a voz de cada interveniente. A partilha de princípios pedagógicos comuns garantiu a coerência e continuidade do trabalho desenvolvido, refletindo-se especialmente nas interações e brincadeiras das crianças, sustentadas por um processo contínuo de observação, reflexão conjunta e ação partilhada.

### **Grupo de crianças**

O grupo era composto por quinze crianças, seis do sexo masculino e nove do sexo feminino, todas com dois anos. A maioria das crianças encontrava-se já adaptada ao contexto educativo, dado que, frequentavam a instituição em anos anteriores, familiarizando-se com as rotinas, os espaços e os adultos da sala e da instituição.

Tratava-se de um grupo curioso, observador e entusiástico, revelando interesse pela realização de diversas atividades, com particular destaque para a pintura, a escuta de histórias e canções. As crianças já eram capazes de expressar os seus desejos e opiniões, demonstrando um nível significativo de autonomia, especialmente nos momentos de higiene, em que, embora a maioria estivesse em processo de desfrade, manifestava, iniciativa para lavar as mãos e o rosto autonomamente, solicitando de vez em quando.

Importa ainda salientar o apreço demonstrado pelo grupo pela brincadeira simbólica, particularmente com os bonecos presentes na área do faz de conta, onde reproduziam cenas do quotidiano, como alimentar ou trocar fraldas. Observou-se a existência de afinidades entre pares, com crianças que tendencialmente brincavam em conjunto, o que favorecia a autorregulação de conflitos, dado que, em algumas situações, conseguiam resolvê-los sem intervenção direta do adulto.

### **Organização do Tempo e das Rotinas**

Com o intuito de compreender a organização e temporal e rotina da sala, a educadora cooperante recorria a uma agenda semanal, com o objetivo de “facilitar a organização dos adultos e ajudar as crianças a prever o que vai acontecer” (Nota de Campo- 3.10.2024). A rotina da sala é apresentada na tabela 2.

*Tabela 2 Rotina da sala -Instituição A*

<b>Hora</b>	<b>Momento da Rotina</b>
9h-10h	Acolhimento
10h-10h30	Reunião da manhã
10h30-11h	Atividades Culturais Estruturadas
11h-11h30	Brincadeira Livre
11h-11h30	Momento de higiene
11h30-12h20	Hora de almoço
12h20-12h30	Momento de higiene
12h30-15h30	Momento de repouso
15h30-15h45	Momento de higiene
15h30-16h	Lanche
16h-17h	Brincadeira livre
17h	Retorno às famílias

A rotina diária contemplava dois momentos dedicados ao brincar- um no período da manhã e outro à tarde- evidenciado a valorização desta prática por parte da educadora enquanto componente essencial do desenvolvimento infantil. Sempre que possível, privilegiava o espaço exterior durante o período da manhã. Quando questionada sobre a rotina, referiu:” durante a manhã é importante proporcionar diversas experiências, já o período da tarde dedico-me a observar as suas brincadeiras e interações” (Nota de Campo, 05.12.2023).

### **Organização dos espaços e materiais**

De acordo com o Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, o educador deve “a) organizar o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” (p.5573), o que evidencia a importância

da organização do espaço em contextos de educação de infância. Neste sentido, a sala estava organizada em seis áreas distintas: uma área polivalente com mesas, cadeiras e materiais de escrita; a área do faz de conta, com objetos do cotidiano; a área das ciências, com imagens e figuras representativas; a área das construções, equipada com carros, peças de madeira e legos; e uma zona conjunta de biblioteca e descanso, com livros e um pufe. A diversidade de materiais e a liberdade de circulação entre áreas, sem limitação do número de crianças por área, promoviam brincadeiras autónomas e escolhas livres, potenciando o desenvolvimento da autonomia e das competências sociais.

### **Intervenções em Creche**

As intervenções em contexto de creche resultaram de uma observação direta, sistemática e intencional das interações e intenções demonstrado pelo grupo de crianças. Para a compreensão destas propostas, importa salientar as intencionalidades subjacentes e a duração das intervenções. Estas organizam-se em três momentos distintos: dois com intervenção direta da minha parte e um correspondente a uma observação espontânea

Durante o estágio, observei um interesse recorrente, por parte da maioria das crianças, nas brincadeiras simbólicas envolvendo os bonecos presentes na área do faz de conta. Perante esta constatação, tentei compreender: de que forma poderia este interesse espontâneo ser potenciado e transformado numa oportunidade de aprendizagem significativa?

Este questionamento deu origem às duas primeiras intervenções, realizadas em momentos distintos da rotina ambas centradas no brincar simbólico. Este tipo de brincadeira, enquanto forma privilegiada de expressão da criança, permite-lhe “atribuir valores tais que condizem com a sua concepção do papel desempenhado na brincadeira” (Souza et al.,2022, p.56) possibilitando, ainda, a interiorização dos “seus desejos, adentrando assim, um processo de imaginação,” (Souza et al., 2022, p.43).

### 1ª Intervenção- “O bebê toma banho”

Esta intervenção surgiu a partir do seguinte diálogo, que funcionou como ponto de partida para a proposta pedagógica desenvolvida

V: Fia, bebê cheira mal.

Estagiária: A tua bebé cheira mal? O que temos de fazer para não cheirar mal?

M: Água

Estagiária: Muito bem, se calhar temos de dar banho...então e quando tomamos banho lavamos o quê?

M: Cabeça!

Estagiária: Muito bem (aponto para a cabeça) lavamos a cabeça, (aponto para os braços) ...

À medida que indico as diferentes partes do corpo as crianças repetem verbalmente as designações correspondentes e apontam para as respetivas partes do seu bebé.

Estagiária: Agora já sabemos que partes do corpo temos de lavar. Vamos dar banho ao nosso bebé (começo a cantar) lava a cabeça tutu... O que é preciso lavar a seguir V?

V.-Braços (repetimos a canção)

Foi repetida a canção e as questões pelas diferentes crianças, de modo a enumerar todas as partes do corpo e a incentivar a participação de todas.

**Nota de Campo 11 de dezembro de 2023, Sala Azul**

Ao estar atenta a esta situação, percebi que poderia recorrer ao diálogo como estratégia para explorar, com as crianças, as diferentes partes constituintes do corpo humano. O que inicialmente se configurou como uma simples conversa entre mim, a V. e a M., rapidamente evoluiu para um momento partilhado com mais três crianças. As restantes, embora num primeiro momento apenas observassem a interação, foram progressivamente participando de forma ativa. Este episódio evidenciou o papel do adulto enquanto mediador atento, capaz de potenciar aprendizagens significativas a partir do interesse e da iniciativa das crianças.

É neste sentido, fundamental destacar que, em resposta ao questionário a Educadora X referiu que *As crianças quando BRINCAM estão mais expostas à observação do adulto, mas mesmo assim mais genuínas e naturais nas suas reações, interações e emoções [...] O BRINCAR torna-se fundamental para se mediar estas interações constantes entre o grupo de crianças e é uma ótima ferramenta para o seu desenvolvimento social e autónomo, ajudando na resolução de conflitos e na gestão do seu próprio tempo. Contudo, o*

*BRINCAR e esta interação entre pares não se fica por aqui, oferecendo também espaço para o desenvolvimento da comunicação, quer seja verbal ou não verbal, o entendimento do outro e a percepção do outro mais perto de nós”.*

Inicialmente, assumi uma postura mais interventiva, com o objetivo de convidar e provocar a participação das crianças na brincadeira. No entanto, à medida que a atividade evoluiu, fui gradualmente adotando uma posição mais observadora, permitindo que fossem as próprias crianças a orientar as brincadeiras e as interações dela decorrentes. Foi neste contexto que surgiu de forma espontânea a canção, uma vez que se tratava de um grupo já familiarizado com este tipo de estratégia. Assim, optei por lhes proporcionar espaço para participarem livremente, incentivando-os a entoarem a canção que gostavam, o que contribuiu para um maior envolvimento.

À medida que a atividade decorria, tornou-se evidente a capacidade das crianças para identificarem as diferentes partes do corpo e sequenciar as ações necessárias para o momento de banho. Algumas verbalizavam instruções, como “tira a roupa”, indicando a necessidade de remover a roupa antes de dar banho ao bebê, enquanto outras, sem recorrer à linguagem verbal, executavam autonomamente os gestos correspondentes.

Com o tempo, esta atividade passou a ser realizada de forma mais autônoma, mesmo na minha ausência, sendo possível observar as crianças a reunirem-se espontaneamente para recriar a situação. Foi, também audível, ao longo dos dias, algumas crianças- inclusive aquelas que inicialmente não tinham participado- cantavam a canção associada à atividade e identificavam corretamente as partes do corpo e quando isso não acontecia, algum dos pares, corrigia.

Destaca-se, neste contexto, o caso do A., uma criança com dificuldades significativas nas interações com os pares. As suas interações eram frequentemente marcadas por comportamentos agressivos e pela resistência

em manter-se concentrado e envolvido durante as propostas de atividades. Contudo, ao longo da intervenção, A. demonstrou um interesse crescente, integrando-se de forma cuidada e atenta, observando e interagindo com os pares. Esta mudança é particularmente significativa, uma vez que permitiu participar em dinâmicas de grupo de forma mais ajustada e, inclusive, permanecer concentrado durante períodos mais prolongados.



*Figura 1-Grupo de Crianças a dar banho ao bebé*

**2ª Intervenção- “Mudar a fralda ao bebé”:** À semelhança da primeira intervenção, emergiu de forma espontânea a partir da ação de umas das crianças, como evidenciado na nota de campo apresentada abaixo.

K - Fia, bebé coco!

Estagiária: Ah, temos de trocar a fralda aos bebés. Mais algum bebé precisa? (S, V e M levantam os seus bebés). Vamos mudar então.

V.-Fia, também quero

Estagiária: Então vamos ficar sentados uns ao lado dos outros. Em primeiro lugar temo de deitar o bebé.

V-Sei, agora assim (limpa a perna do bebé)

Estagiária: Muito bem, a seguir temos de pegar numa toalhita para limpar o bebé e depois pomada. (Crianças imitam a ação o procedimento)

**Nota de campo 4 de dezembro de 2023, Sala Azul**

Esta situação demonstra, mais uma vez, a importância de uma escuta atenta e responsiva por parte do adulto, capaz de reconhecer os interesses do grupo e transformá-los em oportunidades pedagógicas significativas. Trata-se de um

momento em que a criança, ao atribuir intencionalidade à ação de cuidar do bebê, desencadeia uma brincadeira simbólica, promovendo aprendizagens centradas no cuidado, na empatia e na construção do papel social.

Nesta intervenção inicialmente a minha postura e intenções pedagógicas centraram-se na promoção de brincadeira e no despertar da curiosidade das crianças, através do questionamento como estratégia de participação. Contudo, à medida que a dinâmica se foi desenrolando, assumi progressivamente um papel mais de observadora participante, permitindo que fossem as próprias crianças a conduzir o momento. Tal como referido no capítulo II Carmo e Ferreira (2008) defendem que, na observação participante, o adulto interage de forma ativa com o contexto, o que permite participar nas dinâmicas e compreender, de forma mais aprofundada e rigorosa, o que é observado.

Permaneci próxima do grupo, de forma a garantir uma presença segura, validando e observando as suas ações, e estando disponível para apoiar sempre que necessário.

Considero pertinente destacar que é no decurso das interações entre pares que as crianças constroem aprendizagens significativas em múltiplos domínios do seu desenvolvimento, nomeadamente o cognitivo, o linguística e o emocional. É precisamente neste último- o domínio emocional que pretendo centrar a análise, uma vez que, ao longo da atividade, se tornou evidente a atenção e sensibilidade das crianças em relação aos outros, manifestando atitudes de ajuda mútua e partilha. Estes comportamentos revelam progressos significativos ao nível da empatia e cooperação, competências fundamentais para o desenvolvimento socioemocional.

Neste âmbito, importa sublinhar a capacidade de lidar com a frustração e de gerir emoções no contexto das relações interpessoais. Como defende Goldman (2024) “Ao aprender a lidar com a frustração, evitará confrontar-se eternamente com a insatisfação inerentes a todas as relações humanas” (p.51).

Esta perspectiva reforça a ideia de que o espaço relacional que a brincadeira proporciona é fundamental para a construção de competências emocionais duradouras e transformadoras.

Num determinado momento da atividade, encontravam-se presente sete crianças, foi possível observar que, numa fase inicial, várias delas olhavam para compreender e seguir ação demonstrando uma atenção dirigida tanto para mim como para os seus pares. Para fomentar a autonomia e o envolvimento questioneei: “Já temos os nossos bebés o que fazemos agora?”. Algumas crianças responderam verbalmente como expressões como “deitar”, enquanto outras, sem recorrer à linguagem oral, já haviam iniciado a ação, colocando cuidadosamente os seus bebés deitados. Estes comportamentos encontram-se evidenciados na nota de campo apresentada abaixo

Durante a atividade C. e S. interagiam entre si enquanto deitavam os seus bebés, verbalizando “bebé deitado” e partilhando sorrisos. Esta interação revelou não só compreensão da ação em curso, mas também uma forte componente afetiva e relacional. Simultaneamente, M. dirigiu-se ao grupo dizendo “Já temos bebés deitados, agora temos de limpar”. A sua intervenção denotou atenção à sequência lógica da atividade, bem como iniciativa em antecipar o próximo passo. V., que já tinha o seu bebé preparado, observou M. ainda não tinha completado essa etapa e ofereceu-lhe ajuda, auxiliando-a a deitar o bebé enquanto verbalizava “M., é axim”. Este gesto evidenciou atitudes de cooperação, sensibilidade com os pares e partilha de saberes no contexto de grupo

**Nota campo Sala azul 4 de dezembro de 2023**

Esta interação reforça a premissa de que “O brincar permite [...] a prática de habilidades físico-motoras, cognitivas, sociais, éticas, morais, emocionais e afetivas” (Crespi et al., 2020, p. 169), sublinhando o seu papel estruturante no desenvolvimento global da criança.



*Figura 2 e 3- Crianças a mudar a fralda aos bebês*

### **3ª Intervenção-Bolas Coloridas**

A terceira intervenção, conforme anteriormente referido, emergiu de uma observação espontânea das crianças. Esta teve origem na presença de bolas coloridas, previamente utilizadas noutra atividade.

Após o término dessa atividade, as bolas permaneceram espalhadas pela sala, o que levou as crianças a movimentarem-se ativamente no espaço, procurando apanhar os objetos. Algumas das bolas acabaram por rolar para debaixo da mesa. Perante esta situação, duas crianças deslocaram-se espontaneamente até ao local, demonstrando curiosidade e iniciativa para recuperar os objetos.

Durante a exploração livre, observou-se um episódio de conflito inicial entre K. e S., motivado pelo interesse mútuo na mesma bola. K. expressou verbalmente “minha” e “pé”, sugerindo a sua intenção de chutar a bola, ao passe que S., respondeu com “minha”, demonstrando a sua vontade de a manter.

Ambos revelaram frustração momentânea, fruto da disputa pelo mesmo objeto. No entanto, ao observar ao seu redor, K. apontou para outra bola azul, dizendo “tua” evidenciando uma tentativa de resolução de conflito.

Esta atitude permitiu que cada criança ficasse com uma bola o que resultou não só na resolução autónoma do conflito, como também no surgimento de uma brincadeira cooperativa, em que ambos trocavam a bola entre si, evidenciaram capacidade de negociação, empatia e interação social positiva.



**Nota de Campo**16 de janeiro de 2024, Sala Azul

Esta interação começou por um momento de conflito e evoluiu para uma brincadeira que potenciou diversas dimensões do desenvolvimento infantil. Através da partilha da bola, as crianças desenvolveram competências no domínio social, nomeadamente ao nível da interação entre pares, da construção de relações interpessoais e da mobilização de regras sociais, como a capacidade de esperar pela sua vez. Simultaneamente, observaram-se manifestações de empatia e reconhecimento do outro, evidenciadas pela atenção mútua às ações de cada um. No plano cognitivo, a ação de vivências permitiu trabalhar o raciocínio causal, a relação causa-efeito bem como a antecipação e atenção, necessárias à coordenação das ações no decurso da brincadeira.

Como referem Crespi et al. (2020), “o brincar desperta a curiosidade na criança, motiva-a a realizar descobertas e a superar medos, ao mesmo tempo,

permite que ela compreenda o papel das regras e combinados para o bom funcionamento das brincadeiras e das relações sociais (p.170)”, reforçando a ideia de que as interações e brincadeiras espontâneas, mesmo a partir de situações de conflito, podem emergir aprendizagens significativas a estruturantes.

Após a análise das intervenções realizadas, considero pertinente destacar que, embora tenham surgido de forma espontânea identifiquei duas intencionalidades pedagógicas (apêndice 4) com base nas Áreas de Experiência e Aprendizagem definidas nas OPC. Na área da **Identidade Pessoal, Social e Cultural** privilegiou-se o desenvolvimento da “autoconfiança e autonomia quando faz escolhas, toma decisões e resolve problemas” (Marques, et al., 2024, p.67) já na área da **Comunicação, Linguagens e Práticas Culturais**, pretendeu-se incentivar a utilização de “diversos modos de comunicar com os outros [...] compartilhando objetos, interesses, emoções e sentimentos, objetos e pequenas narrativas” (Marques et al.,2024, p.81).

Tendo em conta o exposto e relacionando com o que foi referido e partilhado pela educadora, é possível afirmar que a educadora corrobora de forma clara e significativa a intencionalidade subjacente à intervenção pedagógica desenvolvida, a qual procurou, não apenas promover momentos de brincadeira e de interação entre pares, mas também potenciar o papel do adulto enquanto facilitador desses momentos. Nesse sentido, tal como defendem Cardona et al. (2021) o adulto deve envolver-se no brincar sem, contudo, se sobrepor à criança, respeitando os seus ritmos, interesses e protagonismo.

Assim, as intervenções visaram compreender de que forma o adulto pode promover a qualidades das interações, reconhecendo-as como fundamentais para aprendizagens significativas e a importância de valorizar as situações e

brincadeiras espontâneas como potenciadoras de aprendizagens significativas.

Estabelecendo articulação com os pressupostos teóricos abordados, esta intervenção permite compreender à luz de Neto (2020), o papel do brincar simbólico (observado na 1ª e 2ª intervenções), do brincar social e com objetos (evidenciado na 3ª intervenção). De acordo com Serrano (2024) o brincar, incluindo estas formas, favoreceram o desenvolvimento em três domínios essenciais, linguagem, motricidade (global e fina) e cognição. Para além disso ao valorizar as interações-quer entre pares quer entre adulto-criança reconhece-se tal como defendido por Niza (2012), a sua importância estruturante nos processos de aprendizagem e no desenvolvimento de competências socioemocionais.

Em síntese, foi possível perceber que algumas crianças permaneciam sozinhas, enquanto outras estavam acompanhadas pelos pares ou integradas em pequenos grupos que, por sua vez, alternavam diferentes crianças. Contudo, independentemente da forma de participação, todas apresentaram, ao longo das intervenções, comportamentos que variaram entre uma participação mais ativa e uma observação mais participante, conforme as circunstâncias e o contexto que se inseriam.

No decurso das intervenções, foi possível observar aspetos facilitadores, alguns constrangimentos, bem como desenvolver uma reflexão crítica que conduziu a sugestões para continuidade das propostas de atividade.

No que respeita às intervenções realizadas no contexto de creche, um dos aspetos facilitadores identificados foi o envolvimento imediato das crianças nas propostas, demonstrando uma predisposição natural para o brincar. No entanto, também houve alguns constrangimentos, nomeadamente a pouca disponibilidade da equipa pedagógica. Conforme anteriormente referido, a educadora responsável tinha a seu cargo três salas em simultâneo, o que implicava ausências frequentes da sala. Esta realidade dificultava o

acompanhamento individualizado necessário para garantir respostas ajustadas às necessidades afetivas e emocionais de cada criança. Tal como defendem Cambell e Stauble (2023), “é essencial que os adultos respondam de forma consistente e sensível, promovendo vínculos seguros para responder de forma que diga sim ao apego seguro” (p.139). Em diversos momentos, tornou-se difícil prestar uma atenção individualizada, uma vez que o número de crianças envolvidas era grande a presença adulta limitada. Como proposta de continuação, sugere-se a introdução de materiais mais representativos do cotidiano, como por exemplo fraldas e banheiras, que possibilitem às crianças recriar cenas familiares e significativas, promovendo o jogo simbólico.

### **Instituição B**

A instituição B, onde decorreram o segundo e o quarto momentos de estágio, nas valências de jardim de infância e creche, era uma instituição privada com fins lucrativos, abrangendo desde a creche ao 3º ciclo.

As instalações distribuem-se por três núcleos: o Edifício Principal, que integra salas de aula, música, informática, refeitório, Bedoteca, ginásio e casas de banho; uma piscina com balneários e equipamento próprio; e quatro espaços exteriores distintos, incluindo recreios por valência e um campo de futebol/ténis. Destaca-se ainda a proximidade de um bosque, frequentemente utilizado pela comunidade educativa, apesar de não pertencer à instituição.

### **Equipa educativa**

A Instituição B, dispunha de uma equipa multidisciplinar composta pela Direção Geral, Direção Pedagógica, Direção Administrativa e Financeira e Direção de Recursos Humanos, contando ainda com serviços de apoio nos domínios da alimentação, transporte, saúde e áreas administrativas e financeiras.

A equipa pedagógica da sala era constituída por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa, ambas com uma trajetória profissional longa na

instituição. A educadora cooperante exerce funções há doze anos, tendo anteriormente desempenhado o papel de auxiliar desde a fundação da instituição. A auxiliar, por sua vez, exerce função há dez anos. A continuidade desta equipa e o facto acompanharem o mesmo grupo desde a sala dos dois anos favorecem uma dinâmica coesa, sustentada no conhecimento mútuo das práticas, intenções e referências pedagógicas partilhadas-em particular, as do Movimento da Escola Moderna (MEM), que orientava a ação da educadora.

Importa ainda referir que, para além da equipa da sala, o grupo era acompanhado por professores responsáveis pelas atividades curriculares promovidas pela instituição. No entanto, nem sempre se verificava uma articulação eficaz entre estes elementos e a equipa da sala, o que, por vezes, originava episódios de frustração por parte das crianças, comprometendo a coerência pedagógica desejável.

### **Grupo de Crianças**

O grupo de crianças era constituído por vinte crianças, sete rapazes e treze raparigas com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. Tratava-se de um grupo multicultural, com nacionalidades diversas (portuguesa, francesa e russa), o que tornava habitual a presença de diferentes línguas ao longo da rotina.

Por se tratar de uma sala de cinco/seis anos, a maioria das crianças já conhecia as rotinas, os espaços e os adultos da sala e da instituição. O grupo revelava-se curioso, criativo, entusiasmado e observador, cumprindo, de modo geral, as regras, embora se dispersasse com alguma frequência, originando conversas paralelas. Ainda assim, expressava opiniões e vontades, interagindo de forma adequada com os pares e com a equipa educativa.

Verificou-se que a maioria das raparigas manifestava interesse em desenhar ou brincar com “as maquilhagens” criadas nos desenhos, enquanto os rapazes preferiam jogos como o Uno ou brincadeiras com carros na área da garagem.

### Organização do Tempo e da Rotina

Com o intuito de compreender a organização do tempo e da rotina na sala, verificou-se que a educadora cooperante dispunha de uma planificação semanal previamente definida. Como é visível na tabela abaixo

*Tabela 3-Rotina da Sala -Instituição B*

Horas	2ª feira	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira
9h-9h15	Acolhimento				
9h15-9h30	Saída da sala, preparação para a aula de natação	Informática	Conselho	Música	Conselho
9h30-9h45			Merenda		Merenda
9h45-10h	Natação		Música	Conselho	Tempo de animação cultural Passeio pela comunidade/Visitas de estudo
10h-10h15		Merenda			
10h15-10h30		Merenda	Atividade de escolha livre		
10h45-11h	Preparação para o regresso à rotina	Atividade de escolha livre; Trabalho de projeto		Inglês	
11h-11h15					
11h15-11h30	Conselho (Planificação Semanal, organização de mapa)	Inglês	Atividade de Escolha Livre		
11h30-11h45					
11h45-14h	Higiene/Almoço/Higiene/Recreio/Higiene				
14h-14h15	Hora do Conto	Preparação para Ed. Física	Hora do Conto	Hora do conto	Organização e arrumação de trabalhos
14h15-14h30	Tempo de trabalho participado	Educação Física	Tempo de trabalho Comparticipado	Tempo de Trabalho Comparticipado	
14h30-14h45					
14h45-15h		Preparação pós Ed. Física	Conselho de Cooperação		
15h-15h15					
15h15h15h30					
15h30-16h	Conselho/avaliação do dia/Higiene/Lanche/Regresso às famílias/Prolongamento				

A rotina incluía cinco atividades extracurriculares- natação, informática, inglês, educação física e música- todas elas realizadas fora da sala. Tal estrutura revela-se bastante preenchida, não estando previsto qualquer momento específico dedicado ao brincar.

Quando questionada sobre esta organização a educadora referiu: “Estou habituada a esta gestão rigorosa do tempo, estou nesta instituição e, como tal, tenho de dar respostas aos pedidos efetuados pela mesma. O único

constrangimento que sinto é o facto de, por vezes, não conseguir dar resposta às necessidades das crianças” (Notas de Campo-09.05.2024). Esta afirmação evidencia como a rigidez da rotina limita a implementação de propostas pedagógicas mais flexíveis e ajustadas às necessidades do grupo.

Ao longo do estágio, foi perceptível a frustração das crianças face às constantes transições entre espaços e tempos, o que interferia negativamente com o seu bem-estar. Importa ainda destacar que, apesar destes constrangimentos, a educadora e a auxiliar demonstraram um envolvimento equitativo na dinamização da rotina diária.

### **Organização dos Espaços e Materiais**

A organização dos espaços e dos materiais assume um papel determinadas nas interações, aprendizagens e experiências vividas pelas crianças como refere Moreira (2020) “Através dos movimentos e das relações criativas que as crianças estabelecem com os objetos e o mobiliário [...] potencializam os ambientes construídos pelos adultos, redesenhando espacialidades outras e se constituindo como sujeitos nesses espaços” (p.450).

Neste contexto, a sala encontrava-se estruturada em seis áreas distintas: área polivalente, equipada com cadeiras, uma mesa-redonda e quatro mesas retangulares; área de construções, com blocos de madeira, peças de encaixe, garagem, pistas e carros; área de expressão plástica, como tintas papel e revistas; área de matemática e ciências, onde se disponibilizavam jogos, carimbos, balanças, dados, régua, ábaco e formas geométricas; biblioteca, com livros e pufes; área da escrita, com carimbo de letras, canetas, dicionários e imagens reais; e área de expressão dramática, composta por objetos do quotidiano infantil como telemóveis, roupas, calçado, cartões de crédito e bebés.

A forma como o espaço estava organizado, bem como a diversidade e acessibilidade dos materiais, favorecia a autonomia das crianças na escolha das suas ações, dos parceiros e dos recursos que pretendiam utilizar,

promovendo, assim, aprendizagens significativas e colocando a criança no centro do processo educativo.

### **Intervenções em Jardim de Infância**

#### **1ª Intervenção-Tempo de Brincar e Tempo de Trabalhar**

A primeira intervenção realizada em jardim de infância emergiu de uma observação sistemática no decorrer das rotinas quotidianas da sala. No âmbito desta observação, tornou-se evidente a dicotomia entre os conceitos de “trabalhar” e “brincar”, frequentemente percebidos como opostos. Esta constatação vai ao encontro do que é referido por Ferreira e Tomás, (Capítulo I) que evidenciam a persistência de uma distinção entre atividades consideradas “sérias” e outras tidas como “profanas”.

Esta organização revela uma visão adultocêntrica do tempo, que tende a desvalorizar o chamado “tempo da criança”. Como referem Kohan e Fernandes (2020) este “engloba os sentimentos da criança e a maneira que pensam, ou seja, é um tempo que corresponde à relação entre o objeto e o sujeito em que as crianças experimentam e são transformadas pela experiência” (p.5).

As crianças eram, assim, sujeitas a uma organização imposta pelos adultos, que ignorava o seu ritmo próprio de descoberta e desenvolvimento, como se comprova na nota de campo abaixo, onde uma criança, mesmo sem estar a brincar, teve de ajustar-se à rotina imposta pelo adulto.

O R. estava a fazer a prenda do Dia do Pai, no entanto, foi interrompido porque estava na hora de irem para a aula de inglês. A criança, ao perceber, que teria de suspender esta atividade mostrou-se agitada e frustrada pelo que a educadora interveio reforçando:

Educadora: Quando voltarmos podes continuar o teu trabalho

R: Mas eu queria continuar....

**Nota de campo, 12 de março de 2024**

Tendo em conta que o estágio decorria apenas três dias por semana (segunda, terça e quarta), a maioria dos momentos em que foi possível observar episódios espontâneos de brincadeira livre coincidiriam com o

período pós almoço. Tal facto evidencia as limitações da organização da rotina para a valorização do brincar como parte integrante do processo educativo.

Em resposta ao questionário, a Educadora Y evidencia que a organização temporal constitui um condicionamento significativo na valorização do brincar no contexto da sua prática pedagógica, como é evidenciado no seguinte excerto *“Já no Jardim de Infância temos alguns constrangimentos porque as crianças têm uma série de atividades curriculares o que quer dizer que temos um horário para cumprir.”*

Contudo, ao nível do contexto de sala, foi igualmente possível, em determinados momentos, ouvir por parte dos elementos da equipa pedagógica expressões como *“De manhã estiveste a brincar, agora tens de trabalhar. Se queres ir brincar, tens primeiro acabar o trabalho”* (Nota de Campo-15.04.2024). Este tipo de discursos, ainda que muitas vezes proferidos de forma espontânea e sem intenção negativa, contribui para a perpetuação de uma visão desvalorizadora do brincar.

Tais enunciados reforçam uma separação rígida entre momentos considerados “produtivos” e aqueles dedicados ao brincar, atribuindo valor apenas às atividades entendidas como trabalho, em detrimento das experiências lúdicas.

Tal como refere Martins e Neves (2020) “Em grande parte dos jardins de infância observa-se que as crianças têm pouco tempo para brincar, uma vez que esses momentos acontecem depois das atividades, consideradas pelos educadores como mais importantes para o seu desenvolvimento” (p.122).

Esta perspetiva pode influenciar a forma como a criança compreende e experiêcia o brincar, desvalorizando o seu papel fundamental no desenvolvimento global e no processo de aprendizagem. Torna-se, por isso, essencial promover uma mudança de pensamento, reconhecendo o brincar não como uma recompensa atribuída após o cumprimento de tarefas, mas

“como um direito e necessidade da criança e não como uma recompensa pelo esforço e trabalho realizado” (Martins & Neves, 2020, p.22).

Neste sentido, considero ainda relevante destacar que, apesar de a educadora cooperante reconhecer o brincar importante para o desenvolvimento das crianças como é perceptível na sua resposta ao questionário *o brincar é fundamental, porque as crianças quando brincam, adquirem uma série de competências pessoais, físicas, relacionais e cognitivas. É muito importante que as crianças brinquem em ambientes onde desde muito cedo possam explorar, manipular objetos, brinquedos e interagir com outras crianças. Ela aprende a conhecer, fazer e a ser ela própria*, sente-se limitada na sua prática pedagógica devido à rigidez da rotina e às atividades institucionalizadas no contexto. Esta situação é um exemplo de como, mesmo quando os profissionais valorizam o brincar, as dinâmicas institucionais se sobrepõem e privilegiam uma visão adultocêntrica centrada mais no produto que no processo, mais no trabalho e nos resultados. Tal evidência reforça a necessidade urgente de repensar as práticas educativas, no sentido de promover espaços e tempo para o brincar. Como salienta Martins (2023) “Quando [as crianças] se encontram envolvidas no ato de brincar, desenvolvem a inteligência e aprendem progressivamente a representar simbolicamente a sua própria realidade.” (p.7). Assim, para que o direito ao brincar seja verdadeiramente respeitado, é imprescindível que as instituições reconheçam o seu valor pedagógico e o integrem de forma estruturante na rotina e quotidiano educativo.

## **2ª Intervenção-Exploradores do Bosque**

A segunda intervenção em jardim de infância surge em continuidade da primeira, uma vez que, através da observação e da permanência na sala, foi possível perceber a existência de um tempo reduzido na rotina para o brincar. Perante esta realidade, conversei com a equipa pedagógica e propus a

realização de uma saída ao bosque, assumindo esta proposta um carácter mais intencional e planeado do que as anteriores.

Ao planear a visita ao bosque, a principal intenção consistiu em valorizar um espaço já existente na instituição- o bosque- enquanto contexto potenciador de brincadeiras, possibilitando às crianças explorarem livremente, interagirem de forma espontânea e brincarem sem um objetivo de atividades orientadas e fixas da rotina. Com esta intervenção, procurei não só dar visibilidade a este espaço como também contribuir para a sua inclusão na rotina diária, proporcionados momentos para as crianças brincarem.

Esta orientação ia ao encontro das conceções pedagógicas da educadora cooperante que, em resposta ao questionário, salientou que *“os passeios ao bosque [são importantes porque] porque aí as crianças podem explorar livremente os espaços, fazer as suas descobertas e habilidades físicas. tais como subir às árvores, fazer construções com galhos, pedras, etc.”*

As principais intencionalidades pedagógicas definidas para esta intervenção encontram-se alinhadas com diferentes áreas das OCEPE. Na área da Formação Pessoal e Social, destaca-se a intencionalidade de “Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros” (Silva et al., 2016, p.40). No que diz respeito à área da Expressão e Comunicação, concretamente no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, pretendeu-se fomentar a capacidade de “usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação” (Silva et al., 2016, p.73). Por fim, na área do Conhecimento do Mundo, assume-se como objetivo promover a consciência “da sua identidade e pertença” (Silva et al., 2016, p. 95). As restantes intencionalidades encontram-se no apêndice 5.

Para operacionalizar a proposta, revelou-se fundamental um trabalho colaborativo entre os membros da equipa pedagógica. Considerando que a atividade decorria fora do espaço da instituição foi realizada uma conversa com o grupo de forma a garantir que as crianças estivessem informadas e

envolvidas no processo, compreendendo o que iria acontecer. Importa referir que a única regra estabelecida consistia no princípio de que as crianças apenas poderiam permanecer em locais onde estivessem visíveis para os elementos da equipa pedagógica.

Durante o percurso até ao bosque, foi possível observar as crianças a explorarem ativamente o meio envolvente, manifestando curiosidade ao reconhecerem elementos naturais como flores e folhas que iam encontrando pelo caminho. Para além da exploração do ambiente, destacou-se também a entreatajuda entre pares, evidenciada, por exemplo, quando V. tropeçou e R. se aproximou, oferecendo-lhe a mão como forma de auxílio. Este tipo de interações reforça a importância de promover contextos que favoreçam relações de apoio mútuo, dado que “As crianças precisam de estabelecer interações positivas e de apoio mútuo com os seus pares” (Aguiar, 2024, p.12).

À chegada ao bosque, foi possível observar diferentes ações por parte das crianças: algumas recolhiam flores, outras encenavam situações do quotidiano e outras, ainda, exploravam ativamente o meio envolvente.

Quando chegámos ao bosque foi possível observar o envolvimento espontâneo das crianças com o espaço, do qual emergiram diversas formas de brincadeiras, tais como:

- A V. sentou-se junto de um tronco e dizia para os restantes pares: Eu sou a mãe;
- O V. junto das flores mencionou: Onde posso ir buscar a minha mota? Para andar
- Já R. e J. corriam enquanto diziam que estavam a fugir

**Nota de campo 10 de maio de 2024**

Apesar da diversidade de ações, todas tinham em comum o contacto direto com a natureza, o que proporcionou oportunidades significativas de exploração e descoberta. Neste contexto o ambiente natural potenciou o brincar e permitiu às crianças “explorar, brincar e sujar-se sem restrições, é essencial para a promoção de um ambiente de aprendizagens positivo, oferecendo a liberdade necessária às brincadeiras individuais e em grupo” (Tomé, 2024, p.43).

Após esta fase inicial de exploração, a presença de troncos de árvores revelou-se fundamental, constituindo um elemento inesperado que potenciou novas dinâmicas de brincadeira e interação entre as crianças. As crianças, de forma autónoma e em colaboração com os pares iniciaram a construção de uma casa, transportando os troncos e mobilizando, assim, competências de cooperação e resolução de problemas, simultaneamente foi possível observar as crianças a brincarem “aos pais e às mães” e outras a cozinhareem (através do brincar simbólico).

*Figura 4-Crianças a transportar o tronco*



*Figura 5-Grupo de crianças a transportar o tronco*



Durante estes momentos, foi possível escutar interações como,

“tens de pegar aqui, V., para conseguimos levar o tronco. Olha, assim”

“M., se colocarmos este pau debaixo do tronco, conseguimos levá-lo até à casa”.

**Nota de campo 10 de maio de 2024**

Estas trocas verbais, os registos fotográficos, evidenciam de forma clara a capacidade das crianças para, em grupo, desenvolverem estratégias de resolução de problemas, coordenarem esforços e tomarem decisões.

Estes momentos demonstram não apenas competências cognitivas e motoras, mas também sociais e emocionais, uma vez que cada criança teve de se ajustar ao ritmo, à força e às sugestões dos seus pares, exercitando a escuta ativa, a empatia e a negociação. A minha atitude, durante este momento, foi de observadora participante e intencionalmente discreta limitando-me a intervenções pontuais de encorajamento e feedback quando solicitada, com o intuito de salvaguardar a ação e exploração das crianças. Esta abordagem sustenta-se na premissa de que “as crianças que contam com adultos que as apoiem tendem a desenvolver mais comportamentos sociáveis, de partilha de entajuda, mas também um maior autoconceito e autoestima” (Aguar, 2024, p.12), permitindo-lhes experimentar-se como agentes ativos na construção do seu próprio conhecimento.

Enquanto algumas crianças se dedicavam à construção da casa, outras encontravam-se sobre um tronco, envolvendo-se em interações que reproduziam conversas telefônicas no âmbito do jogo simbólico.

M. e L, estavam sentadas em cima de um troco.

Durante este momento combinavam um jantar na casa nova com, M. a declarar: “Eu levo a sobremesa, um bolo de chocolate”, ao que L. respondeu : “Não pode ser de chocolate, não gosto”.

**Nota de campo 10 de maio de 2024**

Inicialmente, adotei uma postura de observadora, como o objetivo de compreender as dinâmicas e significados que emergiam destas brincadeiras. No entanto, senti ser pertinente intervir, particularmente na construção da casa, para desafiar as crianças, potenciando a ação. Como é visível na nota de campo abaixo

Estagiária: O que estão a fazer?

R.- Aqui fora colocamos as nossas motas, depois isto aqui é a nossa mesa e o resto são cadeiras. Ahh e o teto é feito de paus, a M. está a ajudar a construir o telhado

Estagiária: Estou a ver que têm mesas, cadeiras... se calhar podíamos fazer o almoço

R.-Boa ideia

J.-Sofia, tens fósforos para acender o fogo?

Estagiária: Não e agora?

J- Já sei fazemos assim com as pedras, como antigamente

R- Aqui está o bife

**Nota de campo 10 de maio de 2024**

Esta experiência evidenciou, por parte das crianças capacidade de reproduzirem papéis sociais, compreender e integrar dinâmicas sociais, bem como mobilizar conhecimentos adquiridos, como, por exemplo, a utilização de pedras para simbolizar fonte de calor. Além disso durante o molneto em que brincavam as crianças frequentemente chamarem por mim para partilhar o que estavam a fazer: “Sofia, agora vamos construir um jogo do galo” ou “Já viste a nossa casa? Já tem teto, são paus, mas tivemos de pedi ajuda para conseguir”. Estas interações demonstram não só a sua capacidade de comunicação e cooperação, mas também o sentido de iniciativa e a persistência perante os desafios que iam surgindo.

À medida que a ação decorria o jogo simbólico foi preponderante, o espaço natural composto por árvores, pinhas, flores e outros elementos naturais foram gradualmente transformados, tendo as crianças dado diferentes significados. A imaginação levou à construção de casas, fogueiras, alimentos “cozinhados” e marshmallows a serem “aquecidos”. Ou seja, o brincar potenciou a expressão simbólica, promovendo o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e criativo das crianças.

*Figura 6- Casa, resultado*



Considero relevante destacar que, nesta intervenção, ao contrário do que ocorreu na intervenção em contexto de creche, foram utilizados materiais naturais. Ou seja, os recursos explorados pelas crianças foram provenientes da natureza, como paus, terra ou pedras. Esta escolha permitiu potenciar, de

forma mais evidente, a criatividade das crianças e o desenvolvimento de competências essenciais de forma natural, autónoma e significativa, como é referido por Tomé (2024) a utilização de materiais não estruturados permite que as crianças estimulem “a sua criatividade e desenvolvam competências essenciais de forma natural e autónoma” (p.43).

O facto de os materiais não possuírem uma função previamente definida ou uma estrutura pré-determinada para a sua utilização, permitiu às crianças atribuir-lhes novos significados, construindo, individual e coletivamente, aprendizagens simbólicas e significativas. Um tronco de árvore, por exemplo, deixou de ser um elemento natural para se transformar simbolicamente numa casa, demonstrando o potencial criativo das crianças na construção de mundos imaginários a partir dos elementos do meio envolvente.

Neste sentido, foi possível observar, diferentes formas de brincar. Algumas crianças brincavam sozinhas, utilizando troncos como se fossem motas e afirmando estar a andar nelas. Outras interagiam em pequeno grupo, simulando, por exemplo, a preparação do jantar, comunicavam entre si através de pedaços de tronco, que representavam telemóveis, para combinar os últimos preparativos. Também foi visível a brincadeira “às famílias”, em que cada criança assumia um papel dentro de uma família imaginária.

Também observei crianças a brincar às escondidas e a explorar livremente o espaço exterior, nomeadamente, um monte que foi apropriado como uma “montanha”, onde subiam e desciam com entusiasmo.

Em síntese, as interações observadas em contexto de jardim de infância evidenciam a centralidade do papel do adulto enquanto observador participante, atento e planeador intencional de contextos que favoreçam o brincar, as interações e, conseqüentemente, o desenvolvimento integral da criança. O que vai ao encontro do que refere Martins (2023) que é da responsabilidade do adulto criar condições que permitiam à criança explorar, descobrir e construir conhecimento de forma significativa. Neste sentido,

Oliveira-Formosinho (2013) reforça a ideia de que as interações são fundamentais para a construção da identidade da criança, enraizada nos vínculos e nas relações que estabelecem no quotidiano. Assim, conclui-se que a intencionalidade pedagógica, aliada a uma escuta sensível e uma presença respeitosa do adulto, constitui um alicerce indispensável para a valorização do brincar e para a promoção de aprendizagens significativas.

Esta intervenção permitiu promover uma oportunidade de sair do contexto institucional, alterando a rotina por um dia e potenciou diferentes momentos de brincadeira no exterior, reforçando a ideia de que “A criança aprende na relação consigo própria, com os outros e com o mundo” (Napierala,2022, p.14).

Em síntese, a intervenção realizada no contexto de jardim de infância revelou-se positivamente influenciada pelo envolvimento e apoio contínuo da equipa pedagógica. O diálogo constante e a colaboração ativa entre os elementos da equipa foram determinantes para o desenvolvimento das intervenções. Contudo, um dos principais desafios identificados prendeu-se com a gestão de tempo, uma vez que as crianças estavam envolvidas em múltiplas atividades previamente estruturadas, o que limitava o tempo disponível para promover momentos para as crianças brincarem. Como sugestão de continuidade, propõe-se a disponibilização de mais materiais para a construção da casa criada pelas crianças, bem como o envolvimento das famílias neste processo, promovendo uma maior articulação entre o contexto de sala e o familiar.

## **Considerações Finais**

Este capítulo, conforme o seu título indica, é um balanço dos principais aspectos experienciados durante o processo, bem como responder à questão inicial que orientou esta investigação **“Que estratégias adotar para intensificar o brincar em contexto de educação de infância?”**

Considero, pertinente salientar que, durante as intervenções, a intencionalidade subjacente foi a de promover contextos que favorecessem momentos de brincar. Ao longo dessas intervenções, mantive como intencionalidade a promoção de experiências que possibilitassem interações positivas quer entre crianças, quer entre crianças e adultos, contribuindo, assim, de forma significativa para o desenvolvimento global das crianças.

Esta opção pedagógica assentou no reconhecimento do brincar enquanto prática com múltiplas potencialidades, para o desenvolvimento de competências fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

Optei inicialmente, em ambos os contextos, por assumir uma postura de observação das brincadeiras espontâneas das crianças, partindo do pressuposto de que observar “uma criança a brincar, assim como participarmos na brincadeira, são ferramentas poderosas para a conhecermos”. (Correia, 2022, p.139). Tal como a autora defende, esta abordagem permitiu-me conhecer não só o grupo enquanto coletivo, mas

também as características individuais de cada criança, as suas preferências, personalidades, motivações, bem como os seus gostos e preferências. Este conhecimento prévio revelou-se essencial para intervir de forma intencional e sensível às especificidades das crianças e que respeitou os seus ritmos e promoveu aprendizagens significativas, contextualizadas e com sentido para cada uma delas. Neste sentido, torna-se evidente que a observação das brincadeiras antes de qualquer intervenção direta, ou indireta, constitui um passo fundamental no processo educativo.

Procedi à organização intencional dos tempos e do espaço, de forma a proporcionar às crianças oportunidades para o brincar, enquanto me permitia intervir, sempre que tal se revelasse necessário e adequado.

Durante estes momentos de brincadeira, foram evidentes as interações entre pares e foram, também, promovidas interações adulto/criança(s), ao interagirem com os seus pares, as crianças têm a possibilidade de desenvolver competências sociais importantes, como a resolução de problemas, a ajuda, o reconhecimento do outro entre outras, competências emocionais e relacionais. Assim, o brincar assume-se como um momento privilegiado para a construção de aprendizagens significativas, tanto a nível individual como social.

Durante as intervenções, foi possível observar distintos níveis de envolvimento por parte das crianças. Algumas integraram-se imediatamente nas propostas, enquanto outras adotaram, num primeiro momento, uma postura observadora, acompanhando atentamente as minhas ações e as dos seus pares e só depois, ao seu ritmo foram-se envolvendo.

Importa ainda destacar que, durante as intervenções, algumas crianças que inicialmente não demonstravam interesse começaram progressivamente a envolver-se de forma mais ativa, interagindo com os pares e contribuindo para a dinamização das ações propostas, quer na utilização dos materiais, quer nas diversas experiências realizadas no bosque.

Importa ainda referir um constrangimento que senti em ambos os contextos: a dificuldade em perceber o momento oportuno para intervir. Por vezes, surgia a dúvida entre agir ou manter uma postura de observadora participante. Contudo, o facto de ter dedicado tempo à observação prévia dos grupos e ao conhecimento individual das crianças revelou-se fundamental para intervir de forma adequada e ajustada.

Neste sentido, considero que a concretização deste projeto de investigação, contribuí de forma significativa para o meu processo de construção da identidade profissional e pessoal, promovendo uma reflexão crítica sobre as minhas práticas, conceções e intencionalidades educativas.

Ao longo deste processo de intervenção e investigação, tornou-se evidente a importância de estar verdadeiramente com as crianças- escutando-as atentamente, observando com intencionalidade e reconhecendo as aprendizagens e dinâmicas que emergem das suas ações. Este posicionamento exigiu de mim uma postura simultaneamente contemplativa e responsiva, enquanto observadora sensível e atenta aos sinais de que cada criança me oferecia.

A urgência de intervir no momento, quando a situação assim o exigia, levou-me a desenvolver a minha sensibilidade pedagógica, procurando responder de forma justa, calma e paciente. Esta capacidade de agir com ponderação e paciência contribuiu significativamente para o bem estar das crianças e, simultaneamente, para a minha construção enquanto profissional.

Creio que o que verdadeiramente nos diferencia enquanto educadores reside nas conceções que temos de criança e da educação que vão influenciar a prática que desenvolvemos.

Tenciono ser uma educadora capaz de promover aprendizagens assentes no cuidado, no afeto e na empatia, contribuir para o crescimento integral das crianças, a nível social, emocional e cognitivo e, principalmente, que reconheçam o seu próprio valor, que compreendam e saibam gerir as suas

emoções. Pretendo desenvolver uma prática em que o Brincar tem um lugar central, porque promove o desenvolvimento holístico, porque a brincar as crianças aprendem.

De forma a concluir, considera-se essencial retomar a questão de investigação que sustentou e orientou todo o percurso deste projeto: **“Que estratégias adotar para intensificar o brincar em contexto de educação de infância?”**

Após as reflexões e intervenções desenvolvidas ao longo deste estudo, considero pertinente estruturar a resposta à questão de investigação em duas dimensões fundamentais: o papel do adulto e a gestão do tempo.

É responsabilidade do educado criar condições propícias ao desenvolvimento do brincar, nomeadamente através da organização de um ambiente desafiador e da disponibilização de materiais diversificados que potenciem a exploração, a criatividade e a interação social. O educador deve intencionalmente promover a rotina diária momentos para o brincar, na sala e no exterior, reconhecendo o seu valor pedagógico essencial ao desenvolvimento global da criança. Deste modo, considera-se crucial reconhecer e reivindicar a importância do tempo dedicado ao brincar, não como um intervalo ou tempo “livre”, mas como um espaço fundamental de desenvolvimento integral da criança.

Por fim, destaca-se a importância da presença ativa e atenta do adulto durante os momentos de brincadeira. A sua intervenção deve ser pautada pela escuta sensível, por uma atitude de observador participante atento que intervém quando adequado, não sendo intrusivo, que questiona, encoraja dando feedback positivo, o processo de brincar. Assim, o educador assume um papel mediador e facilitador, estando disponível para brincar com as crianças quando é solicitado ou quando considera que será uma mais-valia para potenciar o brincar, sem o controlar, respeitando o ritmo e intencionalidade da(s) criança(s).

No decurso deste projeto, para além das dificuldades previamente referidas relativamente aos contextos de intervenção, emergiram, outros desafios significativos. Um dos principais prendeu-se com a recolha e seleção das fontes bibliográficas mais adequadas e recentes. Sendo o brincar um tema amplamente explorado atualmente, nem sempre foi fácil discernir quais os contributos mais pertinentes e alinhados com os objetivos do meu estudo. Paralelamente, no que concerne às intervenções-particularmente no contexto de creche-surgiu a dificuldade de selecionar propostas que evidenciassem diversidade. Numa fase inicial, foquei-me na escolha de situações que espelhassem o brincar simbólico. No entanto, após uma reflexão conjunta com a orientadora, tornou-se evidente a importância de alargar o foco das situações observadas. Assim, optei por incluir também episódios de brincadeira espontânea, evidenciado que, nestes momentos, frequentemente desvalorizados, as crianças desenvolvem-se e aprendem. Uma vez que, o brincar constitui a linguagem fundamental da criança, sendo através dela que interpreta o mundo, expressa emoções, constrói significados e estabelece relações com os outros e com o meio que a rodeia.

Uma das dificuldades sentidas enquanto investigadora foi conseguir conciliar os momentos de observação e o registo, em notas de campo, para posterior reflexão mais atenta. Inicialmente, esta gestão revelou-se desafiante, pois sentia que ao registar em tempo real, podia perder parte da vivência do momento. Com o decorrer do tempo, compreendi que a melhor opção era vivenciar plenamente a situação e proceder ao registo de notas logo que possível.

No final deste processo, reconheço que percorri um caminho profundamente enriquecedor, marcado por vivências e aprendizagens significativas que contribuíram para a construção da minha identidade profissional. Este percurso possibilitou-me refletir de forma crítica sobre a

complexidade da profissão que escolhi- a profissão do desenvolvimento humano-exigente, mas profundamente transformadora.

Acredito que levo deste percurso académico as bases para promover práticas pedagógicas adequadas, sustentadas em conceções que reconhecem a criança como um ser competente, que aprende pela ação, que tem direito a ser ouvida, envolvida e de participar no que lhe diz respeito. Compreendo, agora de forma mais consciente que o educador vai muito além da panificação de atividades, mas é aquele que escuta, está atento numa postura de observador participante, que desenvolve práticas que respeitam o tempo e o ritmo das crianças, que respeita a diversidade, que promove ambientes desafiadores, interessantes e de bem-estar, que trabalha em equipa e em parceria com as famílias.

E sem dúvida, vou continuar a proporcionar muitos momentos de BRINCAR, porque agora SEI, de forma mais sustentada, que o brincar não é apenas um momento lúdico é um direito essencial na infância, e nos contextos de educação de infância.

É através do brincar que se constroem aprendizagens significativas, se desenvolvem competências essenciais e se promovem vínculos afetivos. Daí o título deste trabalho: É no brincar que está o ganho: a Urgência do Brincar na educação de infância.

## Referências Bibliográficas

Aguiar, C. (2024). Participação, qualidade das interações e das amizades: O papel do tempo. *Cadernos de Educação de Infância*, (133). APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Aires, L. (2011). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. Universidade Aberta.

Amado, J. (2014). Manual de investigação qualitativa em educação (2<sup>a</sup> ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Assembleia Geral das Nações Unidas (1989). Convenção sobre os Direitos da Criança

Azeres, M., & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interações*, (30), 110–137.

Azevedo, N., Alves, ..., Gonçalves, T., Nascimento, A., Couceiro, M., Neves,

C., Gomes, E., Vieira, R., Rosa, J., & Guerreiro, A. (2010). *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Universidade Nova de Lisboa, UIED.

Baldan, M., & Hai, A. A. (2011). *Jogo e infância em Elkonin – A psicologia histórico-cultural pensado o desenvolvimento infantil*. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Trabalho financiado pela FAPESP.

Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Caeiro, A. P. R., & Correia, I. M. T. (2021). *Intervir a tempo e com tempo nos primeiros anos de vida: Contributos para a intervenção precoce na infância*. APEI.

Camelo, E. B. S. (2025). A aprendizagem por meio do brincar: A criança como protagonista. *Revista Educação Contemporânea*, 2(1), 194–202.

Campbell, A. B., & Stauble, L. (2023). *Pequenos humanos, grandes emoções*. Ideias de Ler.

Cardona, M. J., Lopes da Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Direção-Geral da Educação.

Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem* (2ª ed.). Universidade Aberta.

Coelho, A. S. (2017). Brincar e pedagogia em educação de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, (112), 98–103.

Cordazzo, S. T. D., & Vieira, M. L. (2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7(1), 92–104. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Correia, T. (2022). *Laboratório de emoções*. Oficina do Livro.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455–479.

Crespi, L., Noro, D., & Nóbile, M. F. (2020). As potencialidades do brincar para o desenvolvimento das funções executivas na primeira infância. *Debates em Educação*, 12(28), 158–177.

Cunha, A. C., Costa-Ramires, A., & Kuhn, R. (2014). Entre o tempo dos relógios e o tempo fenomenológico: A criança e o brincar. *Revista Internacional de Desportes Coletivos*, 138–150.

Duarte, C. T., Alves, F. D., & Sommerhalder, A. (2017). Interações entre crianças e brincadeiras na educação infantil: Contribuições para a construção da identidade. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 28, 153–173.

Fernandes, A. M. (2006). *Projecto SER MAIS: Educação para a sexualidade online* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto.

Fernandes, C., Henriques, C., Lopes, A. S., & Ferreira, J. (2022). Interações resultantes de provocações, em contexto de creche. *Cadernos de Educação de Infância*, (127), 29–34. APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.

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

Ferreira, M., & Tomás, C. (2017). Educação de infância em tempos de transição paradigmática. *Cadernos de Educação de Infância*, (112), 19–33. APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Ferreira, M., & Tomás, C. (2020). A brincar, a brincar... *Educação*, 45, e41. <http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v45/1984-6444-edufsm-45-e54739.pdf>

Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S., Lino, D., Folque, M., Bettencourt, M., Santos, M., Fochi, P., Machado, I., & Sousa, J. (2018). *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (1ª ed.). Porto Editora.

Freebody, P. (2003). *Qualitative research in education: Interaction and practice*. Sage.

Goldman, C. (2024). *As crianças precisam de limites para crescerem equilibradas e capazes de enfrentar os desafios da vida*. Crisântemo.

Goldschmied, E., & Jackson, S. (2024). *Pessoas com menos de três anos: Educar e cuidar em creche*. APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Kohan, W., & Fernandes, R. (2020). Tempos de infância: Entre um poeta, um filósofo, um educador. *Educação e Pesquisa*, 46.

Lopes, A. S., Portugal, G., & Figueiredo, M. P. (2021). Dimensões de análise da interação adulto-criança na educação de infância. *Investigar em Educação*, (13), 79–88.

Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações pedagógicas para creche*. Direção Geral da Educação

Martins, C. (2023, Set./Dez.). Aprender a brincar ao ar livre num jardim de infância em Portugal: um estudo de caso. *Cadernos de Educação de Infância*, (130), 7–17.

Martins, C., & Neves, I. (2020). Aprender a brincar ao ar livre num jardim de infância em Portugal. *Revista Liberato*, 121–130.

Martins, R. E. (2020). *Interações entre bebês: Comunicação e desenvolvimento social*. Universidade São Paulo.

McMillan, J. H., & Schumacher, R. (2005). *Investigación educativa: Una introducción conceptual*. Pearson Educación.

Ministério Público-Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (s.d). *Declaração dos Direitos da Criança*

Moreira, A. (2020). Os bebês e os espaços da creche: Um estudo de caso/intervenção. In Peres, G.P& Peres, S. M. Z(Orgs.) *Educação: Desafios, perspectivas e possibilidades* (pp. 450–467). Editora Metrics.

Moreira, E. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação. In P. Sá et al. (Orgs.), *Reflexões em torno de metodologias de investigação: Recolha de dados* (pp. 15–38). UA Editora.

Napierala, M. (2022). Como se iniciam, mantêm e resolvem as interações entre crianças de um ano na creche? *Cadernos de Educação de Infância*, (125), 14–27.

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças*. Contraponto Editores.

Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Câmara Municipal de Cascais/APEI.

Neto-Mendes, A., & Portugal, G. (Orgs.) (2019). *Educação, culturas e cidadania das crianças*. Universidade de Aveiro.

Niza, S. (2012). *Sérgio Niza: Escritos em educação*. Movimento da Escola Moderna.

Nono, M. A. (s.d.). *O brincar na educação infantil*. UNESP.

Oliveira, A. M. F. (s.d.). O brincar e o desenvolvimento infantil. *Perspectiva*, 22, 129–137. Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância* (4ª ed.). Porto Editora.

Pereira, D. R. (2015). A contribuição dos jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem. *Revista Fundamentos*, 2(2).

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Quiñones, G., Li, L., & Ridgway, A. (2021). *Pedagogia e afetividade na educação de crianças até aos 3 anos* (1ª ed.). APEI.

Rocha, J., & Fôlha, J. (2019). As interações e a brincadeira no cotidiano da educação infantil. *Revista Humanidades e Inovação*, 8(64).

Rocha, J. D. T., & Fôlha, J. G. P. (2021). As interações e a brincadeira no cotidiano da educação infantil. *Revista Humanidades e Inovação*, 8(64), 156–166.

Rolim, A. A. M., Guerra, S. S. F., & Tassigny, M. M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar. *Revista Humanidades*, 23(2), 176–180.

Serrano, P. (2024). *Brincar e integração sensorial nos primeiros anos*. Pápa-Letras.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para educação pré-escolar*. Direção Geral da Educação

Sarmiento, T. , Ferreira, F.I., & Madeira, R.(2017). *Brincar e aprender na infância*. Porto Editora.

- Simões, H. R. (2017). *Psicologia: As noções essenciais*. Papa-Letras.
- Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play. *Educational and Child Psychology*, 26(2).
- Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação. (2014). *Instrumento de Regulação ético-Deontológica – Carta Ética*.
- Souza, A. J., et al. (2022). O brincar em Vygotsky. *Periódico REASE*. <https://periodicorease.pro.br/>
- Thunder, K., Hattie, J., Almarode, J. T., Fisher, D., Frey, N., & Demchak, A. (2023). What really matters in play? *Theory into Practice*, 62(2), 115–126.
- Tomás, C., Trevsan, G., Carvalho, M. J. L., & Fernandes, N. (2021). *Conceitos-chave em sociologia da infância*. UMinho Editora.
- Tomé, A. (2024). *Era da brincadeira: O novo modelo de AEC em Pampilhosa da Serra*. *Cadernos de Educação de Infância*, (133), 22–24.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. Livraria Martins Fontes.
- Yogman, M., et al. (2018). The power of play. *Pediatrics*, 142(3), e20182058. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>

### **Legislação Consultada**

Decreto-Lei nº. 201/2001, de 30 de agosto

Decreto-Lei n.º 241/2001

**Documentos Consultado nas Instituições**

Regulamento Interno da Instituição A,

Regulamento Interno da Instituição B

## **Apêndices**

### **Apêndice 1- Guião do questionário efetuado às educadoras**

#### **Questionário sobre o Brincar e Interações na Educação de Infância**

O presente questionário é um instrumento de recolha de informação para a elaboração do meu projeto de investigação, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, cujo tema “O brincar e as interações em creche e jardim de infância”. Pretendo compreender a conceção das educadoras sobre o brincar.

Agradeço a participação.

- 1- O que pensa sobre o brincar na creche e no jardim de infância?
- 2- Na sua opinião o brincar influencia as interações entre pares?  
Justifique a sua resposta.
- 3- Como é que o brincar acontece na sua prática? Que momentos são privilegiados?
- 4- Que constrangimentos identifica na valorização do brincar na sua prática educativa? Como os supera?

## **Apêndice 2- Respostas ao questionário da Educadora X**

### **Questionário sobre o Brincar e Interações na Educação de Infância**

O presente questionário é um instrumento de recolha de informação para a elaboração do meu projeto de investigação, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, cujo tema é “O brincar e as interações em creche e jardim de infância”. Pretendo compreender a conceção das educadoras sobre o brincar.

Agradeço a participação.

1- O que pensa sobre o brincar na creche e no jardim de infância?

O BRINCAR é fundamental ao longo de toda a infância, é fulcral que toda a equipa esteja empenhada em desenvolver ferramentas e espaços adequados para que todo o grupo de crianças beneficie de um tempo de brincadeira de qualidade.

O BRINCAR auxilia o educador a verificar necessidades, preferências e competências adquiridas pela criança, além de promover uma interação saudável entre o grupo.

Para mim será sempre algo prioritário e da maior responsabilidade dar tempo às crianças de BRINCAREM e ter tempo para poder também participar nestas BRINCADEIRAS, que nos vão com toda a certeza conduzir ao conhecimento profundo de cada uma delas individualmente.

2- Na sua opinião o brincar influencia as interações entre pares?

Justifique a sua resposta.

O BRINCAR obviamente que influencia a interação entre pares, ele faculta momentos que só serão possíveis de verificar deste modo. As crianças quando BRINCAM estão mais expostas à observação do adulto, mas mesmo assim mais genuínas e naturais nas suas reações, interações e emoções.

O BRINCAR torna-se fundamental para se mediar estas interações constantes entre o grupo de crianças e é uma ótima ferramenta para o seu desenvolvimento social e autónomo, ajudando na resolução de conflitos e na gestão do seu próprio tempo. Contudo, o BRINCAR e esta interação entre pares não se fica por aqui, oferecendo também espaço para o

desenvolvimento da comunicação, quer seja verbal ou não verbal, o entendimento do outro e a percepção do outro mais perto de nós.

- 3- Como é que o brincar acontece na sua prática? Que momentos são privilegiados?

O BRINCAR acontece na minha prática diária e é uma constante, quer seja em momentos de sala ou ao ar livre. Todos os momentos são perfeitos para o BRINCAR e não deverá haver restrições, a menos eu algo coloque em causa a segurança das crianças. Tanto da parte da manhã, como na tarde há sempre tempo para o BRINCAR, e idealiza-se também, o que nem sempre é possível, que este BRINCAR seja sentido de perto e observado por toda a equipa de sala. Sempre que me é permitido, pelas condições atmosféricas, privilegio o exterior para estes momentos.

- 4- Que constrangimentos identifica na valorização do brincar na sua prática educativa? Como os supera?

Os recursos humanos serão sem dúvida, o que pode colocar em causa mais estes momentos, a falta deles e haver só um elemento em sala, dependendo da faixa etária, pode condicionar o tempo do BRINCAR. E aqui não há muita forma de superar este obstáculo. A equipa tem também um papel fundamental e se não tiver direcionada para o mesmo foco, pode também ser um constrangimento. Este será ultrapassado com comunicação, cabe-nos a nós educadores mostrar o nosso ponto de vista, a nossa intencionalidade educativa, quais os nossos objetivos e mostrar que o BRINCAR pode ser bem mais interessante que estarem todos sentados durante 20 minutos com o adulto a cantar à sua frente, a exploração, a curiosidade, a descoberta que envolve o BRINCAR, será sempre mais importante que a vontade do adulto de cantar.

### **Apêndice 3- Respostas ao questionário da Educadora Y**

- 1- Na minha opinião o brincar é fundamental, porque as crianças quando brincam, adquirem uma série de competências pessoais, físicas, relacionais e cognitivas.

É muito importante que as crianças brinquem em ambientes onde desde muito cedo possam explorar, manipular objetos, brinquedos e interagir com outras crianças. Ela aprende a conhecer, fazer e a ser ela própria.

2- Sim, penso que influência uma vez que através do brincar a criança começa a conhecer-se a ela própria, a sua identidade e a aprender a relacionar-se com os pares são as suas relações sociais, ela começa a interagir com o outro. E isso observa-se por exemplo quando as crianças brincam na área da dramatização em que elas brincam aos pais e às mães ela começa a estabelecer relações de socialização com os seus pares. Ela consegue expressar as suas experiências e até as suas expectativas.

3- Na minha prática privilegio, muito o brincar porque assim a criança consegue aprender a comunicar, resolver problemas e até autorregular-se emocionalmente.

Acho que todos os momentos são privilegiados, dentro da sala a criança faz as suas escolhas das atividades que quer fazer. Por exemplo quando uma criança está na área das construções a brincar com os legos por exemplo ela está a adquirir conceitos que a ajudam nas suas aprendizagens tal como o raciocínio lógico ou até o desenvolvimento de competências espaciais. Também privilegio os passeios ao bosque porque aqui as crianças podem explorar livremente os espaços, fazer as suas descobertas e habilidades físicas.

tais como subir às árvores, fazer construções com galhos, pedras, etc.

4- Em Creche não existem constrangimentos uma vez que estas crianças não têm atividades curriculares e o Brincar está presente em muitos momentos do dia. Já no Jardim de Infância temos alguns constrangimentos porque as crianças têm uma série de atividades curriculares o que quer dizer que temos um horário para cumprir. Mas, isso não impede de brincar. Pois todos os momentos “livres” nós acabamos por dar valor e proporcionar muitos momentos de brincadeira quer em sala ou no exterior dentro ou fora da instituição.

#### Apêndice 4- Intencionalidades creche

Intencionalidade Pedagógica	
Desenvolvimento Socioemocional	-Empatia e cuidado: As crianças desenvolvem a capacidade de compreender e atender às necessidades do outro, através do cuidar do bebé, o que fomenta a empatia e o sentido de responsabilidade;

	-Expressão e regulação emocional: Permite que as crianças expressem e processem emoções, enquanto aprendem a regulá-las em contextos imaginários
Desenvolvimento Cognitivo	-Imitação e compreensão de papéis sociais: As crianças internalizam e reproduzem os papéis e responsabilidades dos adultos, o que contribui para a compreensão das dinâmicas sociais e familiares; -Sequência e organização de ações: As atividades representadas pelas crianças, cenas do quotidiano, envolvem uma ordem lógica de passos, promovendo o pensamento sequencial e a capacidade de planeamento
Desenvolvimento de Competências Sociais e Culturais	-Transmissão de normas e valores: Através da reprodução de cuidados, neste caso ao bebé, as crianças aprendem sobre normas culturais relacionadas com o cuidado e proteção de outros; -Internalização de rotinas: As crianças familiarizam-se com as rotinas diárias e mobilizam no seu universo imaginário.
Desenvolvimento Motor	-Motricidade fina: Manipular objetos; -Desenvolvimento motor global: Imitar comportamentos reais
Desenvolvimento Simbólico	-Fomentar a criatividade e imaginação: através da simulação de cenas do quotidiano, as crianças exploram diferentes cenários e soluções

### Apêndice 5- intencionalidade Jardim de infância

Intencionalidades Pedagógicas	
Desenvolvimento Cognitivo	-Exploração Sensorial Fomentar a curiosidade e o pensamento crítico
Desenvolvimento Socioemocional	-Promover a autonomia -Fomentar as interações entre pares
Desenvolvimento Simbólico e Criativo	-Fomentar a Criatividade
Desenvolvimento Ético e Cultural	-Aprendizagem de valores, contactar com o património Cultural

