



Posso entrar na brincadeira?

O papel do/a educador/a no brincar

MARIANA DE SEQUEIRA GOMES E RIBEIRO CAMPOS

Nº 27708

Orientador do Relatório:

PROF. DOUTORA ANA TERESA BRITO

Co-orientador:

PROF. DOUTOR FREDERICO LOPES

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido como requisito parcial para a
obtenção do grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2024



Posso entrar na brincadeira?

O papel do/a educador/a no brincar

MARIANA DE SEQUEIRA GOMES E RIBEIRO CAMPOS

Nº 27708

Orientador do Relatório:

PROF. DOUTORA ANA TERESA BRITO

Co-orientador:

PROF. DOUTOR FREDERICO LOPES

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido como requisito parcial para a
obtenção do grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2024

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação de Prof. Doutora Ana Teresa Brito e co-orientação do Prof. Doutor Frederico Lopes, apresentado no ISPA – Instituto Universitário para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, criado por Aviso n.º 9785/2022, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 93, 13 de maio de 2022.

Agradecimentos

O culminar destes cinco anos, representa para mim um percurso transformador, pelas dúvidas e receios que foram surgindo ao longo do caminho, contudo pela certeza de que esta era a escolha certa - abraçar a profissão de Educadora de Infância! O ser humano está em constante mudança, sendo que só consegui manter-me forte ao longo desta jornada pelas pessoas que sempre estiveram a meu lado. Serei eternamente grata pela família que tenho e estou a criar ao longo da vida. Agradecer, primeiramente, à minha família, em especial à minha mãe e ao meu avô, por quererem sempre o melhor para mim e por acreditarem que o merecia. Por sentirem as minhas tristezas e as minhas conquistas, por se importarem e, especialmente por nunca deixarem morrer este meu lado brincante, por continuarem a brincar pelo resto da vida fora!

Agradeço ao meu namorado e amigos por estarem sempre comigo, com palavras de conforto que nunca esquecerei, por me apoiarem, independentemente de tudo. É convosco que a vida se faz mais leve e bonita! É certo que foram uma parte crucial deste caminho.

Gostaria de agradecer aos professores que se cruzaram neste percurso, por tudo o que me ensinaram, pelos desafios que me propuseram, pela criatividade e ombro de apoio quando era preciso. Pela sensibilidade que mostra ao outro que deve ser assim o nosso papel na educação. Numa nota especial agradecer aos meus orientadores, professora Ana Teresa Brito e professor Frederico Lopes, foi um prazer fazer esta jornada convosco, mesmo que nem sempre tenha sido fácil, agradecer por, ainda assim, acreditarem em mim!

Fui um prazer traçar este caminho com as minhas colegas e, principalmente com todas as pessoas que encontrei ao longo dos estágios vividos. Mais uma vez, refiro que serei eternamente grata, porque cada um teve um grande impacto em mim. Em especial, agradecer por este último estágio, à educadora que acreditou sempre em mim e a todas as crianças. Madalena serei eternamente feliz por aquilo que me deste!

Escrevo estas palavras com um sentimento de saudade, por aquilo que vivi, mas com muita vontade de experienciar esta nova fase da minha vida. Ansiosa pelo que virá! Porque sei que terei estas pessoas casa para me abraçar!

Como escrevi no meu diário de bordo: “O amor aqui ficou! E ficará...tal como a saudade”. Obrigada!

*O ser humano não deixa de brincar
porque envelhece, mas envelhece
porque deixa de brincar (Bernard
Shaw, s.d.).*

Resumo

Este Relatório centra-se numa reflexão sobre o papel do/a educador/a no brincar, procurando compreender como pode criar condições para o brincar emergir, a partir de um olhar aprofundado e fundamentado na literatura sobre estratégias promotoras desta competência.

O estudo desenvolveu-se numa sala de Jardim de Infância com um grupo etário heterogéneo de 20 crianças de 3-6 anos e a respetiva educadora. Atualmente, o brincar é tido como fundamental no desenvolvimento e bem-estar da criança. Todavia o papel do/a educador/a na criação de condições para as brincadeiras e na co-participação da mesmas em parceria com as crianças, são dimensões de menor problematização.

Esta investigação assentou numa metodologia qualitativa, recorrendo a técnicas e instrumentos como a observação, sustentada em notas de campo, entrevistas realizadas à educadora cooperante, a uma educadora “brincante” e ao grupo de crianças, permitindo conhecer e compreender a sua visão sobre esta temática.

Com os dados recolhidos e em articulação com os referenciais teóricos, foi possível aprofundar conhecimentos, destacando-se: a relevância das conceções do/a educador/a no que diz respeito ao modo como percebe a brincadeira, implicando como a mesma é explorada pelas crianças no ambiente da sala e com os seus pares; a sua centralidade no intencional posicionamento em torno de diferentes retóricas no brincar, criando condições para aumentar e diversificar as possibilidades de ação das crianças no envolvimento.

Destaca-se a importância da tomada de consciência sobre relevância de brincar na intencionalidade educativa e a necessidade de uma prática reflexiva sobre a sua ação como brincante que a sustente.

Palavras-chave: Brincar, Papel do/a educador/a, Retóricas, Intencionalidade Pedagógica, Affordances.

Abstract

This report is centered on a reflection concerning the role of the early childhood educators in play, seeking to understand how they can create the conditions for play to emerge, based on an in-depth look at the literature on strategies that promote this skill.

The study was carried out in a kindergarten room with a heterogeneous age group of 20 children aged 3-6 and their early childhood educators. Nowadays, play is seen as fundamental to children's development and well-being. However, the educator's role in creating the conditions for play and co-participating in it in partnership with the children are less problematised.

This research was based on a qualitative methodology, using techniques and instruments such as observation, supported by field notes, interviews with the co-operating educator, a playworker and the group of children, allowing us to get to know and understand their views on this subject.

With the data collected and in articulation with the theoretical references, it was possible to deepen our knowledge, highlighting: the relevance of the educator's conceptions with regard to how they perceive play, implying how it is explored by children in the classroom environment and with their peers; his/her centrality in the intentional positioning towards the different rhetoric's in play, creating conditions to increase and diversify the possibilities of children's action in involvement.

The importance of becoming aware of the relevance of play in educational intentionality and the need for a reflective practice about one's action that supports it are emphasised.

Keywords: Play, Role of the educator, Rhetoric, Pedagogical intentionality, Affordances.

Índice

Introdução.....	1
I – Caracterização do Contexto	2
1.1. Caracterização da instituição	2
1.2. Caracterização do grupo	4
1.3. Caracterização da sala.....	5
2. Organização do tempo educativo.....	6
II – Problemática	8
III – Enquadramento teórico.....	12
3.1. Concepções sobre o brincar	12
3.2. O brincar como meio de fruição, desenvolvimento e aprendizagem para as crianças	19
3.3. Papel do/a educador/a no brincar.....	23
IV – Opções Metodológicas	27
V – Análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada	31
Referências Bibliográficas.....	60
Anexos	64
Anexo 1 – Notas de Campo	65
Anexo 2 – Guiões de Entrevista	75
2.1. Guião de entrevista à educadora cooperante	75
2.2. Guião de entrevista à educadora “brincante”	80
2.3. Guião de entrevista às crianças do grupo	87
Anexo 3 – Blocos temáticos e questões	90
3.1. Entrevista 1.....	90
3.2. Entrevista 2.....	91
3.3. Entrevista 3.....	92
Anexo 4 Transcrição das Entrevistas	93
4.1. Transcrição da entrevista à educadora cooperante	93
4.2. Transcrição da entrevista às crianças do grupo	99
Anexo 5 – Propostas de Intervenção.....	110
5.1. Explicação das propostas	110

Índice de figuras

Figura 1 – *Espaço da Sala*

Figura 2 – *Momentos da primeira proposta*

Figura 3 – *Momentos da segunda proposta*

Figura 4 – *Momentos da terceira proposta*

Figura 5 – *Momentos da quarta proposta*

Figura 6 – *Momentos da quinta proposta*

Lista de abreviaturas/Siglas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

RPES – Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

AAAF – Atividades de Animação e de Apoio à Família

EEEC – Excerto de entrevista à educadora cooperante

EEEB – Excerto de entrevista à educadora “brincante”

EEGC – Excerto de entrevista ao grupo de crianças

Introdução

O presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionada (RPES) surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Supervisionada em Jardim de Infância, inserida no plano de estudos do 2º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar do Ispa – Instituto Universitário. Este relatório foi realizado ao longo do ano letivo e resulta de um questionamento contínuo, ao longo da formação, dentro de uma temática significativa para mim - o papel do adulto no brincar - da experiência em contexto de estágio e da investigação de referenciais teóricos que completam e sustentam o RPES.

O objetivo reside em aprofundar conhecimentos sobre esta temática, relacionando-a com o contexto concreto de estágio vivido, de forma a refletir sobre a prática do/a educador/a de infância, para o questionamento do seu papel e, posterior reflexão sobre o meu papel nesta fase final de formação, contribuindo para o meu crescimento, pessoal e profissional.

A consciencialização da escassez de informação sobre esta temática despoletou a vontade de investigar mais sobre a mesma, de modo que o meu conhecimento seja alargado e que mais questões surjam, visto ser um tema de elevado interesse pessoal, levando-me a questionar, qual será o meu papel enquanto futura educadora. Neste contexto, o meu objetivo não foi só aprofundar conhecimentos sobre o papel do/a educador/a no brincar, mas também perceber o porquê do sentimento que provinha dos vários estágios realizados de que vamos perdendo este lado brincante, darmos primazia a um/a educador/a que ensina, mas não brinca. Nomeadamente, questionei-me: - Onde se encontra / como se pode posicionar o/a educador/a numa brincadeira de modo a ter um lado brincante e como cria ambientes que potenciem uma brincadeira?

A partir deste questionamento e de questões anteriormente colocadas (e transformadas para um melhor entendimento da temática) surgiram as perguntas de investigação, que norteiam a pesquisa: qual o papel do/a educador/a no brincar das crianças, de modo a suscitar uma imersão, expansão e diversificação no/do mesmo?; como se pode posicionar o adulto em termos de supervisão e de acompanhamento no brincar da criança?; como 'entra e sai' das brincadeiras?; como prepara e se prepara, a sua intencionalidade pedagógica, para proporcionar tempo e espaço do Brincar? Como criar condições para que seja possível um brincar prazeroso e que traga bem-estar às crianças?; de que modo as oportunidades para que o brincar surja, neste contexto de estágio, se

apresentam (podem apresentar) como um meio de fruição, desenvolvimento e aprendizagem nas crianças?

Como forma de procurar responder às questões enunciadas, o relatório apresenta-se estruturado da seguinte forma: caracterização do contexto; problemática; enquadramento teórico sobre a temática escolhida; opções metodológicas para o estudo em questão; análise reflexiva decorrente da prática supervisionada e considerações finais.

A caracterização do contexto surge no primeiro capítulo, onde se caracteriza a instituição, a sala e o grupo onde decorreu o estágio que sustentou a realização da investigação. No segundo capítulo, apresenta-se a problemática, propondo a explicitação e descrição da temática em estudo e, como a mesma surgiu, através de motivações pessoais. Fundamentando a sua pertinência pedagógica, destacam-se, ainda, o objetivo e as questões de investigação que estão na base deste relatório. No terceiro capítulo, do enquadramento teórico, realizou-se uma revisão da literatura apoiada em autores de referência para o tema e as questões de investigação. Inicialmente abordaram-se as conceções sobre o brincar; posteriormente, o brincar como meio de fruição, desenvolvimento e aprendizagem para as crianças e, por fim, o papel do/a educador/a no brincar. O quarto capítulo, diz respeito às opções metodológicas desta investigação qualitativa, onde se apresentam os instrumentos de recolha de dados, fundamentando a sua escolha, bem como uma breve explicação sobre as etapas e procedimentos inerentes a esta investigação. No quinto capítulo, da análise reflexiva, são analisadas e refletidas as evidências em articulação com os capítulos anteriores, nomeadamente com a revisão da literatura, realçando todo o conhecimento adquirido ao longo deste caminho. O sexto e, último capítulo, termina com as considerações finais, onde se realiza um balanço do processo de realização deste trabalho, bem como dos desafios, inquietações, aprendizagens realizadas, com o intuito de que a temática deste trabalho não deixe de ecoar no futuro das investigações e da construção da profissionalidade em educação de infância.

I – Caracterização do Contexto

1.1. Caracterização da instituição

A Instituição inseria-se no maior agrupamento da região em que está implementada, mais especificamente, numa zona rural, ao lado do mar e de fácil acesso à serra. A escola estava também inserida numa zona habitacional, tendo acesso a comércio

local e a outras escolas. É uma instituição pública, que acolhe alunos de diversas nacionalidades, culturas e, por conseguinte, contextos.

A oferta educativa abrange alunos da valência da Educação Pré-Escolar, acolhendo crianças entre os 2/3 anos e os 6 anos de idade. Inclui dois grupos etariamente heterogéneos, em duas salas de jardim de infância.

A instituição não apresentava uma metodologia curricular específica. Contudo, segundo o agrupamento, a finalidade da ação educativa é “a construção de uma competência geral expressa numa mundividência sensível, tolerante, proativa, empenhada e crítica, informada por conhecimentos e perspetivas interdisciplinares.” (Projeto Educativo do Agrupamento).

Relativamente à organização curricular das diferentes valências, a instituição incluía a oferta de música e educação física, teatro e, ainda, a implementação de um Projeto Bilíngue. Estas atividades eram realizadas semanalmente, mais especificamente, dois dias por semana.

De modo a realizar um acompanhamento personalizado a cada criança, o estabelecimento possuía uma equipa diversificada de profissionais, onde se destacavam uma terapeuta, uma coordenadora, duas educadoras, duas auxiliares de ação educativa, duas monitoras das Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF) e dois elementos que se responsabilizam pela confeção e apoio das refeições.

Em relação aos adultos da Instituição, encontravam-se dois em cada sala, uma educadora e uma auxiliar de ação educativa, sendo as atividades mencionadas acima realizadas por outros professores, excetuando a música e o Projeto Bilíngue, que eram orientadas e realizadas pelas educadoras. Na Instituição existia, ainda, uma cozinheira e uma auxiliar que dava apoio às refeições. O edifício era composto por um piso com duas salas, duas casas de banho, um escritório e um hall de entrada. O hall de entrada, também possibilitava encontros entre a equipa, o grupo de crianças e respetivas famílias, uma vez que se localizava no meio das duas salas. Os projetos e algumas dinâmicas eram apresentadas neste local, tal como aconteciam neste espaço conversas entre a comunidade da escola.

Existia também um espaço exterior, que quando ocorreu o estágio, estava a sofrer alterações. Contudo, era possível perceber que existia, neste local, uma cozinha de lama, alguns triciclos/bicicletas, um trampolim e diversos tipos de solo (pedra e terra).

Ainda no espaço exterior, encontrava-se uma casa de banho e um refeitório, com uma pequena cozinha.

Como referido, no espaço exterior implementavam-se alterações, decorrendo obras durante o período de estágio. Contudo, a utilização de algumas dessas zonas do exterior mantiveram-se, para que as crianças pudessem aí continuar a brincar, apesar dos obstáculos que as obras introduziram no mesmo. Isto possibilitou que o grupo mantivesse contacto com o espaço exterior e demonstrou que era um momento respeitado e valorizado pelos adultos, pois mesmo quando a área onde brincavam sofria alterações, a equipa movia-se para outra área no espaço, de modo que as crianças ainda pudessem usufruir das oportunidades de brincadeira aí geradas.

1.2. Caracterização do grupo

O grupo era constituído por 20 crianças, sendo um grupo heterogéneo em idades (2/3 aos 6) com 10 crianças do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Grande parte das crianças frequentaram a mesma sala no/s ano/s anterior/es, entrando sete crianças novas no início do ano letivo. Apesar disto, a sala tinha mais crianças com 5/6 anos do que com 3 e 4 anos.

O grupo era bastante autónomo e comunicativo ao longo das rotinas do dia a dia, conhecedor do ambiente e dos diferentes tempos e momentos, gozando de liberdade de escolha sobre o espaço em que pretendiam brincar. Esta escolha não era rígida e fixa, uma vez que a criança podia mudar de área quando assim o desejasse, desde que o ambiente da sala fosse agradável para todos. Neste contexto, os espaços da sala, em função da ação e das interações das crianças, tornavam-se bastante flexíveis. Deste modo, as crianças desenvolveram progressivamente a sua autonomia e a consciência dos seus desejos e também a liberdade para se “deslocarem” na sala, possibilitando também momentos individuais com a Equipa da sala. Ou seja, a forma como o grupo e os adultos interagem na sala, (adultos presentes e atentos, contudo numa atitude pedagógica de apoio à autonomia das crianças) possibilitava o emergir de momentos de autonomia, de estabelecimento de afetos, de descoberta e de satisfação das necessidades e desejos das crianças.

As crianças apresentavam interesse nas propostas realizadas, com uma grande motivação pelo brincar (tanto no exterior como no interior); exploravam por sua iniciativa

histórias e construções, demonstrando harmonia, tanto em grande grupo como em pequenos grupos. Contudo, era especialmente no espaço exterior que o grupo mais gostava de estar, sendo que lá passavam grande parte do dia, juntando-se com as crianças da outra sala. Apesar das obras - que fizeram com que, inicialmente, uma parte do exterior fosse usada e, posteriormente, outra – este interesse manteve-se pela capacidade de se aproveitar os diferentes espaços exteriores que o jardim de infância oferecia.

Outro ponto positivo, era a relação entre as crianças dos dois grupos, uma vez que partilhavam o espaço exterior e, por isso, criaram relações entre si não se fechando apenas no grupo da sua sala. Inclusive, após o almoço, durante um tempo específico, podiam trocar de sala se assim o pretendessem. Observou-se, assim, que, os espaços também tinham uma utilização flexível e esta potenciava a relação entre todas as crianças no jardim de infância.

1.3.Caracterização da sala

A sala tinha um espaço bastante amplo e luminoso, incluindo uma casa de banho para as crianças. Ao entrarmos na sala, era possível observar do lado direito um móvel para que cada criança tivesse a sua zona com itens pessoais criados no jardim de infância, como, por exemplo, os seus desenhos. Do lado esquerdo, encontrava-se um lavatório que dava suporte à zona das águas e da pintura, para além de um armário de arrumação de materiais. Ao longo da sala existiam três mesas, duas retangulares e uma circular. No fim da sala, existia um quadro, sendo também a zona onde as crianças marcavam a presença e realizavam a rotina de acolhimento. Para além disto, é fundamental, uma vez mais, mencionar que esta organização era flexível, podendo o espaço ser adaptado às necessidades do grupo (ver figura 1).

Figura 1

Espaço da Sala



As áreas desta sala eram, a área da biblioteca, dos jogos de construção, dos jogos de mesa, da expressão plástica, da matemática, da casinha, da garagem, da plasticina e da pintura, como a seguir se apresentam de acordo com as vivências e observações realizadas:

- Área da biblioteca – nesta área tive a oportunidade de lhes ler muitas histórias e de as crianças me lerem histórias. Conversávamos muito, ríamos contávamos piadas, tínhamos momentos de afeto. Era uma área muito pequena com um sofá, o que permitia esta proximidade. Todos os dias, algumas crianças pediam-me para ir para esta área com elas.
- Área dos jogos de mesa - esta área criava a oportunidade de brincadeiras com intencionalidade por parte do/a educador/a, uma vez que muitos dos jogos existentes permitiam a aprendizagem; contudo, muitas das brincadeiras com esses jogos eram inventadas pelas crianças, escolhendo a forma como os queriam jogar, possibilitando, ao mesmo tempo, momentos de fruição.
- Área da casinha - onde o grupo realizava a maior parte das suas brincadeiras de faz de conta, uma vez que nesta área existiam roupas, sapatos, acessórios que podiam vestir criando brincadeiras com eles. Nesta área, também tinham uma cozinha com réplicas de alimentos, mais uma vez dando oportunidade ao faz de conta.
- Área da garagem / Área dos jogos de construção - nesta área existiam muitas brincadeiras com carros, mas também oportunidades de criatividade grande, porque tinham peças que permitiam a construção e, inúmeras vezes apareciam nesta área com binóculos, máscaras, armaduras, entre outros.

Como referido, a organização do espaço era flexível bem como a do tempo, uma vez que eram respeitadas as diferentes necessidades e ritmos das crianças, tal como os seus interesses. Deste modo, concretizava-se a intencionalidade pedagógica de proporcionar um ambiente de confiança e autonomia.

2. Organização do tempo educativo

O grupo de crianças apresentava uma rotina diária, com a educadora, a auxiliar e outros professores com quem realizavam algumas das atividades. Ao longo do dia, as crianças eram bastante autónomas, demonstrando conhecer bem a rotina quotidiana.

O horário letivo organizava-se entre as 9 horas e as 15 horas e 15 minutos, não sendo obrigatório cumprir o horário da chegada, mas sim o da saída, uma vez que, posteriormente, as crianças iam para as AAAF.

A partir das 9h, começavam a brincar livremente na sala e, por volta das 9h30/10h, existia o momento da rotina da manhã onde comunicavam em grande grupo, tanto em português como em inglês, devido ao Projeto Bilíngue. Apresentavam-se os amigos do dia (responsáveis por contar quantos meninos estavam na sala, observar a meteorologia do dia e nomear o dia da semana). Neste tempo, era, geralmente, abordado algum tema, ou realizada uma conversa que surgia por parte das crianças. Era também referido o que iriam realizar, ou continuar a desenvolver, como, por exemplo, no âmbito de um projeto a decorrer.

A educadora, por vezes, dividia o grupo para realizar trabalhos com os mais velhos enquanto os mais novos ficavam a brincar nas áreas ou a realizar outro tipo de trabalho. Apesar desta divisão, não era descurado o valor das interações entre todas as crianças, sendo que a maior parte dos momentos eram realizados em grande grupo, ou em pequenos grupos com diversas faixas etárias.

Os momentos individuais com uma criança e a educadora também eram possíveis enquanto o resto do grupo brincava, isto porque já estavam apropriados da rotina e estava estabelecida uma relação de confiança com os adultos da sala.

Assim, depois da rotina em grande grupo, as crianças iam brincar para as áreas que desejassem, enquanto outras realizavam algumas propostas. Contudo, existia sempre um tempo de brincadeira após as mesmas, fosse no interior ou no exterior.

As refeições ocorriam entre as 11h50-12h50 (almoço) e às 14h30/40 (lanche).

Após as refeições o grupo ia brincar, por vezes, no espaço exterior e, por vezes, no espaço interior. Em certos momentos, esta decisão dependia das obras e dos trabalhos que estavam a decorrer no recreio.

Ao longo do estágio pude observar a liberdade que era proporcionada – na maioria dos momentos de brincadeira, cada criança tinha a possibilidade de escolher para que área pretendia ir, brincando livremente na mesma e tendo a possibilidade de mudar de área se assim o desejasse. Desse modo, existiram algumas situações onde um grupo de crianças estava a brincar na área dos carrinhos e trazia a brincadeira para o meio da sala, juntando-se outras crianças à mesma e, assim, transformando a brincadeira inicial.

Observava-se e sentia-se a flexibilidade que existia no espaço e na forma de o vivenciar (ver nota de campo em Anexo 1).

Contudo, ao longo deste período, apesar de ter sido possível observar esta flexibilidade, observou-se igualmente que, grande parte dos momentos de brincadeira, não tinham a interação com o adulto, ou seja, o adulto de referência fornecia esta liberdade, mas não intervinha nestes momentos de brincadeira. Neste contexto foi possível observar mais esta interação lúdica da educadora com as crianças na rotina de acolhimento onde, por vezes, um lado mais “brincalhão” aparecia, através de risos, cócegas, “palhaçadas”. Ocasionalmente, observava esta interação de um para um na brincadeira, sendo menos visível em grande grupo.

II – Problemática

A escolha da temática para realizar o RPES surge, fundamentalmente, de interesses pessoais que foram conservados e aprimorados, tanto através das unidades curriculares ao longo do curso, como da bibliografia fornecida.

O interesse pelo brincar esteve muito presente ao longo da minha vida, porque foi sempre um espaço seguro, onde podia ser eu, criar relações e ser livre. Atualmente, o brincar continua muito presente no desenvolvimento da minha profissionalidade porque me ajuda a criar relações com a criança, a lembrar-me da sua importância e a perceber qual é, ainda, o meu papel enquanto adulto, neste âmbito. Como, ao longo dos estágios, a forma que encontrava para me relacionar com as crianças era através do brincar, fui analisando que trazia inúmeras potencialidades que só são possíveis quando uma criança é livre e brinca. Contudo, encontrar o papel do/a educador/a na brincadeira pode ser complexo; em estágio, foram poucas as vezes que observei o adulto a brincar com a criança.

De acordo com o Comentário Geral n.º 17 da Convenção dos Direitos da Criança (CIDC, 2013) é fundamental existir jogo/brincadeira para o bem-estar e desenvolvimento holístico da criança, incluindo o desenvolvimento espiritual, com vista à aprendizagem e participação na vida quotidiana (Nóvoa et al., 2020). Tal como Fontana afirma, a criança aprende, conhece o seu eu interior e o seu corpo, as suas motivações intrínsecas e extrínsecas, o mundo, através do brincar (Fontana, 2018).

Desse modo, o brincar tem uma grande importância na educação de infância, no momento essencial da vida, em que as crianças se começam a conhecer a si e aos outros. Nesta descoberta, o brincar possibilita também a socialização das crianças, as interações e relações, revelando-se um eixo fundamental no que diz respeito ao desenvolvimento do ser humano (Fernandes et al., 2019).

Ao longo dos estágios, através da observação, fui percebendo que existem inúmeras aprendizagens que a criança realiza enquanto brinca e que quando o adulto entra na brincadeira pode criar condições relevantes e gerar outras possibilidades de modo que a descoberta seja potenciada e significativa em todos os processos implicados na construção do lugar da criança, nas dimensões pessoal, social, ambiental, cultural e histórica (Lopes & Neto, 2014). É também neste tempo que a criança ganha ferramentas para desafios que possam surgir, pois encontra variadas soluções, desenvolve os seus limites, a sua imaginação e o seu pensamento de um modo mais criativo. Isto porque quanto mais favoráveis e adequadas forem as condições (pessoais, ambientais e sociais) geradas para a criança no espaço e tempo da brincadeira, mais o brincar se torna significativo e de valor para ela, o que muito frequentemente se traduz pela criança controlar e decidir o que quer da/na brincadeira (Russell et al., 2024). Se o adulto entrar na brincadeira deve ter cuidado e subtilidade no modo como o faz, uma vez que, guiado pelo seu interesse na promoção de uma determinada aprendizagem, se for essa a sua premissa, pode estar a instrumentalizar o tempo de brincadeira, transformando-o num tempo bom de aprendizagem mas não necessariamente num tempo bom de brincar. Num tempo bom de brincar, a criança terá oportunidade para ações lúdicas auto-dirigidas, flexíveis e, frequentemente, imprevisíveis, controladas por uma assemblagem relacional de corpos, matéria, imaginação e afetos que tornam a vida mais prazerosa durante o tempo e espaço da brincadeira (Lester & Russell, 2014).

Desse modo, considero bastante complexo definir esta linha de separação entre o brincar da criança e onde se encontra o adulto no mesmo, questionando-me: qual será o seu papel? De que modo, podemos, positivamente ou negativamente, influenciar estes momentos, ou porque é que quando o adulto entra na brincadeira, frequentemente, o brincar parece diminuir, centrando-se a interação na aprendizagem de aspetos valorizados pelo adulto? Porque é que não se abre por pura fruição à brincadeira? O que acontece para que o brincar se vá “perdendo” ao longo do tempo no seio do nosso desenvolvimento e crescimento?

Atualmente, o brincar é cada vez mais abordado e tido como fundamental no desenvolvimento e bem-estar da criança. Todavia no que concerne o papel do/a educador/a no criar condições para as brincadeiras e na co-participação das mesmas em parceria com as crianças, são dimensões de menor problematização e que por isso carecem de uma análise mais densa e sistematizada. Assim sendo, foram-se aprofundando várias questões iniciais chegando à formulação que, em seguida, se apresenta:

Como se pode posicionar o adulto em termos de supervisão e de acompanhamento no brincar da criança?

Como 'entra e sai' das brincadeiras?

Como prepara e se prepara, a sua intencionalidade pedagógica, para proporcionar tempo e espaço do Brincar? Como criar condições para que seja possível um brincar prazeroso e que traga bem-estar às crianças?

Estas são algumas das questões que pretendo abordar, uma vez que o/a educador/a está efetivamente com as crianças para adequar e potenciar a ação. O/a educador/a deve estar atento, compreendendo que o brincar com alguém reforça os laços afetivos; como sublinha Andrade, “Um adulto, ao brincar com uma criança, está a fazer-lhe uma demonstração do seu amor” (Andrade, 2014, p. 37).

É através do brincar que vou estabelecendo relações com as crianças com quem me cruzo ao longo da vida, sendo possível verificar nos estágios que não só as relações se desenvolvem entre o adulto e a criança, como entre criança-criança. Principalmente na brincadeira livre, onde as interações sociais mais se desenvolvem, a criança tem a liberdade de escolher, de orientar a brincadeira, tendo em conta os seus interesses e necessidades.

Ao brincar, a criança está a participar no mundo - é através do brincar que as crianças se envolvem no mundo, de modo a conhecerem e se prepararem para o mesmo, como também e, fundamentalmente “para participarem na vida quotidiana pelas versões da realidade que são construídas na interação social, dando significado às ações” (Ferreira, 2004, p. 199).

Os adultos devem, assim, estar cientes da importância de brincar e tomar medidas intencionais para promover e proteger as condições que o suportam. Tal como afirmam Lester e Russell (2010), o princípio orientador é que qualquer intervenção para

promover o brincar deve reconhecer as suas características e permitir flexibilidade, imprevisibilidade e segurança suficientes para as crianças brincarem livremente.

Como os autores sublinham, cabe ao adulto a capacidade de observação e criação de condições para que a brincadeira se possa realizar no ambiente, incluindo o educativo, bem como promover e defender o direito da criança brincar (Lester & Russell, 2010).

Desse modo, criando um ambiente pedagógico com materiais variados, os adultos incentivam os interesses e o ímpeto exploratório das crianças, fornecendo a liberdade na tomada de decisões sobre com quem brincar, com o que brincar e como brincar (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, é fundamental que o/a educador/a proporcione condições para que a criança encontre, através do brincar, no espaço potencial criado entre o indivíduo e o ambiente, as oportunidades de relação entre o seu mundo interior e a realidade exterior – espaço potencial criado (Winnicott, 1994).

Nesse sentido, após o caminho de aprofundamento e reflexão sobre os interesses mencionados e as referências anteriormente referidas, surge como objetivo geral:

- Compreender qual o papel do/a educador/a na promoção de condições para o brincar emergir, a partir da experiência de estágio num contexto concreto.

Partindo deste objetivo geral, transformam-se / aprofundam-se as três questões anteriormente enunciadas, de modo a responder às inquietações anteriores e a novas que foram surgindo ao longo do estágio, como também a novas hipóteses (propostas que me colocaram também em ação) que foram adicionadas para um melhor aprofundamento das questões anteriores e da temática em si, através do seguinte enunciado:

1. Qual o papel do/a educador/a no brincar das crianças, de modo a suscitar uma imersão, expansão e diversificação no/do mesmo?

1.1 Como se pode posicionar o adulto em termos de supervisão e de acompanhamento no brincar da criança?

1.2 Como 'entra e sai' das brincadeiras?

2. Como prepara e se prepara, a sua intencionalidade pedagógica, para proporcionar tempo e espaço do Brincar? E como criar condições para que seja possível um brincar prazeroso e que traga bem-estar às crianças?

3. De que modo as oportunidades para que o brincar surja, neste contexto de estágio, se apresentam (podem apresentar) como um meio de fruição, desenvolvimento e aprendizagem nas crianças?

No enquadramento teórico que se apresenta em seguida, encontramos a possibilidade de aprofundar o conhecimento sobre os conceitos fundamentais inerentes ao estudo a realizar.

III – Enquadramento teórico

3.1. Concepções sobre o brincar

Tendo em conta os benefícios da brincadeira e as consequências da falta de brincadeira, é evidente que a brincadeira está fundamentalmente ligada aos direitos das crianças no seu conjunto. A brincadeira não é um luxo a ser considerado depois de outros direitos; é uma componente essencial e integral (Lester & Russell, 2010 p.13).

Segundo a origem etimológica do termo brincar, derivada do latim *ludus*, brincar significa, em português, lúdico e, em inglês, divide-se entre dois termos: *play* e *game* - *play* que representa atividades lúdicas sem regras e *game* definido como atividades lúdicas organizadas e com regras (Kolling, 2011).

Sutton-Smith (2001), no seu trabalho sobre a ambiguidade do brincar, remete-nos para o pensamento de que o brincar apresenta muitas definições pela variedade e ambiguidade que lhe é conotada, uma vez que pode ser entendido de diferentes maneiras e gerar diversas interpretações, consoante o contexto cultural, social e individual em que o procuramos definir. Sutton-Smith (2001) convida-nos a compreender a ambiguidade da brincadeira assente em sete sistemas de valor ideológico, que traduz como retóricas. O poder das retóricas faz-se sentir pelo modo como aqueles que acreditam nas suas concepções pretendem convencer os outros nesse sentido, incluindo em relação ao modo de viver e de agir de acordo com o que está traduzido pelas retóricas que lhes são mais significativas. No caso das educadores/as de infância, em função da natureza da sua profissão e do decorrente contacto com as crianças, as retóricas do brincar estarão forçosamente omnipresentes nos seus modos de ação e na sua intencionalidade pedagógica.

O mesmo autor refere que é fundamental o brincar ser ambíguo, destacando a sua complexidade e valor na experiência humana, nomeadamente, evidenciando como o brincar transcende as fronteiras entre o sério e o lúdico, o real e o imaginário, o individual e o coletivo. Proporciona, assim, um mote para as bases conceptuais da interpretação do brincar como um fenómeno psicológico e cultural.

Esta ambiguidade, em parte, acontece pela variedade de formas de brincar, como também pelos diversos tipos de indivíduos envolvidos, seja pelo género, pela idade, por contextos diferentes, por espaços diferentes, ou mesmo pelos materiais utilizados, uma vez que qualquer objeto ou local pode tornar-se num instrumento/sítio de brincadeira.

O tempo é outro fator que torna o brincar ambíguo, pois pode ser momentâneo ou pode durar vários dias, com o voltar a uma brincadeira; ou seja, é possível terminá-la, contudo, é possível, se a criança quiser, voltar a trazer essa brincadeira de volta, proporcionando uma diversidade temporal, assim como espacial na sua vivência.

É também relevante refletir que o brincar é frequentemente visto apenas como algo que as crianças fazem, mas não como uma ação dos adultos. A perspectiva de que as crianças brincam e os adultos recriam, remete-nos para que o brincar seja fundamental para o crescimento das crianças, contudo apenas uma diversão para os adultos (Sutton-Smith, 2001).

Para Sutton-Smith (2001), as retóricas expressam a forma como a brincadeira é colocada em contexto dentro de sistemas de valores mais amplos.

Através destas retóricas, o autor analisa a complexidade e a multifuncionalidade do brincar, evidenciando como é interpretado e valorizado de diversas formas em contextos variados. Assim, Sutton-Smith (2001) apresenta sete retóricas principais do brincar.

Sutton-Smith (2001) aborda sete retóricas principais no seu estudo:

A **Retórica do Progresso**, que é caracterizada como um meio para o desenvolvimento das crianças, sublinha os benefícios educacionais e desenvolvimentais e refere que os mesmos são cruciais para o crescimento cognitivo, emocional e social das crianças. Dando destaque à aprendizagem, esta retórica defende que os benefícios educacionais do brincar são fundamentais para as crianças aprenderem sobre o mundo que as rodeia, desenvolvendo capacidades para a vida adulta.

O brincar, é, portanto, reconhecido como um modo de promoção do seu desenvolvimento, sendo as atividades lúdicas, geralmente, conotadas a evolução na linguagem, no pensamento crítico, na resolução de problemas, na criatividade e nas habilidades sociais.

Embora o progresso seja perspectivado como uma importante ferramenta pedagógica para a educação das crianças, Sutton-Smith (2001) alerta que grande parte dos educadores/as tem visto a brincadeira apenas como um modo de socialização e crescimento, perspectivando-a como uma ponte para o desenvolvimento em detrimento de fruição.

Desse modo, o princípio desta retórica remete-nos para a ideia de que o brincar da criança é aberto ou criativo, e o dos adultos fechado ou recreativo, visto que alguns adultos dão primazia ao desenvolvimento de aprendizagens, acabando por tornar o seu brincar fechado pois veem o brincar aberto como um desperdício de tempo, dando primazia aos momentos de trabalho. Assim sendo, o foco desta retórica, por vezes, incide na diminuição de tempo para a criança brincar de outras maneiras, mais abertas, através de outras retóricas.

Na **Retórica do Destino**, Sutton-Smith (2001) revela que o brincar é constatado como uma prática que prepara as crianças para o seu futuro na sociedade, associada a jogos do acaso e de apostas, que dão destaque ao que é imprevisível, sendo a sorte, ou o azar, os elementos principais da brincadeira.

Esta retórica, talvez seja a mais antiga, apoiando-se na crença que as vidas humanas são controladas pelo destino, por deuses e outras figuras mitológicas, ou pela sorte, e não pela própria pessoa.

Desse modo, na retórica do destino, a preocupação é receber as recompensas através de brincadeiras/jogos da sorte e do azar, sendo, portanto, o oposto do progresso, pois não é dominado pelo indivíduo, mas pelo destino.

Na **Retórica do Poder**, o brincar é compreendido como uma forma de expressão de poder ou status, estando a ênfase na vitória e na competição, focando-se nas competências. Isto acontece, por exemplo, no desporto e em concursos. Devido à competição, esta retórica é usada como representação de conflitos ou como uma forma de fortificar o status do controlo na brincadeira; sendo possível observá-la também no brincar do adulto.

Nesta retórica, a criança gosta de sentir poder porque não o tem e o encontra na brincadeira, porque gosta de sentir que está a ser observada, ou porque procura uma compensação ou um feedback.

É uma retórica muito utilizada em grupos, através de brincadeiras em equipas, onde existe um vencedor. Também está presente em jogos individuais, como por exemplo, construção de peças, onde a criança sente satisfação nos movimentos e quer ter sucesso no desafio.

A **Retórica da Identidade** mostra o brincar como um potencial para construir e expressar a identidade pessoal e cultural, através, por exemplo, do faz-de-conta, brincadeiras de interpretação, entre outras. É apresentada como meio para a união e a cooperação.

Sutton-Smith (2001) afirma que é difícil distinguir esta retórica da retórica do poder, uma vez que grande parte dos conflitos e expressões de poder tendem a ser uma forma da criança mostrar a superioridade da sua própria identidade e tradições. Apesar disto, na retórica do poder, o status, a competição, a hierarquia são o objetivo principal enquanto na retórica da identidade, o que é destacado é a autoexpressão e a pertença.

O autor relaciona a socialização precoce ao impacto direto no tipo de identidade que a criança terá, evidenciando os diferentes tipos de brincar em diferentes culturas. Afirma ainda que a principal função do brincar é o próprio prazer que gera, referindo que “a identidade mais importante para os jogadores é tipicamente o papel que estão a desempenhar” (Sutton-Smith, 2001, p.106).

A **Retórica da Imaginação**, centraliza-se pelo enfoque na criatividade e na fantasia ao brincar, salientando a importância do imaginário, da expressão artística, da inovação e da flexibilidade, impulsionando o brincar como forma de fuga da realidade e exploração de novas ideias e perspetivas.

Esta retórica enfoca a fantasmagoria infantil, que valoriza as brincadeiras irracionais ou imaginativas, indo para além da lógica ou de regras convencionais. Possibilitando a exploração livre e criativa, realça que aquilo que nos pode parecer estranho, pode também ser uma riqueza de experiências para a criança, ou seja, sublinha que, desta forma, as crianças não estarão apenas a divertir-se, mas também a explorar as suas emoções, e a experimentar diferentes papéis. Assim, Sutton-Smith (2001) defende uma abordagem mais flexível e respeitosa sobre estas experiências, valorizando as

brincadeiras do faz de conta, ou brincadeiras onde a criança tem liberdade para imaginar e criar livremente.

Pela sua flexibilidade, acarreta uma heterogeneidade de conceitos, como a fantasia, a arte, a criatividade, entre outros. Desse modo, a sua maior preocupação não é o desenvolvimento intelectual ou a competição, mas sim alavancar uma forma de pensar sobre o mundo e sobre o imaginário, que se expressa através do brincar.

A **Retórica do Self**, como o nome indica, aponta para o brincar realizado pela própria criança, onde a pura diversão e o prazer são fundamentais. Este é um tipo de brincadeira onde o bem-estar pessoal advém do ato de brincar, onde os desejos intrínsecos são atendidos, sem a necessidade de objetos externos como a aprendizagem ou a competição, uma vez que o foco está na experiência da criança e na sua satisfação pessoal que deriva do ato de brincar.

A autoexpressão é tida em conta nesta retórica, uma vez que o objetivo é a diversão, sem necessidade de justificações, visto que o brincar é importante por si só. Aqui é possível realizar experiências que interessam às crianças, pode ser um momento de fuga, onde a criança pode estar a relaxar, pode ser um alívio, ou um prazer sem conflitos, proporcionado o excitação, a par de diversas emoções, com a possibilidade de escolha centrada no desejo da criança.

Nesta retórica há espaço para se ser brincalhão, leve, alegre e divertido e está mais preocupada com o indivíduo do que com os grupos.

A **Retórica do Frívolo**, coloca o brincar como algo superficial, inútil ou até prejudicial. Crítica o valor do brincar, considerando-o como uma perda de tempo ou uma distração para as crianças ou algo sem valor.

Aqui encontramos o nonsense e a inversão, e Sutton-Smith (2001), menciona que ainda existem educadores/pais, que consideram o brincar espontâneo inútil, nomeadamente para quem segue apenas a retórica do progresso. Nesta retórica, os adultos demonstram receio sobre comportamentos não racionais nas brincadeiras das crianças, escapando ao controlo do adulto.

Por vezes, a “frivolidade” incide no privilégio em favorecer tipos de brincadeira em detrimento de outras.

Apresentadas as sete retóricas do brincar, é importante sublinhar que Sutton-Smith (2001) destaca, o comportamento dos adultos na retórica do progresso afirmando que tendem a querer conquistar o comportamento das crianças, de modo a organizar as suas brincadeiras, deixando de lado, todas as outras maneiras que a criança brinca, seja sozinha ou com os seus pares.

Sutton-Smith (2001), refere ainda que o brincar na educação, se parece com uma recompensa, para que as crianças sintam motivação, prazer, aumentando a disposição que têm para ir aos encontro do que os adultos lhes pedem.

Por outro lado, se o brincar for perspetivado para o crescimento e desenvolvimento, então porque é que os adultos brincam? Segundo Erikson (1956, citado por Smith, 2001) “enquanto a criança avança no seu brincar, o adulto segue lateralmente. Isso aparentemente significa que as crianças estão a crescer enquanto brincam e os adultos não” (p.47). Se os adultos já cresceram então para que brincam? Sutton-Smith (2001) revela que talvez não se estejam a preparar para nada, remetendo para a importante fruição e sentimento de bem-estar que o brincar provoca e que não só possibilita sentimentos positivos como também torna o adulto mais aberto a criar espaços para as crianças usufruírem desse brincar.

Tal como Sutton-Smith (2001), também existem outros autores de referência que veem o brincar como um conceito sem uma definição única. É interessante analisar as suas propostas tendo como base as diferentes retóricas, observando a forma como se aproximam mais de alguma/algumas do que de outras.

Vygotsky tenta romper com a visão tradicional de que a brincadeira é uma atividade natural de satisfação, apresentando o brincar como um momento onde emergem variados significados e um modo que a criança encontra para comunicar, entender e interagir consigo, com os outros e com o mundo (Smith, 2009). Neste caso, encontra-se na retórica do progresso, uma vez que menciona a brincadeira como meio para a aprendizagem da criança e, não apenas para um estado de pura fruição, como nos é apresentado na retórica do self.

A perspetiva de Piaget, também se integra na retórica do progresso uma vez que nos seus estudos o brincar era visto como uma atividade vital para o desenvolvimento intelectual e emocional, com o objetivo de promover a aprendizagem. Para Piaget, o brincar não era apenas uma forma de entretenimento, mas uma ferramenta para o

desenvolvimento cognitivo da criança, como refere Sutton-Smith (1966) no seu artigo "Piaget on Play: A critique" (1966).

Já Azevedo (2004) refere que nos momentos mais dirigidos, é fundamental que, ainda assim, existam possibilidades da vivência de características lúdicas, mesmo que o/a educador/a esteja a liderar a brincadeira, conduzindo-a.

No caso das OCEPE, documento fundamental em Educação Pré-escolar, referem que a observação das brincadeiras espontâneas das crianças é fundamental, tornando-se "um meio de conhecer os seus interesses, um conhecimento que pode ser utilizado para o/a educador/a planear novas propostas, ou apoiar o desenvolvimento de projetos de pequenos grupos ou de todo o grupo." (Lopes da Silva et al., 2016, p. 18). Assim, é possível inferir que a perspetiva sobre o brincar apresentada nas OCEPE, neste caso, valoriza a retórica do progresso, pois a observação da brincadeira, neste caso, terá como fim o planeamento de propostas pedagógicas.

No entanto, Smith (2006) refere que as sociedades ocidentais, reconhecem também o brincar como uma atividade prazerosa por parte das crianças, assumindo variadas formas e, muitas vezes perspetivada como o oposto do trabalho sério, sem qualquer tipo de objetivo predeterminado. Neste caso, Sutton-Smith (2001) refere-se à retórica do self, porque não apresenta qualquer objetivo, apenas o prazer que o próprio brincar fornece à criança.

A ambiguidade inerente à função do brincar e suas retóricas, é abordada por Moyles (2002) ao afirmar que "faz mais sentido considerar o brincar como um processo que, em si mesmo, abrange uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e entendimentos." (Moyles, 2002, p. 13). Tal como Sutton-Smith (2001), defende que não deve ser usada apenas uma retórica, uma vez que irá existir uma carência das restantes, podendo ser algo equilibrado, pelas vantagens que esta multiplicidade de sentidos do brincar revela. Mais ainda, fará sentido perspetivar o brincar como uma das condições de base da infância, mas também alargar o espectro do mesmo e a sua continuidade para os adultos, uma vez que o brincar não é exclusivo das crianças, sendo transversal ao longo do ciclo de vida. Como sublinha Sarmiento (2011), brincar não é apenas coisa de crianças, é uma condição essencial do Homem, apesar das crianças brincarem continuamente e abnegadamente, visto que o brincar parece ser o que elas fazem o tempo todo, constituindo-se como "ofício da criança".

Desta feita, uma compreensão por parte do/a adulto/a educador/a da ambiguidade e das diferentes retóricas inerentes ao brincar será fundamental para que, em parceria com as crianças, seja possível a criação de contextos significativos potenciadores de modos e formas de brincar que sejam valorizados pelas crianças e pelos próprios educadores/as.

3.2. O brincar como meio de fruição, desenvolvimento e aprendizagem para as crianças

Brincar é mais do que uma mera indulgência; é essencial para a saúde e o bem-estar das crianças (Lester & Russell, 2010 p.11)

Como foi apresentado, de acordo com Sutton-Smith (2001) existem retóricas para o brincar como meio de fruição, de desenvolvimento e aprendizagem para as crianças.

A retórica do progresso enquadra-se no desenvolvimento e na aprendizagem, uma vez que, como referido acima, o brincar é um meio para o desenvolvimento das crianças, sendo o fim a aprendizagem. Corroborando com Sutton-Smith (2001), os indivíduos que percecionam a brincadeira apenas para fins educacionais e desenvolvimentais podem desmotivar a criança, porque tal como Ferland (citada por Silva & Sarmiento, 2017) afirma, as crianças não brincam com o propósito de aprender; contudo, quando o estão a fazer desenvolvem aptidões e atitudes que guardam, utilizando-as, mais tarde, em diversas situações do seu quotidiano.

Desse modo, Moyles (2002) apresenta uma distinção entre o brincar espontâneo livre e o brincar com intencionalidade educativa, sendo que este último é sustentado pelo adulto com vista a promover novas aprendizagens junto das crianças.

Neste caso, se olharmos para o brincar apenas como um meio para promover novas aprendizagens e se recusarmos o substrato das restantes retóricas que Sutton-Smith (2001) nos apresenta, a brincadeira corre o risco de deixar de o ser para a criança, uma vez que poderá ser moldada e usurpada de tal forma pelo adulto pelo seu valor de aquisição de competência e de ganhos nas aprendizagens, em detrimento de uma experiência de bem-estar, prazerosa, decorrente da simples fruição que advém do brincar pelo brincar

Contudo, um olhar e posicionamento integrado em torno da ambiguidade das retóricas que caracteriza o brincar, será muito importante para o trabalho que o/a educador/a tem de realizar diariamente com as crianças. Ao perceber a ambiguidade do brincar e o modo como essa ambiguidade se expressa nas brincadeiras do cotidiano das crianças, o/a educador/a poderá realizar uma prática pedagógica de qualidade que conjugue o brincar iniciado pela criança e o enriquecimento e extensão do mesmo pela ação intencional do/a educador/a, em termos de manipulação de contexto e de relação com a criança. De acordo com Sutton-Smith (2001), o brincar pode ser simultaneamente, e em oposição, uma narrativa de progressão e uma narrativa de fruição, ou nenhuma das duas.

Como já foi mencionado, o brincar faz parte de ser humano, e é pela brincadeira que a criança se constrói, molda e se adapta ao mundo exterior; onde pode esquecer limites como a idade, o tamanho, enquanto fomenta a sua curiosidade, tal como é traduzido pela retórica do poder, do imaginário e do self.

Ao longo do seu dia a dia, a criança também se envolve em brincadeiras nas quais o exercício do poder, da competição e o vencer são centrais nos diversos cenários lúdicos (retórica do poder). Ao mesmo tempo, no curso das brincadeiras do cotidiano, a criança procura influenciar o contexto e os outros através do exercício de papéis muito definidos pelas suas normas e estruturas culturais (retóricas de identidade). Em contraste, a criança também se envolve em modos de brincar cujo foco central é a experiência própria do “jogador”, manifestando-se em brincadeiras mais solitárias, mas também em outras nas quais a relaxação, a diversão e o escape se manifestam primordialmente (retórica do self).

É nesta ambiguidade lúdica que a criança usa o seu corpo e os seus sentidos, realiza atividade física, adquire percepção de si e dos outros, começa a ter poder de tomar decisões e de expressar aquilo que sente e acredita, repete brincadeiras prazerosas, cria e resolve problemas, e diversifica o seu repertório motor, comportamental, cognitivo e social e emocional.

O brincar possibilita que a criança tenha oportunidade de experimentar, o poder de criar, de, simplesmente, imaginar, originando vários significados, expressando-se, desenvolvendo-se e aprendendo. Brincar contribui para a saúde, bem-estar e resiliência da criança, visto que passa pelo prazer e divertimento, pela regulação de emoções, por potenciar ligações entre as descobertas que realiza, criatividade e aprendizagem (Lester

& Russell, 2010). Deste modo, podemos afirmar que o brincar não apresenta apenas um modo de expressão mas, como refere Azevedo (2004), é uma linguagem universal, possibilitando um melhor entendimento do outro sem ser necessário existir uma comunicação verbal, - brincar promove o conhecimento individual, de modo, a crescemos, por dentro e por fora.

Para além das retóricas atrás mencionadas, existe para Sutton-Smith (2003), a ideia do brincar enquanto paródia de vulnerabilidade emocional. Neste âmbito, o brincar possibilita à criança criar espaços seguros de experimentação, naquilo que são as emoções básicas e, a partir da experimentação dessas emoções por via lúdica, criar um contexto de vitalidade afetiva. Podemos, deste modo, afirmar que brincar pode ser um contexto seguro a partir do qual a criança e o adulto agem de modo despreocupado e livre de restrições. Este emerge a partir, por exemplo, do faz de conta ou de outra brincadeira onde possam experimentar e processar as suas emoções de um modo seguro, e, enquanto se divertem por puro prazer, exploram os limites e o que os rodeia. Esta ação pode ser denominada por “paródia das emoções”, porque estas emoções que sentem podem ser intensificadas ou interpretadas de diversas formas pelos diferentes modos e intensidades das formas de brincar num contexto seguro, decorrente das situações ameaçadoras criadas não serem reais e dos comportamentos gerados serem lúdicos (Sutton-Smith, 2003).

Em suma, Sutton-Smith (2001), revela a potencialidade que existe em valorizar todas as retóricas, para que a criança e o adulto criem relações afetivas de qualidade e que os ajude não só a aprender, mas a desfrutar dessa viagem.

Kishimoto (2010) refere também que o brincar já não deve ser apenas visto como um promotor do desenvolvimento global, mas também como um incentivo para a interação entre pares, para a socialização, resolução de conflitos e formação do ser humano crítico. Ao brincar, as crianças estão não só a transportar essa aprendizagem para o mundo exterior, como também o que aprendem no quotidiano está presente nas suas brincadeiras (Kishimoto, 2010), acabando por melhorar a sua absorção das normas potenciando o desenvolvimento moral sobre o que pensam e como se comportam. Desse modo, o brincar torna-se também um modo de desenvolver as competências necessárias para a vida adulta.

Tal como refere Smith (2009), “o brincar é um processo mental que se baseia e integra muitos outros processos na mente da criança em desenvolvimento - pensar, imaginar, fingir, planejar, interrogar-se, duvidar, recordar, adivinhar, esperar,

experimental, refazer e trabalhar” (p.2). Quando a criança está a brincar e, por conseguinte, a recorrer a estes processos mentais, absorve experiências passadas e desejos atuais.

Fino (2011, citado por Mendes, 2019), menciona ainda que a aprendizagem não é uma consequência do/a educador/a recorrer a estratégias pedagógicas para a criança aprender enquanto brinca, destacando a importância da forma como proporciona oportunidades e contextos pedagógicos de qualidade para que as crianças possam construir as suas próprias brincadeiras, num contexto partilhado de fruição lúdica, a partir do qual as aprendizagens são geradas. Neste âmbito, e de acordo com Lester & Russell (2014), a partir de uma perspetiva conceptual pós-humanista, o brincar é criação deliberada de incerteza que surge de um emaranhado de corpos, afetos, objetos, espaço e histórias em modos que tornam a vida mais prazerosa no tempo e espaço de brincadeira. Para estes autores, à semelhança de Sutton-Smith (2001), é a vitalidade afetiva decorrente da incerteza gerada pelos emaranhados lúdicos de corpos, materiais e imaginação, que permite afetar e ser afetado pelos outros de forma positiva, o que possibilita um estado coletivo de bem-estar, reflexo de uma homeostasia psicológica e fisiológica (Damásio, 2003). Este estado de brincar e de estar bem possibilita a regulação das emoções; a experiência de prazer, satisfação e a promoção de sentimentos positivos; a ativação dos sistemas de resposta ao stress; a expressão da criatividade e uma abertura para a aprendizagem; a criação de laços e de relações interpessoais; e o desenvolvimento de pertença aos lugares (Lester & Russell, 2008).

O/a educador/a tem, assim, um papel fundamental na criação de contextos significativos para as crianças, de modo que estas sejam guiadas pela sua curiosidade, interesses e motivações intrínsecas. Cabe, ao/a educador/a, dar espaço às crianças para brincarem livremente, escolherem com quem brincar, com o que brincar e onde brincar, apoiando-as, escutando-as e brincando com elas quando sentirem que faz sentido. Criando espaços de confiança, proporcionam à vontade às crianças para viverem uma experiências de vitalidade afetiva geradoras de múltiplos e diversos afetos, significados, conteúdos, aprendizagens e conhecimentos e; em que os adultos também se sintam confortáveis e abertos para saberem se posicionar na relação com as crianças, de modo a maximizar a vitalidade afetiva dessas experiências lúdicas. Desta feita, será possível promoverem-se momentos no brincar de progresso e de fruição, enquanto se potencia uma relação de qualidade entre a criança, o adulto e o envolvimento.

3.3. Papel do/a educador/a no brincar

O direito ao brincar por parte da criança é algo inegável; contudo ainda se traduz num direito longínquo em diversos campos de ação do quotidiano da criança (CIDC, 2013). Desse modo, é fundamental que exista uma preocupação por parte dos educadores/professores/adultos, para que este possa acontecer, sendo que a forma como o adulto age irá influenciar a relação que a criança tem com o brincar (Friedmann, 1998, citado por Fernandes et al., 2019).

Neste sentido, a brincadeira quando iniciada por espontânea vontade da criança e enriquecida pela ação pedagógica do/a educador/a pode tornar-se, sob a perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem, como unificadora das “vertentes indissociáveis do processo educativo e uma construção articulada do saber” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 31).

Neste contexto, Maluf (2003, citado por Fernandes et al., 2019) refere que o/a educador/a é capaz de proporcionar oportunidades para que o brincar seja de qualidade, com espaços, materiais e interação entre o grupo. Em suma, não é a brincadeira apenas que desenvolve aprendizagem, mas também o adulto e a relação que cria com a criança que a promovem (Kishimoto, 2010).

Em seguida, destacam-se os eixos fundamentais em que o/a educador/a pode potenciar oportunidades para brincar, nomeadamente, criando ambientes educativos envolventes; observando e envolvendo-se no brincar das crianças e planeando propostas que potenciem as curiosidades das crianças observadas no brincar.

Como referido, o educador tem um papel fundamental no brincar e, para isso, necessita de fomentar um ambiente com potencial, um espaço que oferece possibilidades para que o brincar aconteça. A perceção destas possibilidades de ação, designadas por *affordances* (Gibson, 1979), traduzem-se para a criança enquanto oportunidades positivas ou negativas que esta percebe em interação com um setting específico. As *affordances* dependem simultaneamente das características das crianças, tais como competências, necessidades sociais, experiência e intenções e das características do envolvimento (Lopes & Neto, 2014; Kytä, 2004). A atualização, ou emergência da *affordance* resulta de uma mutualidade específica entre a criança e as propriedades multidimensionais do envolvimento, o que implica um encaixe percetivo entre as características da criança e as

possibilidades de ação diretamente percebidas e captadas pelas crianças no ato perceptivo (Lopes & Neto, 2014).

De acordo com o modelo de interação indivíduo-ambiente proposto por Kytta (2004), existem as **affordances potenciais**, que são todas as oportunidades de ação que o ambiente nos poderia proporcionar, representando um conjunto de possibilidades que a criança pode entender e explorar. Estas oportunidades desempenham um papel essencial, na forma que os seres humanos interagem e se adaptam ao ambiente à sua volta, influenciando o seu comportamento e tomada de decisões - as affordances caracterizam-se pela forma como o ambiente convida e possibilita a que os indivíduos interajam com ele.

Segundo a mesma autora, as affordances potenciais estão divididas em **três subconjuntos, que refletem as regras estruturais a partir das quais as affordances disponíveis no ambiente são atualizadas:**

Campo de Ação Promovido que se caracteriza pelas affordances que são definidas culturalmente e socialmente aceites, de modo que sejam percebidas e utilizadas. Assim, traduz as oportunidades incentivadas e facilitadas pelo ambiente em que o indivíduo se encontra;

Campo de Ação Restringido onde as affordances são limitadas ou restringidas por diversos fatores, como sociais, culturais ou físicos, podendo o ambiente ser hostil para os grupos que o estão a usar. Aqui as oportunidades são desencorajadas, proibidas ou existe uma dificuldade em serem percebidas, devido a barreiras externas existentes

Campo de Ação Livre, neste campo explicita-se que a aprendizagem das crianças é feita, primeiramente, através do encorajamento ativo para explorar o campo de ação promovida. Contudo, existem affordances que a criança descobre independentemente, ou seja, não são explicitamente promovidas nem restritas pela sociedade ou pelo ambiente, dependem da percepção do indivíduo, acabando por utilizá-las de modo livre e independente, sem restrições externas. Estas descobertas, independentemente das affordances, vão acontecendo consoante a qualidade e a quantidade da utilização pela criança, variando de acordo com o desenvolvimento das suas habilidades perceptivas, motoras e sociais no contexto, em relação como os seus traços de personalidade,

Os dois primeiros campos sobrepõem-se ao último campo. Ambos estão relacionados com as atividades das crianças, sendo que, consoante o seu desenvolvimento, se vão relacionando entre si, podendo as crianças estar em apenas uma ou em várias affordances ao mesmo tempo, quando estão envolvidos em algo lúdico. Assim, o/a educador/a necessita de criar um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento adequado para as crianças.

O/a educador/a, neste caso, trabalha na criação de condições para alargar o campo de ação promovido, através das oportunidades que disponibiliza para a ação, trabalhando para diminuir as restrições que possam existir (campo de ação restringido), para que, posteriormente, a criança seja capaz de fazer a expansão daquilo que é o brincar livre, através de ações que são livres e dirigidas por ela, mas que intercedem com aquelas que são promovidas (campo de ação livre).

No que diz respeito ao campo de ação promovido, o/a educador/a, através do envolvimento e criação de atividades que incentivam a exploração e o uso adequado das affordances disponíveis, poderá criar oportunidades de aprendizagem com o mundo que as rodeia.

No Campo de Ação Restringido, ao diminuir as barreiras que limitam o acesso às affordances, está a possibilitar que as crianças possam ser incluídas, através de políticas mais inclusivas e que proporcionem oportunidades abertas para todos.

No Campo de Ação Livre, a autonomia e a independência podem ser um forte aliado do/a educador/a, permitindo que as crianças explorem as affordances por si mesmas. Criando, sempre, um ambiente de segurança e de apoio, contribui para que não se sintam inseguras, mas sim estimuladas a tomar as suas próprias decisões.

Como é possível observar, o/a educador/a exerce um papel ativo na criação de um ambiente de aprendizagem estimulante e inclusivo, onde as crianças possam ser livres para explorar, para se desenvolverem, aprenderem e sentirem que existe um adulto presente e que está aberto às suas aventuras, tendo a sensibilidade de estar, brincar, planear, consoante as necessidades individuais das crianças. Um/a educador/a que não as limite, que proporcione condições para as brincadeiras acontecerem, para que a infância da criança possa ser vivida de um modo mais prazeroso, estimulante e seguro (Azevedo, 2004).

Tendo como base este ambiente de descoberta e exploração, valorizando o brincar como ato espontâneo da criança, o/a educador/a pode enriquecê-lo tendo em conta algumas planificações ou situações para potenciar as brincadeiras, diversificá-las, gerando novas possibilidades (Brasil, 1998, citado por Fernandes et al., 2019). Criando ambientes acolhedores e que promovam confiança – um espaço de brincadeiras, aprendizagens, de comunicação em que todos possam ter um lugar no brincar – estará a garantir o direito da criança a ter acesso a essas brincadeiras, a ter acesso ao brincar.

Para que isto seja possível, as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) referem que:

Observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas. Esta observação possibilita-lhe ainda planear propostas que partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem. Deste modo, a curiosidade e desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade, em que várias atividades se interligam com uma finalidade comum, através de projetos de aprendizagem progressivamente mais complexos. (p.11)

O educador, ao mostrar que está aberto para brincar, para fazer parte de brincadeira por pura fruição, no campo de ação livre, fará com que a criança se sinta motivada a ter outro tipo de brincadeiras mais estruturadas. Kishimoto (2008, citado por Fernandes et al., 2019) refere que o brincar interativo com o adulto é essencial para o conhecimento do mundo, especialmente para os bebés.

Estudos etnográficos referem que as crianças brincam de um modo mais complexo em culturas onde existem maiores exigências para que recorram a estratégias sociais complexas com os adultos (Sutton-Smith, 1972, citado por Smith, 2009). Smith refere ainda, que existem pesquisas que demonstraram que as crianças negligenciadas ou rejeitadas pelos seus pares (que não brincaram muito), tendem a ter um desempenho inferior no seu desenvolvimento social e escolar subsequente (Asher e Coie, 1990; Hart, 1993 citado por Smith 2009).

Contudo, é fundamental que o adulto seja cuidadoso na sua intervenção, de modo a não perturbar as brincadeiras das crianças. Deve ir refletindo sobre o seu posicionamento - sobre quando entrar e quando sair - de forma a criar desafios e potenciar ambientes de brincadeira, mas também saber retirar-se quando o momento assim pedir (Azevedo, 2004).

Em suma, ao longo deste capítulo, foi perceptível que através das retóricas do brincar, das affordances e, mais especificamente, do campo de ação potencial e da forma como o/a educador/a se posiciona e fornece estas oportunidades, é possível criar um ambiente onde o brincar se apresenta como momento rico, pois não terá apenas um objetivo, mas vários, pela ambiguidade que representa e que o torna tão importante para a criança e para o adulto que se abre à brincadeira.

IV – Opções Metodológicas

Considerando os objetivos delineados e o contexto da investigação, realizou-se um estudo de natureza qualitativa, relacionando as concepções do brincar com a intencionalidade pedagógica, nomeadamente, para melhor compreender qual o papel do/a educador/a atual na promoção de contextos e de oportunidades para o brincar. Assim sendo, a investigação apresenta um carácter descritivo, uma vez que foi realizada através da observação atenta de pormenores relativos a pessoas, locais e conversas, tal como referem Bogdan e Biklen (1994), trazendo as evidências que constituem a componente de investigação.

A metodologia qualitativa é realizada através de dados recolhidos num ambiente natural e real, em que o investigador está diretamente envolvido no contexto recolhendo evidências através dos instrumentos selecionados. Desta forma, o investigador é o principal instrumento de recolha de dados, que recolhe através do contacto direto, no local de estudo, as informações, para melhor as enquadrar e compreender (Bogdan & Biklen, 1994).

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.47), a investigação qualitativa assenta em cinco características fundamentais. A primeira, já salientada, afirma que a fonte de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal; a segunda, sublinha que a investigação é, sobretudo, descritiva, e a terceira, que é mais valorizado o processo do que os resultados ou produtos. No que diz respeito à análise de dados, os autores reforçam que os dados tendem a ser analisados de forma intuitiva, quarta característica da investigação qualitativa; e, finalmente, salientam que o significado é de extrema importância nesta abordagem.

De modo a responder às questões orientadoras, sublinha-se, assim, uma valorização de carácter interpretativo a partir de reflexão, para a compreensão do objeto

de estudo, com base no registo da observação e das entrevistas informais realizadas à educadora cooperante e à educadora “brincante”. De seguida, realiza-se uma análise qualitativa dos dados, realçando os referenciais teóricos que apoiam a temática.

4.1. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

De acordo com a investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994) e Meirinhos e Osório (2010), recorre-se a diversos métodos e técnicas de recolha de dados, evidenciando momentos singulares da realidade relativos aos sujeitos em análise, orientando o investigador no sentido de uma reflexão sobre o sucedido.

Corroborando com Aires (2011), a escolha das técnicas selecionadas ao longo do processo de pesquisa constitui uma etapa essencial, de modo que se concretizem os objetivos da investigação.

Esta investigação mobilizou duas técnicas de recolha de informação – observação e entrevista - procurando incluir diversas perspetivas e diferentes ângulos de análise face às questões de investigação (Meirinhos & Osório, 2010). Os instrumentos utilizados foram as notas de campo e os registos fotográficos, relativas às observações realizadas, e os guiões das entrevistas semiestruturadas que traduziram as suas finalidades.

Observação

No que diz respeito à observação, na investigação qualitativa, esta é realizada através da recolha de informação clara e objetiva acerca das ações e interações entre os diferentes sujeitos que se encontram no contexto de estudo. É através da observação, tal como refere Amado (2014), que o investigador refere e reflete sobre a forma como os diferentes intervenientes no estudo atuam no quotidiano, atendendo às diferentes formas de agir e estar no contexto.

A observação realizada no corrente estudo foi de natureza participante, visto que se observou diretamente o contexto no decorrer do estágio curricular. Através da observação participante tornou-se possível observar o grupo, a equipa e o ambiente educativo, como também refletir sobre a intencionalidade pedagógica da educadora cooperante.

Com recurso à observação, realizaram-se notas de campo, sobre o que o investigador observou, escutou, vivenciou e partilhou com os diferentes intervenientes do contexto, possibilitando uma reflexão ao longo do estágio (Bogdan e Biklen, 1994). Os registos fotográficos também se constituíram como um instrumento de observação.

Notas de campo e registo fotográfico

As notas de campo apresentam uma parte inicial descritiva, onde se encontra registado, de modo objetivo, o que foi observado, para que seja possível captar uma “imagem” o mais real possível do local, pessoas e ações observadas em cada momento, obtendo relatos escritos detalhados e reais do que foi observado, escutado e vivido durante todo o processo de recolha de informação (Bogdan & Biklen, 1994). Apresentam também uma segunda parte, posterior, de análise e reflexão, onde se encontram as ideias, preocupações, sensações e juízos realizados a partir do momento descrito (Flores et al., 1999). Em suma, as notas de campo englobam os dados específicos da realidade observada e a reflexão pessoal sobre essa mesma realidade, contribuindo para a análise e reflexão das questões de investigação.

O registo fotográfico, outra das técnicas de recolha de informação utilizada, realiza-se, geralmente, segundo Bogdan e Biklen (1994), em conjunto com a observação, recorrendo ao mesmo para detalhar pormenores que podem ser esquecidos. Este registo possibilita a recolha de imagens para reflexão à posteriori, incidindo sobre relações e atividades. Desta forma, este instrumento foi utilizado como promotor da junção entre a observação e o registo. No seu âmbito, a confidencialidade da identidade das crianças foi sempre assegurada.

Entrevistas

As entrevistas foram outra técnica de recolha de dados utilizada no presente estudo, nomeadamente, de forma a compreender a perspetiva da educadora cooperante sobre a sua intencionalidade educativa no brincar e o que isso originava/trazia para a rotina e para a relação que tinha com grupo de crianças e sobre si mesma. Segundo Bogdan e Biklen (1994), uma entrevista resume-se a uma conversa intencional que tem como objetivo recolher informação específica sobre um determinado objeto de estudo, através dos dados descritos pelo sujeito entrevistado. As diversas entrevistas realizadas foram semiestruturadas, tendo em conta os objetivos definidos para os dados a recolher,

e a necessidade de espaço de liberdade para que o entrevistado possa partilhar informações que considere importantes.

A entrevista realizada à Educadora Cooperante, foi realizada no final do estágio curricular, partindo da necessidade de recolha de informação não-observável que pudesse completar os dados recolhidos entre a observação e consulta documental.

Nomeadamente, procurou-se compreender o que pensa, quais as suas perspetivas, desafios, as suas opiniões sobre não só a sua intencionalidade pedagógica atual como a que encontrou no início do seu percurso, permitindo realizar uma análise profunda em torno das questões de investigação. Dessa forma, a riqueza da entrevista encontra-se na sua vulnerabilidade (Bogdan & Biklen, 1994) uma vez que o sujeito se expõe e permite a que o investigador tenha acesso ao modo como percebe e interpreta a realidade em estudo (Meirinhos & Osório, 2010).

Para além da entrevista realizada à educadora cooperante foi realizada outra entrevista a uma educadora designada por educadora “brincante”. O termo escolhido para a caracterizar, foi sujeito a uma reinterpretação apropriada para este relatório. Apesar de no Brasil ter um significado diferente (portador de interpretação cultural), neste caso é utilizado com outro significado, pois apela a uma perspetiva do brincar assente num contínuo, em detrimento de outros termos utilizados como “Educadora-Brincadora” ou “Educadora-Lúdica”, que estão mais relacionados com uma educadora produtora de brincadeiras. Assim sendo, resultando numa reflexão gerada no RPES sobre a prática de um/a educador/a, tornou-se uma mais valia, traduzindo o modo como o/a educador/a pode, nas suas práticas e no seu ímpeto interior, tornar-se um ser brincante, enfatizando essa justaposição interativa relacional entre ser e agir como "educadora" e ser e agir como brincante. A finalidade desta entrevista, foi compreender a intencionalidade desta educadora relativamente ao brincar, trazendo uma visão complementar à da educadora cooperante. Por fim, foi realizada uma entrevista às crianças deste contexto, com o objetivo de perceber o seu ponto de vista no que diz respeito a esta temática.

Destacam-se nas entrevistas às educadoras (Ver Anexo 2) os seguintes objetivos:

- Conhecer o percurso pessoal a profissional do entrevistado, nomeadamente no que diz respeito à temática em estudo.
- Compreender a perceção que o entrevistado tem sobre o brincar e que importância atribui à brincadeira.

- Conhecer a visão do entrevistado sobre o seu papel no brincar - se entra, quando sai, porque o faz, como faz.

Destacam-se nas entrevistas às crianças (Ver Anexo 2) os seguintes objetivos:

- Compreender a percepção que as crianças entrevistadas têm sobre o brincar e que importância atribuem à brincadeira.

- Conhecer a sua visão sobre o papel do adulto no brincar - se entra, quando sai, porque o faz, como faz

V – Análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada

A presente análise reflexiva surge com base nos dados recolhidos durante a prática supervisionada, em articulação com os referenciais teóricos mencionados no enquadramento, com o objetivo de dar sentido à informação recolhida. Esta incluiu notas de campo, entrevistas - realizadas à educadora cooperante, à educadora “brincante” e ao grupo de crianças - e registos e reflexões decorrentes de intervenções propostas para promover o brincar.

Considerando o brincar como um dos pilares mais importantes para o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e tendo como referência a teorização em torno das retóricas do brincar e das affordances, procura-se, assim, com este trabalho de investigação, perceber de que modo o adulto pode entrar nas brincadeiras das crianças, em termos de organização prévia de contextos para brincar e no contexto da própria brincadeira, em interação com as crianças. Mais especificamente, deseja-se gerar conhecimento sobre duas dimensões da ação pedagógica do/a educador/a. A primeira relaciona-se com a cocriação de oportunidades materiais, relacionais e afetivas, para que a brincadeira não seja apenas guiada pelo valor associado a uma retórica assente no progresso, mediado pela aprendizagem de saberes e de competência. A segunda, que se encontra em estreita relação com a anterior, na cocriação de condições significativas para que as crianças possam alargar e enriquecer os seus campos de ação lúdicos, livres e promovidos, de modo a poderem usufruir ao máximo de experiências de fruição de vitalidade afetiva, tradutoras de um estado coletivo prazeroso que possibilita afetar e ser afetado positivamente em múltiplas e significativas formas no tempo e espaço das brincadeiras.

O presente trabalho de investigação encontra-se ancorado na figura do/a educador/a de infância no caminho de uma intencionalidade pedagógica para com as crianças mediada e marcada pelo lúdico. Assim, através do enquadramento teórico foi perceptível compreender o papel fundamental do/a educador/a no modo como o brincar é potenciado no ambiente escolar, criando oportunidades, se assim o desejar, para oferecer variadas formas de brincar e da criança se desenvolver, dando valor não apenas às aprendizagens que o brincar potencia mas também ao puro prazer da criança quando brinca.

Desse modo, nesta análise será realizada uma reflexão sobre a forma como podemos tornar o brincar num espaço seguro, flexível e livre, potenciando a relação do/a educador/a com as crianças e refletindo sobre as suas ações.

Para apresentar a reflexão decorrente do estágio, é assim importante relembrar as questões de investigação, que se constituirão como base da análise reflexiva:

i) Qual o papel do/a educador/a no brincar das crianças, de modo a suscitar uma imersão, expansão e diversificação no/do mesmo?

1.1 Como se pode posicionar o adulto em termos de supervisão e de acompanhamento no brincar da criança?

1.2 Como 'entra e sai' das brincadeiras?

ii) Como prepara e se prepara, a sua intencionalidade pedagógica, para proporcionar tempo e espaço do Brincar? Para que seja possível um brincar prazeroso e que traga bem-estar às crianças?

iii) De que modo as oportunidades para que o brincar surja, neste contexto de estágio, se (podem apresentar) apresentam como um meio de fruição, desenvolvimento e aprendizagem nas crianças?

Em seguida, estas serão apresentadas e aprofundadas uma a uma.

6.1. Qual o papel do/a educador/a no brincar das crianças, de modo a suscitar uma imersão, expansão e diversificação no/do mesmo?

Como foi possível constatar na entrevista à educadora cooperante, a mesma refere que é viável observar determinados comportamentos na brincadeira, que nos fornecem informações sobre as crianças.

Ao longo da entrevista, refere, ainda, que através do brincar é possível perceber o desenvolvimento da criança - nomeadamente observando a forma como brinca com o grupo, a postura com que se apresenta - que reflete muito a sua personalidade; menciona que através do brincar é também possível observar alguns problemas que podem estar presentes na vida de uma criança.

Através destas respostas, compreende-se que a educadora se projeta, principalmente, como uma observadora, e não como um observadora-participante, ainda que valorize a intencional participação nas brincadeiras espontâneas com as crianças como estratégia pedagógica. Neste caso, através da entrevista, é possível afirmar que a educadora cooperante valoriza sobretudo o brincar pela retórica do progresso e como espelho do modo como a criança se posiciona em relação a possíveis circunstâncias pessoais e familiares que possam eventualmente estar a criar problemas para a criança.

Com o intuito de entender se as respostas que a educadora cooperante tinham eco no que as crianças sentiam, o grupo foi questionado sobre que brincadeira faziam com a educadora, se gostavam e se a educadora brincava de modo diferente das crianças. As respostas do grupo, refletiram o pouco envolvimento da educadora nas brincadeiras e na criação de contextos significativos para que estas pudessem emergir, uma vez que apenas quatro crianças responderam que era divertido brincar com a educadora. As restantes respostas foram: *não me lembro, não sei, não fiz nenhuma*, e que só brincavam com os amigos (excerto de entrevista ao grupo de crianças, anexo 4).

Ainda nesta entrevista, a maior parte das crianças que respondeu à questão: *o adulto brinca diferente das crianças* referiu que sim, sendo que uma mencionou: *"Sim, quer trabalhar"* (V.) (EEGR, anexo 4), dando primazia, na perspetiva das crianças, a uma instrumentalização do brincar como meio para produzirem "trabalho". É de assinalar que esta instrumentalização do brincar não está só patente no modo como a educadora cooperante percebe o brincar das crianças, e o influencia para tal, mas também no modo como ela própria se assume enquanto "jogadora". Em oposição, Sutton-Smith (2001) refere a importância da **relação da criança e do adulto** ao brincar, permitindo à criança não só o desenvolvimento da sua cognição, como também criar **memórias afetivas**

lúdicas, potenciando o estabelecimento e fortalecimento de relações afetivas de qualidade entre pares e com o adulto.

Estas respostas, refletem o pensamento das crianças, sobre o envolvimento do/a educador/a na brincadeira. Através das mesmas, compreende-se que o adulto, neste caso, dá primazia ao progresso, envolvendo-se pouco em **estados de fruição** (retórica do self).

Ao longo da entrevista às crianças, a maioria do grupo, não sabia qual era a brincadeira preferida da educadora, dizendo que não brincavam com a mesma. Foram poucos os que responderam que brincavam e, através dessa resposta, as crianças que respondiam que brincavam mostravam-se mais sorridentes do que as que respondiam que não brincavam. Num breve apontamento, através de uma reflexão, as crianças que afirmavam brincar com a educadora pareciam **sentir-se mais seguras** a responder à pergunta por saberem que podiam ter esse espaço de brincadeira. As restantes, não queriam responder ou não sabiam o que responder, levando a simplesmente encolherem os ombros ou a dizerem que isso não acontecia. Ainda assim, a maioria disse que gostava que o **adulto se envolvesse** nas suas brincadeiras. Uma criança referiu que: *“Eu gosto que a brincadeira fique mais melhor com os adultos nos divertirem mais, a S. era mais nova e eu era mais velha então eu estava a divertir a S.”* (L.); (EEGR, anexo 4). Ou seja, um facto curioso foi que as respostas não só apontaram para o brincar dos adultos, como também para o brincar com crianças mais velhas, trazendo outras possibilidades na brincadeira.

Assim, apesar da experiência vivida ao longo dos estágios revelar **educadores/as** que observam e valorizam a brincadeira entre crianças, frequentemente, o curso de ação do seu envolvimento denota uma **valorização do brincar assente na instrumentalização** do mesmo para fins produtivos, orientados para um desenvolvimento de competências e realização de aprendizagens. Esta perspetiva assenta na retórica de progresso, em detrimento de uma perspetiva do brincar tradutora de uma experiência pessoal de pura fruição, enquadrada pela retórica do self (Sutton-Smith, 2001), referido pela L. no seu testemunho, ao dar ênfase à dimensão afetiva (de prazer, diversão) da experiência de brincar. O brincar tem um **valor inerente em si mesmo**, enquanto imperativo biológico, e as suas características principais são ser divertido, criar memórias, permitir às crianças um contacto com uma variedade de experiências, e aumentar a confiança nas habilidades para negociar com sucesso e de modo prazeroso os momentos gerados (Burghardt, 2010).

As questões que vão surgindo incidem também no facto da entrevistada projetar o seu brincar como algo centrado num tempo e momento de vida, isto é, questionando-se se, com o passar dos anos, a aprendizagem vai ganhando uma maior dimensão e o brincar acaba por ser apenas um espaço dedicado à criança. Tal como é referido na entrevista, por parte da educadora cooperante: *“o adulto vai perdendo a espontaneidade, porque nós adultos vamos perdendo com a idade, conforme formos crescendo vamos perdendo a nossa espontaneidade”* (excerto de entrevista à educadora cooperante, anexo 4). Sutton-Smith (2001) sublinha que o brincar deve ser perspetivado como uma das condições de base da infância, mas também destaca a relevância de alargar o espectro do mesmo e a sua continuidade para os adultos, uma vez que o **brincar não é exclusivo das crianças**, sendo **transversal** ao longo do ciclo de vida.

Atualmente, o mundo da criança, encontra-se cada vez mais afastado do mundo do adulto, devido à institucionalização da sua infância, até no brincar. Em educação de infância (e não só), é fundamental que o brincar faça parte da rotina das crianças, um **brincar** que seja valorizado **apenas pelo ato de brincar** e não só um brincar para uma preparação académica. Para que isso aconteça, é essencial ouvir as crianças (Ferreira, 2004) e **criar ambientes significativos e potenciadores** de diferentes modos e formas de brincar, onde as crianças e os adultos valorizam o momento (Sutton-Smith, 2001).

Ao longo da construção do enquadramento teórico, foi possível concluir que o/a educador/a deve criar ambientes educativos de qualidade, onde a criança encontre, através do brincar, as oportunidades de relação entre o seu mundo interior e a realidade exterior – espaço potencial criado (Winnicott, 1994). Para além disto, é fundamental um **olhar e posicionamento** integrado em torno das **retóricas**, estando aberto às mesmas nas brincadeiras, uma vez que tornará não só o brincar das crianças mais prazeroso, como também a sua forma de o observar será diferente, porque está mais aberto a todas as possibilidades que este oferece.

A educadora “brincante”, na entrevista, refere estas diferentes possibilidades, mencionando que podem existir **vários papéis do/a educador/a no brincar** – *“penso que é importante este papel de sentirmos que a brincadeira também nos faz conhecer e, também nos faz perceber as crianças; então este papel de um adulto que está na brincadeira, mas não está (...) está mais a observar (...) ou o adulto que simplesmente se senta, brinca, (...) o adulto que entra nessa zona. E, depois também há outro tipo de brincadeira, mais da macacada (...), que penso ser também uma zona interessante de*

pensar a brincadeira e, confesso que gosto muito, é a zona que eu gosto mais de brincar com as crianças com quem acabo por ter mais relação” (excerto de entrevista à educadora “brincante”, anexo 4).

Neste sentido, e sendo o brincar fundamental, tanto para as crianças como para as educadoras entrevistadas, a questão que se coloca incide no facto de como o/a educador/a se deve posicionar, para que o brincar possa ser vivido em conjunto entre a criança e o adulto, onde a escuta, a observação e a segurança possibilitem **relações de confiança e de pertença**. Tal como referem Lester e Russell (2008), um/a educador/a que possibilita um **estado de estar bem**, viabiliza a regulação das emoções; a experiência de prazer, satisfação e a promoção de sentimentos positivos; a expressão da criatividade e uma abertura para a aprendizagem; fortalecendo a criação de laços e de relações interpessoais (Lester & Russell, 2008).

Em suma, o/a educador/a apresenta-se como uma mais valia, no seu papel de observador, de modo, a conhecer os **interesses das crianças** e potenciar novas aprendizagens através dessas observações; contudo o seu envolvimento, pensado de modo a permitir que as crianças se envolvam nas brincadeiras que para elas são significativas, é fundamental para a criação de condições internas e externas que possibilitem às crianças realizar aprendizagens com valor afetivo e produtoras de bem-estar.

6.1.1 Como se pode posicionar o adulto em termos de supervisão e de acompanhamento no brincar da criança?

Ao longo do estágio, foram poucos os momentos observados em que o adulto brincava com as crianças, tal como é perceptível, na entrevista ao grupo de crianças. Contudo, era nítido o tempo que era dado para que as mesmas brincassem.

Como sublinham as OCEPE, a brincadeira espontânea e de fruição da criança, estimulada pela ação intencional do/a educador/a revela-se, na perspetiva do desenvolvimento e aprendizagem, como refletindo a sua complementaridade, assumindo-os como “vertentes indissociáveis do processo educativo e uma construção articulada do saber” (Lopes da Silva et al., 2016, p.31). Tal como é sublinhado no enquadramento teórico, o/a educador/a deve posicionar-se, em termos do brincar, como um indivíduo que valoriza as suas várias retóricas, para que a criança e o adulto criem relações afetivas de

qualidade e que os ajude não só a aprender, mas a desfrutar dessa viagem (Sutton-Smith, 2001).

A situação descrita na Nota de Campo (excerto nota de campo 2, anexo 1), revela a procura de cumplicidade afetiva na educadora cooperante por parte da criança por via de um jogo entre ambas.

Nota descritiva: (...) fui-me sentar na mesa a brincar com a B. e com a M. a um jogo, quando vejo aproximar-se a A. e sentar-se com um baralho de cartas na mão. Nesse momento, vejo a educadora a aproximar-se, a sentar-se ao lado da A., perguntando se podia jogar com ela, pois tinha prometido que o fazia. A A. respondeu que sim e distribuiu as cartas para começarem a jogar”.

Nota Inferencial: Este momento foi fundamental para a A., que percebeu não só que a educadora ia jogar com ela, como também que aquilo que lhe tinha dito quando chegou era verdade e que se tinha lembrado. Parece-me interessante a educadora ter tido esta capacidade de observação e de perceber através da conversa, que a A. gostava de jogar com a educadora, prometendo que o iriam fazer. Ao longo do momento a A. estava radiante e feliz pelo sucedido (...).

Este momento de jogar às cartas, que pode ser caracterizado como um jogo e não como uma brincadeira, revela uma premissa fundamental de prática pedagógica intencional – **apresentar capacidade de escuta**, de se colocar no lugar da criança, de perceber **o que o momento pede**, de olhar mais além e, posicionar-se perante todos esses **sinais** é fundamental para o/a educador/a **encontrar o seu espaço**.

Na entrevista, a criança referida na nota de campo acima, responde à pergunta, “*Que brincadeiras fazem com a vossa educadora? Há alguma coisa que ela faça nessas brincadeiras que vocês não gostam?*”, da seguinte forma: “*Quando eu não tinha ninguém para brincar a A. brincou comigo*” (EEGR, anexo 4). Através da resposta e, comparando com as da maioria do grupo, é nítido que a relação da A. com a educadora é nutrida com muito respeito e olhar atento, permitindo **criar um vínculo**, vitalidade referida no enquadramento teórico, por Sutton-Smith (2001). Neste âmbito, o autor destaca a criação de espaços seguros, de modo a criar um contexto de **vitalidade afetiva**, permitindo afetar e ser afetado pelos outros de modo positivo, uma vez que reconhece o brincar na construção de relações sociais, através da partilha de emoções, criando uma conexão emocional e fortalecendo, conseqüentemente, os laços, o vínculo (Sutton-Smith, 2001).

Neste seguimento, na entrevista ao grupo de crianças, quando foram questionados se gostavam que os adultos entrassem nas suas brincadeiras, a resposta que prevaleceu foi positiva. Quando foi referido se se lembravam de alguma brincadeira que tínhamos tido, surgiram várias respostas, tendo duas crianças mencionado: “*quando estávamos naqueles carrinhos; Acho que aos carrinhos*” (EEGR, anexo 4). A resposta, confirma o que Pereira (2018) menciona: “quando o/a adulto/a se mostra disponível e sensível às questões infantis, as crianças também se mostram disponíveis para os/as acolher no seio do seu grupo” (p.50). A situação descrita na nota de campo (excerto nota de campo 3, anexo 1), liga-se ao que o autor refere:

Nota descritiva: (...) Ao entrar na sala, que me foi atribuída (...) deparei-me com um espaço bastante amplo e apenas quatro crianças, e um adulto sentado numa mesa. (...) naquele momento, direcionei-me para a área dos carros. Nesta área estava uma criança do sexo masculino, com 5 anos de idade. Estava com um carro na mão, colocando-o na garagem presente naquele cantinho. Aproximei-me e disse:

“Olá, como te chamas?”.

O menino virou-se olhou para mim, sorriu e respondeu:

“Eu chamo-me M.”

“Olá, M., estás bom? Eu sou a Mariana! Estás a brincar aos carros?”

“Sim, este é hotwheels, vou-te mostrar!” (...)

Passado uns minutos chega outro menino, mais novo, com 4 anos, aproximando-se e chamando o M. dizendo que também quer um carro (...). Mais uma vez, apresento-me e o menino também, (...) começando, também ele, a andar no tapete de carros onde estávamos sentados. Isto voltou a repetir-se com outro menino com 4 anos (...). Passado uns minutos acabei por sair da brincadeira e dirigi-me a outra área. Contudo, após um momento de roda com a educadora A. o M. agarra-me e chama-me para voltar à brincadeira dos carros.

Nota Inferencial: Quando me deparei no meio da sala, não sabia bem o que fazer, e passado uns breves segundos, olhei para o M. e pensei que a brincadeira podia ser uma oportunidade para me aproximar.

Desse modo, quando fui ter com o M. (...) termos começado a conversar através da brincadeira foi uma excelente forma de criar uma relação e mostrar ao M. que apesar de ser uma pessoa nova naquela sala era um adulto disponível. Através dos carros acabámos por nos conhecer tal como é referido por Brougère “o brinquedo é portador de uma multiplicidade de relações em potencial” (Brougère, citado por Pereira, 2018, p.35). Não só foi possível criar relação com o M. através deste brinquedo, como também com o J. e o A. que entraram a meio da brincadeira e brincaram comigo. Mesmo eu vindo de fora, comprovando o que refere Pereira (2018) “Ainda, é também esta atitude que permite abrir caminho para um apoio efetivo às crianças que apresentam maiores dificuldades na socialização” (p.50).

Concluindo, é importante que o/a educador/a se **posicione com um olhar aberto**, disponível e que procure um entendimento das brincadeiras e dos jogos, e prática de **cocriação de oportunidades** para os mesmos, sustentada por uma visão abrangente e polifónica das retóricas do brincar centrada na sua **ambiguidade**. Será necessário então que o/a educador/a não se foque apenas na aprendizagem como valor específico do brincar, mas sim na **criação de um ambiente seguro e flexível**, alargando e diversificando os **campos de ação promovido e livre de affordances** para as crianças, tal como foi sustentado ao longo do enquadramento teórico. Esta postura por parte do/a educador/a implica **um papel simultâneo de ação prática**, subtil, em algumas situações, mais complexa e mais interativa e, em outras, de escuta ativa, em torno do modo como as brincadeiras emergem, se desenvolvem e acabam. Este estilo de supervisão e de acompanhamento por parte do adulto, que garante a criação de brincadeiras que são significativas, valorizadas e, frequentemente, autodirigidas pelas crianças, beneficia de uma **flexibilidade** por parte do/a educador/a no sentido de permitir à criança tempo e espaço “bom de brincar”.

Tal como referido na nota de campo acima, a brincadeira decorreu por pura fruição, porque naquele momento conhecer a criança era fundamental. Contudo, este momento poderia ser interessante para desenvolver aprendizagem sobre a numeração, uma vez que o menino contou os carros e referiu quantos faltavam. Ao longo desse momento, fui apenas fazendo perguntas, contudo a brincadeira não saiu do registo inicial, apesar dessa possibilidade em adaptá-la a outras potencialidades.

Em suma, como as OCEPE (2016) referem, o brincar deve ser perspectivado como algo livre, que proporcione oportunidades às crianças de escolherem “como, com

quê e com quem brincar” (Lopes da Silva et al., 2016, p.11), porque grande parte das brincadeiras que a criança decide experimentar não têm como objetivo aprender – a **aprendizagem está aliada à brincadeira**. Contudo, de um modo espontâneo, a educadora pode, através do brincar das crianças, entrando no mesmo se assim fizer sentido, encontrar esses momentos de aprendizagem, agarrando-os ou não consoante a intencionalidade da sua escolha pedagógica.

6.1.2 Como ‘entra e sai’ das brincadeiras?

No que diz respeito ao papel do/a educador/a relativamente à entrada e saída das brincadeiras, as entrevistadas referem que o/a educador/a tem de apresentar uma **capacidade de reflexão**, para saber quando deve ser convidado ou quando deve perguntar se pode fazer parte da brincadeira, de modo a não interferir numa brincadeira que esteja a decorrer.

Ao longo da entrevista com o grupo de crianças, foi possível perceber que a criança repara e que as ações por parte do adulto ficam na sua memória – se brinca, se não brinca, ao que brinca. Tudo isto, leva a que a criança crie imagens sobre o comportamento do adulto e do que ele faz ou não, o que poderá potenciar a relação, se a brincadeira existir como elo de ligação. Tal como referido, na nota de campo acima, o envolvimento na brincadeira dos carros, foi um momento onde através da brincadeira a relação começou, porque a criança se mostrou aberta a que o adulto entrasse na mesma. E o adulto, não se fechou, ou dirigiu a mesma. Na entrevista à educadora “brincante” esta refere que: *“o educador tem de ser sensível a perceber se faz sentido entrar na brincadeira, deixar-se ser convidado ou ter ele próprio a iniciativa na brincadeira”* (EEEB, anexo 4).

Contudo, existem momentos **onde a brincadeira não convida o adulto**; o adulto, ao entrar na brincadeira, deve ter cuidado e subtileza no modo como o faz, para que não a instrumentalize, direcionando-a, para as suas intencionalidades (Lester & Russell, 2014). Como apresenta a educadora “brincante”: *“eu penso que eles às vezes também precisam de brincar sem que o adulto esteja a ver o que está a acontecer; é um tempo real de autonomia, de escolha, de gerir interações com os outros em que o adulto está realmente fora”* (EEEC, anexo 4).

A nota de campo (excerto nota de campo 4, anexo 1), a seguir apresentada, revela um momento onde esta importância de saber entrar ou sair aconteceu:

Nota descritiva: Na parte da manhã, quando estávamos no recreio e, enquanto estava a conversar com a educadora A. reparámos que as crianças mais velhas do grupo estavam sentadas no chão, num grande círculo. Decidimos ir observar o que estavam a realizar.(...). Perguntámos o que estavam a fazer. Sendo que nos responderam que estavam a fazer uma fogueira para comerem marshmallows.

Passado uns dois minutos, aparecem outras crianças do grupo e perguntam se também podem entrar na brincadeira. Respondem que sim. Nesse momento eu e a educadora ficámos a observar, acabando por não entrar na brincadeira”.

Nota Inferencial: Quando fomos ter com o grupo e percebemos que tinham criado uma brincadeira a partir de paus e um roda, deparei-me com o seguinte pensamento: será que devo entrar na brincadeira? Ou será que neste caso não irei acrescentar?

Naquele momento, acabei por chegar à conclusão de que não faria sentido entrar, porque estava com a educadora e porque eles estavam bastante envolvidos e a brincadeira ainda estava a evoluir. Para além disto, também sinto que foi uma oportunidade de relação entre as diferentes faixas etárias do grupo, porque inicialmente estavam apenas os mais velhos, contudo os mais novos foram entrando na brincadeira e, por conseguinte, na relação.

Este momento fez-me pensar sobre o papel do/a educador/a e (...), sobre se acrescentava ou não à brincadeira, se devia ou não entrar. O grupo estava a brincar por pura fruição, desse modo, o adulto, a meu ver, nesta situação não acrescentaria muito.

Em suma, tal como Sutton-Smith (2001) sublinha, é importante existirem momentos onde a criança explore o espaço e brinque livremente à sua maneira, **sem intervenientes**, de forma a que a brincadeira não se torne estruturada, fornecendo tempo e espaço para as crianças. Também Azevedo (2004) refere que o **adulto deve ser cuidadoso** na sua intervenção, pois é fundamental não invadir e perturbar as brincadeiras das crianças. Neste contexto, menciona, que o **saber entrar e o saber sair** da ação, são essenciais nomeadamente, para, num primeiro momento, trazer desafios e estimular ambientes; defende que, num segundo tempo, assim que a criança mostrar que já está pronta para tomar a brincadeira, o adulto pode sair da mesma. Em nota final, menciona, que, ainda assim, é sempre bom brincar com o outro.

6.2. Como prepara e se prepara, a sua intencionalidade pedagógica, para proporcionar tempo e espaço do Brincar? Para que seja possível um brincar prazeroso e que traga bem-estar às crianças?

Ao longo do percurso académico, foram abordados temas sobre em que consiste ser um/a educador/a ou em que consiste ser um brincante, sendo que ambas as explicações eram lecionadas de modo separado. Contudo, foi surgindo a reflexão sobre estas duas temáticas: até que ponto a intencionalidade pedagógica do/a educador/a não poderá, ou deverá, ser construída nesta perspetiva de que atua enquanto educador/a, mas também tem de encontrar **espaço para atuar enquanto brincante**. Esta atuação leva à possibilidade de encontrar ferramentas para fornecer um tempo de brincar prazeroso, onde o mesmo se envolva por pura fruição, e crie **situações de provocação** na brincadeira, tal como faz o brincante.

O/a educador/a que utiliza esta prática é também brincante, uma vez que proporciona ao seu grupo de crianças diferentes formas de estar e de se envolver no ambiente educativo através da brincadeira.

Para que isto seja possível, na entrevista a educadora “brincante”, refere a importância de recordar memórias passadas, fornecendo propostas às/aos estudantes em Educação de Infância, para **reviver as suas brincadeiras**, de modo, a encontrarem novamente “*este lado mais espontâneo, mais descontraído, mais experimental; para que os alunos tenham essas vivências, de modo a voltarem a essa zona; para que possam recuperar o lado disponível para brincar, explorar, experimentar, sem pensar se estão a fazer bem ou mal*” (EEEEB, anexo 4). Desse modo, o/a educador/a para articular em si a capacidade de ser um/a educador/a “brincante” tem de colocar **educação e brincadeira em interação**.

Na entrevista à educadora cooperante, à pergunta: *Qual é a sua intencionalidade educativa no que diz respeito ao brincar?*, a mesma refere que fornece **liberdade** às crianças para brincarem, de modo a **explorarem os seus interesses**. Para além disto, conclui que: “*a intencionalidade é de observação, como já disse; ao observares as crianças espontaneamente a brincarem tiramos muitas conclusões*”, acabando por dar um exemplo: “*hoje uma criança estava a brincar e fez uma sequência lógica, repetiu quatro cores e assim sucessivamente, mas estava a brincar. (...) Nós conhecemos muitas coisas das brincadeiras espontâneas e livres deles. (...). Portanto tudo o que é livre e espontâneo é muito rico, para tu como educador observares*” (EEEC, anexo 4).

Já a educadora “brincante” refere que *“a minha intencionalidade educativa, vai diretamente ao encontro da ideia de desenvolvimento pessoal e global, no que diz respeito ao desenvolvimento motor (a importância que o brincar tem neste desenvolvimento), do ponto de vista do desenvolvimento emocional, a interação, a forma como se pode gerir questões a partir do brincar, o desenvolvimento das aprendizagens através do brincar. O brincar como ponto de partida para o **desenvolvimento global da criança**”* (EEEB, anexo 4).

Quando nos detemos nestas afirmações, podemos afirmar que a educadora cooperante tende a valorizar na sua intencionalidade a retórica do progresso, nomeadamente, no que diz respeito à sua forma de atuar no brincar, uma vez que apresenta uma postura de observadora, para retirar conclusões sobre a brincadeira e pensar sobre as mesmas. Para Sutton-Smith (2001) é na retórica do progresso, que se destaca uma valorização do brincar autónomo e a uma observação atenta por parte do adulto.

Contudo, a educadora cooperante na entrevista frisa também os momentos de pura fruição das crianças, ao longo das suas brincadeiras, uma vez que todos os **tipos de brincar eram valorizados**. A diferença, presente entre a resposta das duas educadoras, incide no facto de que, a educadora cooperante, apesar de valorizar a fruição, age apenas como observadora e não como interveniente. Tal como refere: *“nós adultos quando brincamos com eles é também com alguma intencionalidade da nossa parte, para observar alguma coisa ou perceber se ele sabe alguma coisa.”* (EEEC, anexo 4).

Já no que diz respeito à educadora “brincante”, a mesma refere que tanto o brincar espontâneo fez parte da sua vida, como colocar algo para estimular uma brincadeira, referindo a sua preferência pelo espaço exterior. Para além disto, refere que *“o papel do educador na brincadeira é, muito **diversificado**, neste sentido de poder ser um papel de mero gozo e prazer para si próprio também; um papel de quem observa e constrói pensamento e ideias sobre aquela/s criança/s ou o que está a acontecer e, ainda, sobre alguém que está e quando percebe que existe alguma coisa que pode colocar lá que vai acrescentar aquela brincadeira também tem esse papel”* (EEEB, anexo 4).

Assim, ao longo da entrevista, a educadora “brincante” encontra-se numa valorização de ambas as retóricas, criando ambientes significativos e estimulantes, onde as crianças se sintam convidadas a brincar e o adulto, de um modo presente, se abra a estas brincadeiras, consoante as necessidades do grupo.

Para Azevedo (2004), o que as crianças precisam é de um adulto que não limite, mas que crie condições para as brincadeiras acontecerem, para que a infância da criança possa ser vivida de um modo mais prazeroso, estimulante e seguro. Brincar será sempre algo muito **sério**, mas que não deixa de ser **prazeroso**. Através do brincar, as crianças desenvolvem relações, afetos, aprendizagens cognitivas, resolução de conflitos. A autora refere que: “É como se o mundo, na sua complexidade de coisas, pessoas, relações, afectos e desafectos, se colocasse à escala de entendimento da criança.” (Azevedo, 2004, p.250). Talvez possamos identificar a educadora “brincante” mais com esta perspetiva.

Neste contexto, a educadora “brincante” refere que tende a preferir que as crianças a chamem para as suas brincadeiras inicialmente e, após uma observação, reflete sobre a sua intencionalidade na brincadeira, nomeadamente, se a sua entrada irá ou não acrescentar à mesma. Sublinha que as brincadeiras onde tem mais facilidade em entrar espontaneamente são brincadeiras onde mostra o seu lado brincalhão, pelo brincar ser, para a educadora “brincante”:

*(...) quase espiritual, o **brincar é algo terapêutico**, é onde tu és por inteiro, porque o brincar vem de uma zona sempre boa; no brincar podem acontecer conflitos, mas o brincar é muito relacionado com a ideia de prazer, de fazeres o que tu gostas, como gostas, de poderes escolher, de seres por inteiro (EEEC, anexo 4).*

Como refere Ferreira (2004), é através do brincar que as crianças se envolvem no mundo. Nesse sentido, como refere Kytä (2004), através do **enriquecimento do ambiente e dos campos de ação** no brincar das crianças - onde o espaço foi preparado para oferecer diversas possibilidades tendo em conta as características e interesses da criança - o/a educador/a estará a criar oportunidades de ação, pelas possibilidades que a criança terá de **interagir com o ambiente**, tal como é referido nas affordances potenciais.

Após análise das respostas, observamos duas educadoras com **diferentes perspetivas de ação** e, por conseguinte, duas intencionalidades distintas, o que poderá estar relacionado com o entendimento que cada uma apresenta sobre o brincar, as suas memórias, a disponibilidade/tempo e a forma como se envolvem no mesmo. Essas convicções e objetivos moldam o modo como cada indivíduo age, influenciando a intencionalidade, os ambientes e a postura apresentada. Fundamentalmente, poderá afirmar-se que a educadora cooperante está mais à **procura de respostas**, a educadora “brincante” está mais à **procura de perguntas**.

O tempo que o adulto dedica ao brincar, a fortalecer os laços, abrindo-se e possibilitando afetar e ser afetado pelos outros de um modo positivo, proporciona uma regulação mais forte do que se a sua intencionalidade fosse fechada (Lester & Russell, 2008). Esta dimensão, só será possível se realmente acreditarmos nesta ambiguidade e no potencial do adulto, através da criação de ambientes estimulantes para a criança brincar, numa relação adulto-criança; criança-criança. Valorizando o brincar da mesma e mostrando-se disponível para a brincadeira, o adulto fornece-lhe esse tempo, esse cuidado, fazendo com que ambos os momentos no brincar de **progresso e de fruição aconteçam**, enquanto se potencia uma **relação de qualidade entre a criança, o adulto e no seu envolvimento mútuo na interação**.

A **Intencionalidade Educativa**, perspectivada no âmbito da construção e Organização do Ambiente Educativo, no que diz respeito ao tempo, espaço, relações e interações entre os diferentes intervenientes no processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016), torna-se **fundamental**, dando tempo para brincar, para estar, relembrando na intencionalidade de cada um esta ambiguidade que Sutton-Smith (2001) nos revela sobre brincar e, no potencial que o adulto pode acrescentar, para não só potenciar alguma brincadeira, como também potenciar o ambiente para a criança brincar por si, fornecendo-lhe esse tempo, esse cuidado.

A seguinte nota de campo vem rematar a importante consciência de criar condições para alargar o campo de ação promovido, diminuindo o campo de ação restringido para que a criança tenha condições para aumentar o seu campo de ação livre, ou seja, atualizar affordances lúdicas no envolvimento que lhe sejam mais significativas e mais auto-dirigidas (Kyttä, 2004).

É de notar que esta nota é só uma parte do longo caminho que foi percorrido, pois o tempo, a disponibilidade, o afeto e o brincar foram essenciais para que a relação, que em seguida se descreve, se desenvolvesse de um modo vital. Esta criança foi diagnosticada com mutismo seletivo e, inicialmente, em todos os momentos de brincadeira, não existia comunicação verbal da sua parte. Contudo, a consistência da ação pedagógica e a criação de condições promotoras de atualização de affordances sociais conjuntas (Gibson, 1979; Kyttä, 2004; Lopes & Neto, 2014) possibilitaram o estabelecimento de um canal de comunicação afetivo, tal como aparece ilustrado na nota de campo seguinte (excerto nota de campo 5, anexo 1):

Nota estruturada: Da parte da tarde estava na mesa sentada com a M. ao meu lado. Brincávamos, quando de repente, aproxima-se de mim e finge que me estava a dizer um segredo e eu comecei a fazer o mesmo. Posteriormente, começou a fazer sons (...)

Quando saí da brincadeira dirigi-me à educadora e revelei todo o momento. A educadora S. referiu que apesar de não serem palavras a M. estava a fazer sons, estava a ouvir a voz dela, sendo eu uma nova pessoa ali.

Nota Inferencial: Ao longo deste momento e, quando comecei a ouvir sons, por parte da M. fiquei muito sensibilizada. Na verdade, a M. não disse nenhuma palavra, mas este passo fez-me perceber que o tempo que passava com ela, as brincadeiras que tínhamos realizado, estavam a transmitir confiança à M. para mostrar mais de si. Esta conquista aconteceu (com muitos dias é certo) numa brincadeira de contar segredos. Tal como menciona Kishimoto (2010), a relação que o adulto cria com a criança desenvolve aprendizagem, não só a brincadeira em si, mas esta relação que vão construindo (...).

Este momento valoriza a análise reflexiva porque dá ênfase à importância do/a educador/a proporcionar tempo e espaço para que a criança sinta bem-estar e prazer, complementando a teoria, e demonstrando num exemplo prático, como a intencionalidade do/a educador/a e o modo como recorre ao brincar para se envolver, pode gerar condições e **possibilidades de ação que contribuem positivamente para o desenvolvimento holístico de uma criança.**

Apesar de ter sido um percurso longo e um desafio relacional, a apropriação teórica realizada em torno das retóricas de brincar, nomeadamente, na perspetiva do progresso e aquisição de competências associada à adaptação, e na perspetiva do self associada à experiência de euforia, fruição e de *micro-performance* (Sutton-Smith 2001), foi fundamental para criar contextos de comunicação lúdicos com esta criança, em particular. Assim, foi essencialmente através das brincadeiras geradas, com maior ou menor enfoque no progresso ou na fruição, que a M. desenvolveu novas aprendizagens, que a relação se foi moldando e transformando e, conseqüentemente, se foi criando uma aproximação relacional de elevada carga afetiva e lúdica.

A brincadeira também possibilitou a que nunca existisse pressão para que falasse, porque o **brincar pode apresentar várias linguagens**; como menciona

Malaguzzi (1980) "A criança é feita de cem. A criança tem cem linguagens". A nota de campo seguinte, ilustra este tempo do brincar:

Nota estruturada: Após o almoço, voltei para a sala quando a M. me agarra e chama para ir brincar com ela. Sentámo-nos numa mesa, a jogar um jogo, e a comunicar da forma que arranámos para nos conseguirmos entender uma à outra; ao longo deste momento ríamos e brincávamos. De repente, oiço a M. a dizer "Ricardo, Ricardo, Ricardo", (...) a M. estava a dizer um nome, (...). De seguida, perguntei quem era o Ricardo, ela ria-se e continuava a repetir o nome. Não expressei grande entusiasmo porque não queria que se sentisse pressionada ou exposta (...). Acabo por lhe perguntar se o pai se chamava Ricardo acenando-me que não, ao que respondo perguntando como se chamava. A M. olha para mim e diz "Gonçalo".

Nota inferencial: Refiro esta nota porque sei que isto só foi possível com o tempo dedicado à M. com muita brincadeira, o ter observado os seus interesses e termos brincado muito com os mesmos, desenvolvendo ainda mais o interesse por certos tópicos. Foram muitas as vezes que rimos às gargalhadas; foi necessário um **brincar sem vergonhas** para que também a M. se sentisse confortável (excerto nota de campo 6, anexo 1).

Através das entrevistas, ambas as educadoras referiram que existe pouco tempo, que atualmente é possível observar uma pressão por parte dos adultos em comprometer-se com tudo o que lhes é pedido e, por isso, por vezes, o brincar, mesmo sabendo que é importante, ocorre apenas no espaço das crianças. A possibilidade de ter tempo e, de o querer dedicar ao brincar, foi fundamental para criar diversos tipos de brincadeira não só espontâneas, mas também de aprendizagem para nutrir a nossa relação, como também para que a M. tivesse vontade de aprender, porque os jogos motivaram-na a querer saber mais. E, todo este envolvimento fez com que a M. se sentisse à vontade para começar a comunicar.

Tal como refere Azevedo (2004), o brincar é uma linguagem universal, **e todos nós nascemos com essa capacidade**; portanto, a brincar é possível entendermo-nos melhor sem precisar de existir uma comunicação verbal, para além de promover que nos conheçamos a nós mesmos, para crescemos, por dentro e por fora. Foi esta mais valia, que a linguagem do brincar acarreta, que permitiu uma comunicação não verbal. A autora

acrescenta que no brincar está presente uma dimensão afetiva do desenvolvimento, que se vai desenvolvendo, crescendo e transformando consoante a criança brinca.

Por fim, a partir das respostas dadas por cada educadora nas entrevistas, foi possível identificar quais as retóricas do brincar mais expressivas na intencionalidade pedagógica de cada uma. Neste âmbito, a pergunta que ficou a ecoar é a seguinte: “*-Em que retórica encontro a minha intencionalidade? Ao longo dos anos, o brincar pelo próprio prazer que traz, a possibilidade de criar, de imaginar, de ser eu mesma, sempre me fascinou e é talvez nessas retóricas onde me encontro mais, quando brinco.* Contudo, ao longo deste estágio a observação foi também fundamental para desenvolver as conceções sobre a relação da criança com o brincar em torno da retórica do progresso, para perceber os interesses das crianças e potenciar essas aprendizagens, e fundamentos dessa retórica também foram um suporte na relação com a M. Como refere Smith (2006) o papel do/a educador/a necessita de uma observação atenta, através da escuta, de modo a fornecer ferramentas para detetar o seu potencial, para que o adulto possa interagir para ampliar a experiência de aprendizagem.

Em suma, estes momentos, dão ênfase à teoria, e enfatizam a importância de criar um **espaço de equilíbrio** onde o adulto valorize as retóricas do brincar, onde reflita sobre a sua intencionalidade tendo em consideração as mesmas, de modo a que exista um espaço prazeroso e que, simultaneamente, possibilite tempo para brincar que pode ser vivido, também, numa lógica de progresso, de aprendizagem.

6.3. De que modo as oportunidades para que o brincar surja, neste contexto de estágio, se (podem apresentar) apresentam como um meio de fruição, desenvolvimento e aprendizagem nas crianças?

De acordo com o que foi gerado nesta investigação, à pergunta como é que a educadora poderia acrescentar potencial à brincadeira, a educadora cooperante referiu que poderia ser através de **novos desafios**, destacando propostas que realizei ao longo deste período, visto que considerou importante trazer materiais que não são pré-formatados e onde a criança pode **imaginar e inventar** novas brincadeiras e modos de brincar – “*o que eu vejo é ter ao seu dispor coisas sem serem muito pré formatadas, coisas que eles possam explorar, ter ao alcance deles coisas que possam brincar, mas coisas novas e diferentes, que eles não estão à espera*” (EEEC, anexo 4).

A educadora “brincante” destacou neste âmbito: “*durante a brincadeira deles, eu penso que seja o olhar atento, perceber o que é que eu posso trazer para aquela brincadeira que acrescente qualquer coisa ou como é que eu posso ser um adulto que está e se dá a brincar com as crianças*” (EEEB, anexo 4). Menciona também que o brincar possibilita encontrar os pontos de interesse da criança, fornecendo oportunidades ao/à educador/a de propor algo e ver o que acontece. Estas novas possibilidades para o ambiente, para a ação, traduzem-se em uma expansão de oportunidades de interação no envolvimento para as crianças, ou seja, uma expansão de affordances potenciais que estão a ser colocadas à disposição das crianças (Gibson, 1979). As affordances potenciais que são atualizadas pelas crianças, isto é, percebidas, utilizadas, ou moldadas, serão então reveladas pelas ações concretas das crianças, nomeadamente pelas suas brincadeiras (Kyttä, 2004).

Deste modo, a ação lúdica das crianças em contexto de jardim-de-infância ocorre no contexto dos campos de ação promovido, restringido e livre, e, em diferentes estádios de desenvolvimento; assiste-se, assim, a uma variação da sua permanência dentro, entre e fora destes campos de ação, bem como, frequentemente se observa, para a mesma atividade lúdica, uma oscilação entre campos de ação Kyttä (2004). Mais ainda, as possibilidades de ação geradas, decorrentes da atualização das affordances realizada pelas crianças, ou de alterações intencionais no envolvimento implementadas pelo/a educador/a, possibilitam também um alargamento das affordances potenciais, uma vez que ficam à disposição de outros atores. Neste termos, pensar o envolvimento de jardim de infância, a partir de uma perspetiva centrada na teoria das affordances, possibilita um enriquecimento contínuo dos contextos de ação lúdica das crianças, com impactos positivos no seu bem-estar e desenvolvimento, bem como uma postura intencional do/a educador/a de cocriação de contextos de exploração, criatividade e de aprendizagem. A criação de contextos lúdicos interessantes, desafiantes e portadores de flexibilidade de interação possibilita também à criança a formação de memórias afetivas e de um sentimento de ligação para com os lugares e para com as pessoas que fazem parte do seu quotidiano (Lester & Russell, 2008)

Ao longo do percurso até agora vivido, aquilo que surge naturalmente das minhas memórias de infância é um brincar por pura fruição, um brincar espontâneo, onde é possível testar os limites e, conseqüentemente, aprender com os mesmos, mas sem a consciência, nesse exato momento, que o estamos a fazer. Tal como referem Neto e Lopes

(2017) “todos temos uma criança dentro de nós que se lembra de forma muito clara dessas experiências positivas ou negativas e que deve ser acarinhada durante toda a nossa existência” (p.23).

As propostas trazidas para o contexto de estágio, foram, deste modo, pensadas e o espaço planeado, para que fosse possível criar oportunidades, **operando no campo de ação promovido**, procurando gerar comportamentos no grupo, crianças e adultos, tornando aquele momento potencial pela disponibilização e liberdade que todos tiveram para usar, brincar, **aumentando o campo de ação livre** das crianças (Kyttä, 2004). O objetivo inicial destas propostas foi perceber o que acontecia, quais as reações das crianças e dos adultos, se brincavam, se os adultos entravam na brincadeira; fundamentalmente, perceber o que iria acontecer, através de um novo objeto no espaço.

A **primeira proposta** (ver figura 2) para provocar o brincar, foi uma porta feita com cartão. Esta foi colocada à entrada da sala, “substituindo” a porta que já conheciam.

Nota estruturada: (...) quando levei a porta para a sala, o grupo de crianças ainda não tinha chegado.

Quando começaram a chegar, olhavam com os olhos bem abertos, perguntavam o que era, sorriam e entravam pela porta repetidamente. Ao longo deste momento uma menina ficou alguns minutos ao pé da porta a olhar para a mesma. (...) De repente, aparece uma menina com a mãe e entram as duas pela porta dentro da sala. A educadora, também entrava com as crianças que iam chegando pela porta.

Após este momento, a educadora sugere ao grupo que cada um escolhesse se queria entrar ou sair da porta e para onde iam ou tinham ido. (...) Passado alguns minutos, a educadora disse ao grupo que existia uma selva com um leão do outro lado da porta. Foram todos a correr para o lado da educadora enquanto a mesma olhava pela janela, dizendo para fazerem silêncio. As crianças ao longo do momento sorriam, encolhendo-se e olhando uns para os outros. (...) De repente, a educadora entra e começa o grupo todo a entrar e refere que estava a ver o leão. Estavam todos a gritar e a sorrir para o outro lado da porta. Depois, a educadora entrou devagarinho e disse que já não via leão (...).

Nota inferencial: Após este momento relatado, a educadora saiu da brincadeira. Contudo, esta proposta permitiu, apesar da educadora ter instrumentalizado a brincadeira numa segunda parte, que o adulto se abrisse, entrasse na brincadeira e

proporcionasse a que todos estivessem entusiasmados com a mesma. Potenciou que o adulto **sentisse vontade para se abrir de novo** a uma brincadeira. Azevedo (2004) refere esta importância do adulto voltar a resgatar a capacidade de brincar, para que sinta de novo este prazer e, por conseguinte, defenda o brincar com a mesma coragem que o acende de novo em si (...) (excerto nota de campo 7, anexo 1).

Figura 2

Momentos da primeira proposta



A **segunda proposta** (ver figura 3), foi uma **caixa de luz**, ou seja, era uma caixa de cartão com luzes lá dentro. A premissa foi a mesma, um objeto no meio da sala e, **esperar para ver o que acontecia**. A seguinte nota refere as reações ocorridas nesse momento:

Nota estruturada: De manhã, após colocar a caixa de luz, algumas crianças, aproximavam-se e olhavam para a caixa, perguntavam o que poderiam fazer, o que era aquilo. Passado alguns minutos, referi que tinham de ter cuidado pois existia algo dentro da caixa que mordia. O grupo olhou para mim e começou a rir, dizendo-me que estava a mentir. Voltavam a olhar para dentro da caixa. (...).Decidi colocar o braço dentro da caixa e gritei como se algo me tivesse agarrado. Olharam imediatamente, com os olhos bem abertos continuando-se a rir. (...). Nesse instante uma menina colocou a mão dentro da caixa e disse que era verdade, que existia alguma coisa dentro da caixa que mordia. (...). Após este momento, saí da brincadeira (...)

Nota inferencial: Apesar de as crianças terem brincado ao que pretendiam com aquela caixa, após a observação da mesma, pensei que seria interessante, criar um suspense, deixar uma dúvida - “será que existe mesmo algo dentro da caixa?” – pois, tal como refere Azevedo (2004), através dos objetos a brincadeira poderá ser

enriquecida, permitindo que as crianças possam criar, estimulando o pensamento, a imaginação, entre outros. Finalizando, com uma nota sobre a riqueza que os materiais podem possibilitar, se a criança os agarrar na sua ação, é porque torna esse objeto num brinquedo. Após este momento, deixei que a brincadeira decorresse livremente. (excerto nota de campo 8, anexo 1).

Figura 3

Momentos da segunda proposta



A **terceira proposta** (ver figura 4), foi mais instrumentalizada, uma vez que a educadora sugeriu que utilizasse os rolos de papel higiénico para criar um momento que proporcionasse uma maior atividade motora. Assim, a brincadeira era mais dirigida, sendo explicada ao longo da ação.

A partir de rolos de papel, coloquei alguns desafios às crianças, nomeadamente, andar com os mesmos na cabeça, no pescoço; juntarem-se em pares e atirarem o rolo ao seu par; realizar um caminho com os rolos, passando por dentro e por fora do percurso criado com este material; e, propondo desafios em equipa, solicitando a construção de um castelo e, depois, na mesma equipa, derrubar esse castelo com uma bola, uma espécie de bowling.

Apesar desta **proposta ser dirigida**, foi importante porque, ainda assim, sentia as crianças envolvidas e felizes. Esta proposta possibilitou ainda a observação de momentos reveladores de novidade, como um relativo a um menino, diagnosticado com espectro do autismo, que estava envolvido e manifestando muita vontade de estar dentro da brincadeira em equipa, o que geralmente não acontecia no contexto habitual. Esta proposta possibilitou também que a educadora se juntasse e participasse na brincadeira. É certo que o adulto também pode organizar atividades com objetivos mais estruturados e bem definidos, contudo, tal como menciona Azevedo (2004), neste tipo de propostas é

importante que estas ainda assim **possibilitem a vivência de características lúdicas**, mesmo que o/a educador/a esteja a liderar/ conduzir/ orientar a brincadeira.

Figura 4

Momentos da terceira proposta



A **quarta proposta** (ver figura 5), foi o disponibilizar um **túnel**, ou seja, várias caixas colocadas em diferentes posições, deixando as pontas abertas e buracos em cima, com o intuito de não ficar tão escuro dentro do mesmo.

Mais uma vez, o procedimento repetiu-se. De manhã, o túnel foi colocado no meio da sala, com a finalidade de observar as reações/comportamentos que iriam surgir e se os adultos também estariam recetivos a entrar.

Nota estruturada: (...). Quando as crianças começaram a chegar, olhavam e entravam no túnel, colocando as mãos dentro de buracos que o túnel tinha. (...) Ao longo deste momento, também batiam na caixa para que se ouvisse lá de dentro (...).

Nota inferencial: (...) os buracos que mencionei, serviram não só para dar luz, mas para que muitas outras coisas pudessem acontecer na brincadeira, como colocarem a sua cabeça e braços lá dentro, mostrando como um túnel, ou uma gruta, ou **aquilo que for imaginado a partir daí, possa ser o contexto/oportunidade para o desenrolar de uma brincadeira**. De acordo com Azevedo (2004), o brincar possibilita a esta descoberta, alegria, e vontade de atuar no mundo (excerto nota de campo 9, anexo 1).

Este momento lúdico, mais aberto e flexível a ações autodirigidas pelas crianças (Lester & Russell, 2010) foi essencialmente aproveitado pelas mesmas e constituiu-se como um dos preferidos de muitos no grupo, tal como é referido nas respostas pelas

crianças na entrevista, possivelmente por congregarem um maior potencial de afetação positiva entre corpos, materiais e imaginação (Lopes, 2021).

Figura 5

Momentos da quarta proposta



Por último, na **quinta** (ver figura 6) e, última proposta, foi adicionado ao ambiente uma manta e cadeira. Esta proposta foi, de todas, a que surgiu de **memórias de infância**, ou seja, das cabanas que construía com mantas, cadeiras, almofadas, o que o espaço tivesse, criando espaços de retemperação, remetendo a um sentimento de bem-estar, talvez numa brincadeira mais calma e reservada. Este tipo de oportunidades de ação lúdica permitem às crianças encontrar espaços potenciais de segurança emocional, conforto e de intimidade (Winnicott, 1994)

Nota estruturada: (...) Após preparar o ambiente, deixei o espaço para elas; reparei que iam aparecendo mais crianças, colocando-se dentro da cabana ou a olhar para quem lá estava. Passado alguns minutos, decidi levar um livro para baixo da cabana, estavam quatro crianças lá dentro. Quando uma menina viu o livro pediu-me para o ler e, de repente, um menino juntou-se. Ficámos ali os três com a história enquanto as outras duas crianças (...) se deitavam colocando-se dentro da manta. Após este momento a educadora chama (...).

Nota Inferencial: Foi importante ver que o L. se estava a relacionar, pois não é algo que aconteça muito; talvez o momento do livro tenha proporcionado a que continuassem a brincar juntos, tendo, neste caso, sido uma mais valia acrescentar-me naquele momento à brincadeira e, posteriormente, sair, para que pudessem criar outras brincadeiras juntos. É de notar que as outras duas crianças estavam debaixo da tenda, a realizar outra brincadeira, estando dois momentos a acontecer num espaço que foi construído em poucos minutos. Contudo, nesta proposta, a educadora, não interveio, deixando as crianças brincarem e explorarem

livremente, pedindo apenas para terminarem a brincadeira de modo a iniciar um momento da rotina (excerto nota de campo 10, anexo 1).

Figura 5

Momentos da quinta proposta



Em suma, considero que estas propostas tenham promovido as affordances, porque **criaram perturbações/distúrbios** dentro da sala, através do campo de ação promovido, mostrando à educadora que estes momentos eram uma possibilidade viável, aumentando assim o campo de ação livre das crianças. Neste termos, surgiram momentos em que elas puderam dirigir e gerir a brincadeira, e outros mais dirigidos pela educadora ou por mim, proporcionando não só momentos de bem estar e pura fruição, mas também momentos de desenvolvimento e aprendizagem (Kyttä, 2004).

À pergunta sobre que potencial poderemos acrescentar, como referido acima, a educadora abordou as propostas detalhadas nesta análise, o que pode ter proporcionado a que a educadora se envolvesse e agarrasse nessas ideias e, que a sua visão e intencionalidade, no futuro, possibilitem a uma continuidade das mesmas, tornando estes campos de ação que antes não estavam acessíveis, em campos de ação potencial mais visíveis. Para além disto, é importante referir que a educadora revelou numa conversa que ter uma nova pessoa na sala permitia que se lembrasse de outras ideias, outras hipóteses que com a rotina do dia a dia, com os **anos de experiência ia esquecendo** ou já não pensava, de modo a trazer novidade e outros pontos de vista. Tal como refere Azevedo (2004), é preciso coragem para continuar a querer saber, a explorar, a criar, a brincar por puro prazer, mas é também preciso coragem para não deixar de brincar, com o entendimento que se não o fizermos não crescemos. “ Não que fiquemos crianças, ficamos é "pequeninos" por dentro” (p. 251).

Em suma, através das affordances lúdicas foi possível que as crianças e os adultos sentissem que o ambiente as estava a convidar para agir sobre este, possibilitando

uma conceptualização do brincar mais ampla, acompanhada por uma prática pedagógica em consonância com a mesma, de modo que as diferentes retóricas, nas diferentes propostas, fossem valorizadas e consideradas. Na proposta do túnel, por exemplo, a retórica do self foi a que mais emergiu e, na dos rolos de papel, prevaleceu a retórica do progresso. O papel do adulto foi importante para manter este equilíbrio, para trazer novas provocações à brincadeira, mostrando não só o seu lado de educador, como também o seu lado de brincante.

VI – Considerações Finais

Posso entrar na brincadeira...Escrevo, com reticências, pelas dúvidas que foram surgindo ao longo deste percurso, pelos desafios e, principalmente pela incerteza de que isto seria uma questão...posso entrar na brincadeira...

Uma frase apenas, mas que trouxe toda a jornada do RPES, do meu caminho acadêmico e ao longo da vida. Poderá fazer sentido pensar no adulto como um brincante? Se não fizer, onde me encontro? É através do brincar que inicio muitas relações, é através do brincar que me permito ser leve, a ser sem pensar. Será que posso, será que devo, será que faz sentido? Estas inquietações trouxeram a vontade de explorar este tema e, assim sendo, este capítulo, apresenta uma conclusão reflexiva sobre o trabalho realizado, enquadrando-o com os conhecimentos adquiridos ao longo do mesmo e aqueles recolhidos durante o período de estágio. Nesta reflexão, destaca-se, também, todo o caminho que conduziu até à conclusão do mesmo, salientando limitações, conquistas, bem como o que fica por aprofundar e compreender em futuros trabalhos.

Este caminho não foi fácil; iniciei este percurso com algumas dúvidas e receios, sabendo que seria desafiante, mas a certeza de estar no lugar certo fez-me sempre ter força para continuar. Na primeira etapa, a escolha da temática foi bastante ponderada / refletida; após alguma reflexão e conversas com as professoras e colegas percebi que o brincar sempre foi algo fundamental no meu percurso e, essa inquietude, fez-me escolher o brincar assente no papel do adulto, porque, como anteriormente referido, foi sendo uma questão transversal, tanto ao longo do percurso académico, como da vida. Esta inquietação, leva ao objetivo deste trabalho – Compreender qual o papel do/a educador/a na promoção de condições para o brincar emergir, a partir da experiência de estágio num contexto concreto.

Assim que iniciei o trabalho de pesquisa percebi que ia ser difícil encontrar fundamentação teórica para este tema, mais especificamente sobre o envolvimento do/a educador/a no brincar, uma vez que a maioria da documentação aborda a importância do brincar, noutras perspectivas, mas a minha dúvida, com o passar do tempo e dos referenciais, ia desaparecendo. Desse modo, foi essencial, para mim, criar um termo que explicasse aquilo a que propunha desenvolver com este trabalho, ou seja, desenvolver em nós ou não perder em nós este ser e agir como "educadora" e ser e agir como "brincante".

Ao longo do trabalho, é de destacar como fundamental que o/a educador/a não se esqueça que o brincar é muito sério, mas que não deixa de ser prazeroso; pelo contrário, é onde nos encontramos de novo com quem fomos e, desse modo, é importante tentar trazer de novo essa vontade de se abrir; de reaver memórias afetivas e estados de fruição, porque brincar não é exclusivo das crianças lembrando que todos nós nascemos com esse imperativo e capacidade. Sobretudo, é necessário que os adultos valorizem o brincar e que acreditem que proporcionar condições para as suas crianças brincarem é parte da sua responsabilidade (Azevedo, 2004).

Estas descobertas, incentivaram-me a procurar mais sobre o tema, pois eram estas memórias, este bem estar, o continuar a brincar, que me faziam acreditar que era uma mais valia o/a educador/a ser brincante. Assim, a presença dos meus orientadores guiou-me sempre a bom porto, uma vez que revelaram constantemente um sentido apurado em perceber aquilo que queria para o RPES, auxiliando-me a chegar a essa direção. A literatura relativa às retóricas do brincar foi muito importante, porque estas me ajudaram a dar estrutura e destaque ao adulto neste trabalho, tornando-se um elo fundamental para que conseguisse prosseguir com o enquadramento teórico. De igual modo, a literatura sobre a teoria das affordances possibilitou-me, posteriormente, recorrer à mesma na parte da análise reflexiva, como também a realizar a operacionalização deste conceito, enquanto mais valia nas minhas propostas de intervenção e ação pedagógica, bem como no seio do trabalho futuro a ser realizado por qualquer educador/a-brincante.

Um dos contratemplos foi perceber de que modo poderia estruturar o trabalho, de forma a não se focar apenas no brincar em si, mas neste questionamento sobre o papel que um/a educador/a apresenta. Posteriormente deparei-me com a seguinte questão: “é fundamental que através do brincar se ensine e, que através da observação se perceba como se podem desenvolver novas propostas de aprendizagens; contudo onde fica o espaço de fruição da brincadeira entre criança-adulto?” Sentia e acreditava que devia

existir este espaço, porque muitas brincadeiras que fui tendo ao longo deste percurso, aconteceram por pura fruição e foram aquelas que mais me marcaram e marcaram a minha relação com as crianças nos estágios. Contudo, sabia que tinha de existir uma linha entre o brincar e o sair da brincadeira para que o adulto não se tornasse limitador da mesma. Esta linha, entre estar de diferentes formas ou não estar completamente, era fundamental ser entendida, para posteriormente, perceber o papel do adulto.

Neste contexto, é fundamental que o educador não se coloque à margem do brincar das crianças, estando por vezes mais visível, e por vezes menos, enquanto ativador, supervisor, acompanhante ou participante, de acordo com o definido pelo tempo e espaço da brincadeira. É necessário assim que se envolva e proporcione ambientes lúdicos significativos, potenciadores, seguros e flexíveis, geradores de um contexto de vitalidade afetiva e alargando e diversificando os campos de ação promovido e livre de *affordances*. Para tal, será fundamental adotar um olhar e posicionamento integrado em torno das retóricas do brincar. Um/a educador/a que recorre aos interesses das crianças, que respeite a ambiguidade do brincar, não instrumentalizando a brincadeira, oferece disponibilidade para escutar ativamente a criança, tempo, espaço, permissão e liberdade para que esta se encontre na sua brincadeira e que a brincadeira se encontre com a própria criança.

Isto será possível se o adulto não perder a sua espontaneidade, tendo uma intencionalidade e, colocando-a em prática, trazer novas possibilidades e provocações compreendendo progressivamente, mais e melhor, quando deve entrar ou sair de uma brincadeira, sendo cuidadoso na sua intervenção de modo a dar esse espaço de liberdade à criança. Fundamentalmente, é importante o/a educador/a, encontrar espaço para atuar enquanto brincante. Deste modo, os momentos no brincar de progresso e de fruição acontecem, enquanto se potencia uma relação de qualidade entre a criança, o adulto e o seu envolvimento na interação.

Considero, assim, que é importante pensarmos nos vários tipos de papéis que o/a educador/a apresenta no brincar. A sua revisitação permite, também, que nos conheçamos de novo; que possamos, através da brincadeira, criar relações de confiança e de pertença, para voltarmos a trazer este sentimento em nós, com uma capacidade de escuta, de nos colocarmos no lugar da criança, procurando compreender o que a criança/momento nos pedem.

Sei que poderia ter ido por outros caminhos, contudo a experiência de estágio, no que diz respeito às entrevistas e às propostas, foram essenciais para que a mensagem se tornasse mais vivida. Assim, considero que tenha sido uma mais valia o uso destes instrumentos, pois abriram o caminho para a reflexão e para a minha última questão de investigação.

Para além disto, diria que ter colocado em prática aquilo que aqui refiro foi importante para mostrar que é possível, que o que fosse imaginado a partir daí, se tornasse num contexto/oportunidade para o desenrolar de uma brincadeira. Estas propostas trouxeram novidade, inquietação, prazer, criando perturbações lúdicas e outras visões à educadora, numa abertura a diferentes possibilidades sobre o brincar, suas narrativas e conceções.

Enquanto futura profissional de educação, a realização deste trabalho permitiu-me ganhar bases para as minhas convicções, pois sentia que a minha base teórica era limitada relativamente a esta temática. Para além disto, a maior aprendizagem que levo comigo é a certeza que, enquanto ser, devo ter a possibilidade de brincar e de agir como brincante, possibilitando relações de vitalidade afetiva, e um vínculo que acredito ser mais forte. Enquanto educadora, dispo-me das minhas vergonhas, e deixo que o brincar me envolva de novo, me lembre que aprender e brincar pode ser muito mais divertido quando deixo que os dois se juntem/ se encontrem na minha intencionalidade educativa.

Ao longo destes cinco anos de formação foi notório o caminho que fizemos em torno do brincar; contudo foi com a unidade curricular de Ludicidade e Cultura que me apercebi das vantagens de continuarmos a lembrar esta temática, fazendo-me refletir sobre o meu próprio papel na mesma. Talvez seja esse o desafio - que todos os profissionais de educação (e não só) se lembrem de como era brincar e como seria a ação pedagógica se esse sentimento tão natural que se sente ao brincar, tão puro, voltasse e se tornasse parte do seu ser e agir na educação, colocando a educação e brincadeira em interação.

Por fim, gostaria apenas de me dar um conselho: “Na escola, na vida, nunca te esqueças de ser brincante, abrindo as gavetas das memórias do brincar, para que as crianças sintam vontade de abrir essas gavetas contigo e criar novas possibilidades, novos modos de o viver. Com a intencionalidade que foste aprendendo ao longo do curso, sobre um/a educador/a, mas com a vontade de um ser que brinca e que não deixa essa semente morrer.” Hoje em dia, digo com certeza, “Posso entrar na brincadeira?”.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andrade, T. (2014). *Importância do brincar: Quais as competências adquiridas durante o brincar no desenvolvimento infantil?* (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal).
- Azevedo, N. R. (2004). *Comunicação apresentada no Encontro Expo Criança*. Santarém.
- Azevedo, N. R. (2004). *Texto de apoio para a ação de formação Brincando e aprendendo: A brincadeira na escola, integrada no curso de formação para educadoras de infância "Estar no(s) Desenvolvimento(s) Infantil(s)"*. Câmara Municipal da Nazaré, Programa "Ser Criança", Projeto "...aprender a crescer!..."
- Bogdan, R., & Biklen, S., (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Burghardt, G. M. (2010). The Comparative Reach of Play and Brain: Perspective Evidence, and Implications. *American Journal of Play*, 2, 338–356. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:146752317>
- UN Committee on the Rights of the Child (CRC). (2013). *General comment No. 17 on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (art. 31)*. 17 April 2013. CRC/C/GC/17. <https://www.refworld.org/legal/general/crc/2013/en/96090>
- Damasio, A. (2003) *Looking for Spinoza*. Heinemann.
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*. Relações sociais entre crianças num jardim de infância. Edições Afrontamento.
- Fernandes Mohn, R. F., Barros de Almeida, R., & Pereira de Souza, R. (2019). O brincar e as brincadeiras na educação infantil: construção do conhecimento da realidade e interação social. *Actualidades Pedagógicas*, 73(1), 31–50. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss71.12>

- Flores, J. G., Gomez, G. R., & Jimenez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Fontana Fonseca, P. (2018). The bond between educator and baby is devised in the interlacement of caring, educating and playing. *Educação & Realidade*, 43(4), 1555-1568.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological Approach to Visual Perception*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kyttä, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*, 24(2), 179–198. [https://doi.org/10.1016/s0272-4944\(03\)00073-2](https://doi.org/10.1016/s0272-4944(03)00073-2)
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância* nº90, pp. 4-7.
- Kolling, E. (2011). A importância do brincar no desenvolvimento da criança: Vivências, lembranças e contribuições teóricas. *Paidéia*, 8(10), 135-158. <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1304/0>
- Lester, S. & Russell, W. (2008) *Play for a Change: Play, Policy and Practice – A review of contemporary perspectives*. National Children's Bureau, available at <http://www.playengland.org.uk/resource/play-for-a-change-play-policy-and-practice-a-review-of-contemporary-perspectives/>.
- Lester, S., & Russell, W. (2010). *Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide*. (Working papers in Early Childhood Development, vol. 57). Bernard van Leer Foundation.
- Lester, S., & Russell, W. (2014). Turning the World Upside Down: Playing as the Deliberate Creation of Uncertainty. *Children*, 1(2), 241–260. <https://doi.org/10.3390/children1020241>
- Lopes, F. (2021). A criança e o espaço rumo a uma cidade amiga do brincar livre. In B.P. Gimenes & R. Perrone (Eds.), *Ludicidade, educação e neurociências da retrospectiva de infância a projetos interventivos-Coleção Brincar e Educação Volume 1* (pp. 194–231). Gênio Criador. <https://doi.org/doi.org/10.57080/egc-978-65-86142-49-5>

- Lopes, F., & Neto, C. (2014). A criança e a cidade: A importância da (re)conciliação com a autonomia. In R. Cordovil & J. Barreiros (Eds.), *Desenvolvimento Motor na Infância* (Edições FM, pp. 265–292). Faculdade de Motricidade Humana.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção Geral de Educação. <https://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar>
- Mendes, G. R. R. (2019). *Linhas curriculares e práticas de educação de infância: um estudo pelas vozes das crianças* (Doctoral dissertation, Universidade da Madeira (Portugal)).
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser*, 2(2), 49-65. <http://hdl.handle.net/10198/3961>
- Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil* (M. A. Veronese, Trad.). Artmed.
- Neto, C., & Lopes, F. (2017). *Brincar em Cascais*. Cercica.
- Nóvoa, A., Rocha, D., Peças, A., Madeira, R., Brito, A.T., Araújo, S., Neto, C., Correia, N., Aguiar, C., Leal E., Gonçalves, N., Martinho, H., Libório, O., Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M., Mesquita, C, Beliz, V., & Freitas, F. (2020). *Direito da Criança 30 anos. Cadernos de Educação de Infância*, nº120. APEI.
- Pereira, B. K. (2018). *O brincar no exterior e a construção das relações sociais num contexto de educação de infância* (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação. <http://hdl.handle.net/10400.21/9480>
- Russell, W., Barclay, M., & Tawil, B. (2024). *Playing and being well- A review of recent research into children's play, social policy and practice, with a focus on Wales: summary*. Play Wales.
- Sarmiento, M. (2011). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*, 581-602.
- Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério. In T. Sarmiento, F. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 39-56). Porto Editora.

- Smith, P. (2006). O brincar e os usos do brincar. In J. Moyles (Ed.), *A excelência do brincar* (pp. 25-38). Artmed.
- Smith, P. K. (2009). *Children and play: Understanding children's worlds*. Wiley-Blackwell.
- Sutton-Smith, B. (1966). *Piaget on play: A critique*. *Psychological Review*, 73(1), 104–110. <https://doi.org/10.1037/h0022601>
- Sutton-Smith, B. (2001). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Sutton-Smith, B. (2003). Play as a parody of emotional vulnerability. In J. L. Roopnarine (Ed.), *Play and educational theory and practice* (Play and Culture Studies, Vol.5, pp. 3-18). Praeger.
- Winnicott, D. W. (1991). *Playing and reality*. Psychology Press.

Anexos

Anexo 1 – Notas de Campo

Nota de Campo nº 1

Local: Sala

Hora: 11h05

Duração da observação: 5 minutos

Intervenientes: crianças da sala

Nota descritiva: Da parte da manhã, estava com três meninas sentada a ler uma história na área da biblioteca enquanto outros meninos estavam divididos pelas outras áreas da sala.

De repente observo, três meninos que estavam na área dos carros, a brincar com construções a dirigirem-se para o meio da sala, e duas meninas que estavam na área da casinha, a brincar com comida, também se dirigiram para a meio da sala. Continuo a observar para ver o que acontece, quando vejo que se juntaram para com aqueles objetos, brincar como se fossem animais e apanhavam-se uns aos outros, mudando ambas as brincadeiras que estavam a decorrer nas diferentes áreas. As meninas que estavam comigo na área da biblioteca iam observando e, por vezes, uma saía e entrava na brincadeira daquele grupo e, voltava sair, dirigindo-se novamente para a biblioteca.

Nota inferencial: Reflito sobre esta nota de campo, uma vez que tenho sentido, esta liberdade em cada criança escolher para que área pretende ir e, não ser algo fixo ao período da manhã, ou seja, após a rotina de acolhimento, cada criança vai brincar, independentemente da área, pois não é uma pergunta que a educadora faça às crianças, elas é que consoante o que pretenderem dirigem-se à mesma. Para além disto, existe ela liberdade de saírem da área onde estão e trocarem de área, ou de levarem coisas de diferentes áreas para brincarem, no meio da sala, a diferentes brincadeiras, que vão criando. Considero esta abertura muito interessante, uma vez que noutros contextos onde estagiei, não existia esta possibilidade de trocarem de área, tendo que ficar na que inicialmente escolheram e, existindo regras muito fixas nas mesmas, como por exemplo, o número de pessoas.

Nota de Campo nº 2

Local: área das mesas

Hora: 10h

Duração da observação: 5 minutos

Intervenientes: Educadora e uma criança

Nota descritiva: De manhã, já algum tempo depois de ter chegado, fui me sentar na mesa a brincar com a B. e com a M. a um jogo, quando vejo aproximar-se a A. e sentar-se com um baralho de cartas na mão. Nesse momento, vejo a educadora a aproximar-se, a sentar-se ao lado da A., perguntando se podia jogar com ela, pois tinha prometido que o fazia. A A. respondeu que sim e distribuiu as cartas para começarem a jogar. Após este jogo, começaram a aparecer outras crianças pedindo para jogarem e, a A. começou a distribuir as cartas sendo, que nessa altura a educadora já não jogou, saindo da brincadeira.

Nota Inferencial: Este momento, foi fundamental para a A., que percebeu não só que a educadora ia jogar com ela, como também que aquilo que lhe tinha dito quando chegou era verdade e, que se tinha lembrado. Parece-me interessante a educadora ter tido esta capacidade de observação e, de perceber através da conversa, que a A. gostava de jogar com a educadora, prometendo que o iriam fazer. Ao longo do momento a A. estava radiante e feliz pelo sucedido. Tentava ganhar à educadora, e ria-se para a mesma, mostrando esta ligação que já têm. Para além disto, é de destacar que ambas as vezes que vi a educadora a deslocar-se e perguntar se podia entrar na brincadeira foi com esta menina. Para além disto, talvez esta oportunidade de brincadeira que começou inicialmente, apenas com a educadora ter ido jogar com a A. possibilitou a que outras crianças vissem que o estava a fazer e quisessem também elas entrar no jogo. É certo, que a educadora entrou na brincadeira, apesar de ser uma brincadeira estruturada.

Nota de Campo nº 3

Local: Cantinho dos carros

Hora: 9h05

Duração da observação: por volta dos 10 minutos

Intervenientes: 3 crianças e um adulto

Notas Estruturadas: Na quarta feira de manhã iniciei o meu primeiro dia de estágio. Desse modo, fui para a escola que me foi atribuída. Entrei pelas 9 horas da manhã pelo portão de trás porque o recreio está a ser remodelado. Quando cheguei à porta da escola fui recebida pela educadora A., uma senhora com os seus quarenta e alguns anos. Posteriormente, mostrou-me o espaço escolar e, conheci a outra educadora. Ao entrar na sala, por volta das 9h05 que me fui atribuída deparei-me com um espaço bastante amplo e apenas 4 crianças, e um adulto sentado numa mesa. A sala está dividida em várias áreas e, naquele momento direcionei-me para a área dos carros. Nesta área estava uma criança do sexo masculino, com 5 anos de idade. Estava com um carro na mão, colocando-o na garagem presente naquele cantinho. Aproximei-me e disse:

“Olá, como te chamas?”.

O menino virou-se olhou para mim, sorriu e respondeu:

“Eu chamo-me M.”

“Olá M. estás bom? Eu sou a Mariana! Estás a brincar aos carros?”

“Sim, este é hotweels, vou te mostrar!”

O M. levantasse e vai em direção à caixa onde estão os carros e começa a mexer e a tirar todos os que são da hotweels, dando-os para a minha mão. Quando terminou eu já tinha colocado os carros todos numa estrutura de madeira com o design de um parque de estacionamento. Estacionando os carros, lado a lado.

Passado uns minutos chega outro menino, mais novo, com 4 anos, aproximando-se e chamando o M. dizendo que também queria um carro da hotweels. Mais uma vez apresento-me e o menino também, dizendo-me que se chama J. Começando também ele a andar no tapete de carros onde estávamos sentados. Isto voltou a repetir-se com outro menino também ele com 4 anos. No fim, tentávamos passar os carros por um arco. Passado uns minutos acabei por sair da brincadeira e dirigi-me a outra área. Contudo, após um momento de roda com a educadora A. o M. agarra-me e chama-me para voltar à brincadeira dos carros.

Notas Inferencial: Quando me deparei no meio da sala, não sabia bem o que fazer, e passado uns breves segundos, olhei para o M. e pensei que a brincadeira podia ser uma oportunidade para me aproximar.

Desse modo, quando fui ter com o M. confesso que estava um pouco nervosa, mas termos começado a conversar através da brincadeira foi uma excelente forma de criar uma relação e mostrar ao M. que apesar de ser uma pessoa nova naquela sala era um

adulto disponível. Através dos carros acabámos por nos conhecer tal como é referido por Brougère “o brinquedo é portador de uma multiplicidade de relações em potencial” (Brougère, citado por Pereira, 2018, p.35). Não só foi possível criar relação com o M através deste brinquedo, como também com o J e o A. que entraram a meio da brincadeira e brincaram comigo mesmo eu vindo de fora, comprovando o que refere Pereira “quando o/a adulto/a se mostra disponível e sensível às questões infantis, as crianças também se mostram disponíveis para os/as acolher no seio do seu grupo. Ainda, é também esta atitude que permite abrir caminho para um apoio efetivo às crianças que apresentam maiores dificuldades na socialização.” (Pereira, p. 50).

Fiquei mesmo feliz com isto porque ao entrar numa nova sala nunca sabemos o que esperar, mas o brincar sempre foi um bom elo desbloqueador que me ajudou. E perceber que se sentiram confortáveis para brincar foi bastante positivo. Para além do facto do M. agarrar-me e voltar a pedir para brincar com ele. Claro que o pode fazer por eu ser nova ali e, portanto, ser uma novidade na sala, contudo penso que seja também um sinal do M. a dizer que se sentia seguro e me sentia disponível para ele, confiando em mim para fazer parte da sua brincadeira. Algo tão importante nestas idades como nas seguintes.

Nota de Campo nº 4

Local: espaço exterior

Hora: 10h40

Duração da observação: 5 minutos

Intervenientes: grupo de crianças e dois adultos

Nota estruturada: Na parte da manhã, quando estávamos no recreio e, enquanto estava a conversar com a educadora A. reparámos que as crianças mais velhas do grupo estavam sentadas no chão, num grande círculo. Decidimos ir observar o que estavam a realizar. Desse modo, quando chegámos junto ao grupo, vimos que estavam com paus na mão e folhas no chão. Perguntámos o que estavam a fazer. Sendo que nos responderam que estavam a fazer uma fogueira para comerem marshmallows. Passado uns dois minutos aparecem outras crianças do grupo e perguntam se também podem entrar na brincadeira. Respondem que sim.

Nesse momento eu e a educadora ficámos a observar, acabando por não entrar na brincadeira.

Notas Inferenciais: Ao chegar ao pé do grupo, eu e a educadora percebemos que tinham criado uma brincadeira a partir de paus e um roda, nesse instante deparei-me com o seguinte pensamento: será que devo entrar na brincadeira? Ou será que neste caso não irei acrescentar?

Naquele momento, acabei por chegar à conclusão de que não faria sentido entrar, porque estava com a educadora e porque eles estavam bastante envolvidos e, a brincadeira ainda estava a evoluir. Para além disto, também sinto que foi uma oportunidade de relação entre as diferentes faixas etárias do grupo, porque inicialmente estavam apenas os mais velhos, contudo os mais novos foram entrando na brincadeira e, por conseguinte, na relação.

Este momento fez-me pensar sobre o papel do/a educador/a e sobre as suas convicções, mais concretamente, sobre se acrescentava ou não à brincadeira, se devia ou não entrar. O grupo estava a brincar por pura fruição, desse modo, o adulto, a meu ver, nesta situação não acrescentaria muito.

Nota de Campo nº 5

Local: área das mesas

Hora: 10h10

Duração da observação: 10 minutos

Intervenientes: uma criança e um adulto

Nota estruturada: Da parte da tarde estava na mesa sentada com uma menina ao meu lado. Brincávamos, quando de repente, aproxima-se de mim e finge que me estava a dizer um segredo e eu comecei a fazer o mesmo. Posteriormente, começou a fazer sons não eram palavras com um sentido, mas uma junção de várias letras.

Quando saí da brincadeira dirigi-me à educadora e revelei todo o momento. A educadora S. referiu que apesar de não serem palavras a M. estava a fazer sons, estava a ouvir a voz dela, sendo eu uma nova pessoa ali.

Nota Inferencial: Ao longo deste momento e, quando comecei a ouvir sons, por parte da M. fiquei muito sensibilizada. Na verdade, a M. não disse nenhuma palavra, mas

este passo fez-me perceber que o tempo que passava com ela, as brincadeiras que tínhamos juntas estavam a transmitir confiança à M. para mostrar mais de si, esta conquista aconteceu (com muitos dias é certo) numa brincadeira de contar segredos. Tal como menciona Kishimoto (2010) a relação que o adulto cria com a criança desenvolve aprendizagem, não só a brincadeira em si, mas esta relação que vão construindo. Esta relação foi bastante desafiante, sendo que o brincar e o afeto estiveram sempre presentes, como os seus interesses correspondidos, promovendo a que se sentisse segura para começar a fazer sons.

Nota de Campo nº 6

Local: área das mesas

Hora: 14h

Duração da observação: 5 minutos

Intervenientes: uma criança e um adulto

Nota estruturada: Após o almoço, voltei para a sala quando a M. me agarra e chama para ir brincar com ela. Sentámo-nos numa mesa, a jogar um jogo, e a comunicar da forma que arranjámos para nos conseguirmos entender uma a outra; ao longo deste momento ríamos e brincávamos. De repente, oiço a M. a dizer “Ricardo, Ricardo, Ricardo”, não parava de dizer isto e, quando comecei a ouvir percebi que aquilo era um nome, a M. estava a dizer um nome, da sua maneira é certo, mas estava. De seguida, perguntei-lhe quem era o Ricardo, ela ria-se e continuava a repetir o nome. Não expressei grande entusiasmo porque não queria que se sentisse pressionada ou exposta. Mas continuei a falar com ela. Acabo por lhe perguntar se o pai se chamava Ricardo acenando-me que não, ao que respondo perguntando como se chamava. A M. olha para mim e diz “Gonçalo”.

Nota inferencial: Este momento deixou-me muito emocionada, porque sei que isto só foi possível com o tempo dedicado à M. com muita brincadeira, o ter observado os seus interesses e termos brincado muito com os mesmos, desenvolvendo ainda mais o interesse por certos tópicos. Foram muitas vezes rir às gargalhadas, brincar sem vergonhas para que também a M. se sentisse confortável.

Nota de Campo nº 7

Local: sala

Hora: 9h05

Duração da observação: 20 minutos

Intervenientes: grupo de crianças e dois adultos

Nota estruturada: Quando cheguei à escola com a porta, estavam crianças a olhar e um menino perguntou: “Porque é que a Mariana leva uma casa para a outra sala?” (V.). De seguida, quando levei a porta para a sala, o grupo de crianças ainda não tinha chegado.

Quando começaram a chegar olhavam com os olhos bem abertos, perguntavam o que era, sorriam e entravam pela porta repetidamente. Ao longo deste momento uma menina ficou alguns minutos ao pé da porta a olhar para a mesma. Posteriormente, foram chegando outros meninos. De repente, aparece uma menina com a mãe, e entram as duas pela porta dentro da sala. A educadora, também entrava com as crianças que iam chegando pela porta.

Após este momento a educadora sugere ao grupo que cada um escolhesse se queria entrar ou sair da porta e para onde iam ou tinham ido. As crianças iam dizendo o que tinham imaginado, com gestos, sons, explicações. Passado alguns minutos a educadora disse ao grupo que existia uma selva com um leão do outro lado da porta. Foram todos a correr para o lado da educadora enquanto a mesma olhava pela janela, dizendo para fazerem silêncio. As crianças ao longo do momento sorriam, encolhendo-se e olhando uns para os outros. De repente a educadora entra e, começando o grupo todo a entrar e refere que estava a ver o leão. Estavam todos a gritar e a sorrir para o outro lado da porta. Depois, a educadora, entrou devagarinho e disse que já não via leão. nenhum e que já estavam a salvo, mas claro que eles estavam bastante entusiasmados.

Nota inferencial: Após estes momento relatado a educadora, saiu da brincadeira, contudo esta proposta permitiu, apesar, da educadora ter instrumentalizado a brincadeira numa segunda parte, que o adulto entrasse, que o mesmo se abrisse e proporcionasse a que todos estivessem dentro da brincadeira e entusiasmados com a mesma. Que o adulto, **sentisse vontade para se abrir de novo** a uma brincadeira. Azevedo (2004) refere esta importância do adulto voltar a resgatar a capacidade de brincar, para que sinta de novo este prazer e, por conseguinte, defenda o brincar com a mesma coragem que o acende de novo em si.

Numa pequena nota, é de salientar que foi possível observar as crianças a brincar com a porta noutros dias e, sempre que o faziam a brincadeira era diferente, foi uma máquina de metais de um aeroporto, um oceano (onde mergulhei com duas crianças), permitindo que um material, trouxe-se inúmeras potencialidades e hipóteses. Contudo, para que isso fosse possível foi preciso que as crianças o agarrassem com a sua imaginação e, que os adultos se mostrassem recetivos.

Nota de Campo nº 8

Local: sala

Hora: 9h05

Duração da observação: 10 minutos

Intervenientes: grupo de crianças e um adulto

Nota estruturada: De manhã após colocar a caixa de luz, algumas crianças, aproximavam-se e olhavam para a caixa, perguntavam o que poderiam fazer, o que era aquilo. Passado alguns minutos referi que tinham de ter cuidado pois existia algo dentro da caixa que mordia. O grupo olhou para mim e começou a rir, dizendo-me que estava a mentir. Voltavam a olhar para dentro da caixa. Dizia-lhes para verem com atenção, que estava mesmo qualquer coisa dentro da caixa. Decidi colocar o braço dentro da caixa e gritei como se algo me tivesse agarrado. Olharam imediatamente, com os olhos bem abertos continuando-se a rir. Para além disto diziam que era mentira que não tinham medo. Nesse instante uma menina colocou a mão dentro da caixa e disse que era verdade, que existia alguma coisa dentro da caixa que mordia. Após este momento saí da brincadeira e o grupo começou a entrar na caixa, em pares, em trios, uns ficando lá dentro e outros cá fora. Foram buscar o cachecol do sporting colocando-o em cima da caixa, dizendo que era a casa do Sporting.

Nota inferencial: Apesar das crianças terem brincado ao que pretendiam com aquela caixa, após a observação da mesma, pensei que seria interessante, criar um suspense, deixar uma dúvida, será que existe mesmo algo dentro da caixa? Pois tal como refere Azevedo (2004), através dos objetos a brincadeira poderá ser enriquecida, onde possam criar, estimular o pensamento, a imaginação, entre outros. Finalizando, com uma nota sobre a riqueza que os materiais podem possibilitar, se a criança os agarrar na sua ação, porque torna esse objeto num brinquedo. Após este momento, deixei que a brincadeira decorresse livremente.

Nota de Campo nº 9

Local: sala

Hora: 9h15

Duração da observação: 10 minutos

Intervenientes: grupo de crianças

Nota estruturada: De manhã quando cheguei, coloquei o túnel no meio da sala. Quando as crianças começaram a chegar, olhavam e entravam no túnel, colocando as mãos dentro de buracos que o túnel tinha. Para além disto quem estava do lado de fora agarrava a mão de quem estavam do lado de dentro e, falavam através do buraco, colocando a cara para verem quem estava do lado de fora. E as que estavam do lado de fora colocavam o braço para quem passasse pudesse-lhes tocar na mão. Ao longo deste momento, as crianças diziam que era uma gruta, outras diziam que era um túnel, e por vezes, ficavam lá dentro, até que outras pediam para que saíssem porque também queriam entrar. Para além disto, também batiam na caixa para que se ouvisse lá de dentro.

Nota inferencial: Assim sendo, os tais buracos que mencionei, serviram só para dar luz, mas para que muitas outras coisas pudessem acontecer na brincadeira, como colocarem a sua cabeça e braços lá dentro. Mostrando como, um túnel, ou uma gruta, ou **aquilo que for imaginado possa ser uma brincadeira**. Isto porque, o brincar possibilita a esta descoberta, alegria, e vontade de atuar no mundo (Azevedo, 2004).

Nota de Campo nº 10

Local: sala

Hora: 9h10

Duração da observação: 10 minutos

Intervenientes: grupo de crianças e um adulto adultos

Nota estruturada: Ao chegar à sala com uma manta, duas meninas começaram a perguntar o que ia fazer. Não lhes disse. Posteriormente, pedi-lhes para irem buscar as molas e coloquei quatro cadeira no centro da sala, prendendo a mata e as molas à mesma. Ao longo deste momento as crianças referiam que estava a construir uma cabana. Após preparar o ambiente, deixei o espaço para elas, reparei que iam aparecendo mais crianças, colocando-se dentro da cabana ou a olhar para quem lá estava. Passado alguns minutos

decido levar um livro para baixo da cabana, estavam quatro crianças lá dentro. Quando uma menina viu o livro pediu-me para o ler e, de repente um menino juntasse. Ficámos ali os três com a história enquanto as outras duas crianças tinham ido buscar a manta da área da casinha e deitavam-se colocando-se dentro da manta. Após este momento a educadora chama para começarmos a rotina do acolhimento, começo a tirar as cadeiras e a manta, mas o L. e a S. continuaram deitados no chão e, apesar de já não existir a cabana a S. começa a tapar o L e, depois, o L. começa a tapar a S.

Nota Inferencial: Foi importante ver que o L. se estava a relacionar, pois não é algo que aconteça muito e, talvez o momento do livro tenha proporcionado a que continuassem a brincar juntos, tendo, neste caso, sido uma mais valia acrescentar-me naquele momento à brincadeira e, posteriormente, sair, para que pudessem criar outras brincadeiras juntos. É de notar que as outras duas crianças estavam de baixo da tenda, a brincar a outra brincadeira, estando dois momentos a acontecer num espaço que foi construído em poucos minutos. Contudo, nesta proposta, a educadora, não interveio, deixando as crianças brincarem e explorarem livremente, pedindo para terminarem a brincadeira para um momento da rotina.

Anexo 2 – Guiões de Entrevista

2.1. Guião de entrevista à educadora cooperante

Tema	<i>Posso entrar na brincadeira? O papel do/a educador/a no brincar</i>
Objetivos Gerais	Conhecer o percurso pessoal a profissional do entrevistado, nomeadamente no que diz respeito à temática em estudo. Compreender a percepção que o entrevistado tem sobre o brincar e que importância atribui à brincadeira. Conhecer a visão do entrevistado sobre o seu papel no brincar - se entra, quando sai, porque o faz, como faz.
Blocos Temáticos	a) Legitimação e motivação b) Percurso formativo e profissional do entrevistado c) O brincar na perspetiva pessoal, familiar, e de infância do entrevistado – Convicções pessoais Intencionalidade/papel do/a educador/a no brincar d) Intencionalidade/Papel do/a educador/a no brincar
Tipo e estratégias	Semi-diretiva A entrevista encontra-se organizada segundo blocos temáticos, diretamente relacionados com os objetivos gerais da entrevista e da investigação. No entanto, segue-se e privilegia-se a lógica dos assuntos abordados pelos entrevistados, servindo os blocos, as suas temáticas e respetivas questões apenas como referência para o investigador. Nesse sentido, pretende-se criar um ambiente de confiança, para os entrevistados, de modo a que ao longo da entrevista vão explicitando e clarificando os seus pontos de vista.

Bloco Temático	Tópicos	Objetivos	Questões orientadoras	Questões de recurso	Observações
a) Legitimação e motivação	<p>Explicar o objetivo de estudo.</p> <p>Agradecer desde logo a sua disponibilidade a oportunidade que me dá de ouvir a sua perspetiva sobre o seu trabalho e sobre a temática em estudo.</p> <p>Registo da entrevista.</p> <p>No caso do entrevistado concordar com a gravação da entrevista, acordar que a transcrição lhe será entregue. Assim que estiver pronta.</p>	<p>Informar o entrevistado sobre o objectivo da entrevista e sobre o trabalho de investigação que se realiza.</p> <p>Valorizar o contributo do entrevistado e agradecer a sua disponibilidade.</p> <p>Garantir a confidencialidade e o anonimato.</p>	<p>Consente-me a autorização para gravar a sua entrevista?</p>		<p>Explicitar que a entrevista vai ser realizada a outra educadora e às crianças da sala da educadora cooperante (esta entrevista será previamente discutida com a educadora).</p> <p>Enfatizar que para o investigador, o mais importante é que se sintam à-vontade para responder como quiserem às questões que foram sendo abordadas explicitando o contributo e a mais valia que será.</p> <p>Colocar-me à disposição do entrevistado para responder a quaisquer interrogações, que possam surgir.</p>

Bloco Temático	Tópicos	Objetivos	Questões orientadoras	Questões de recurso	Observações
b) Percurso formativo e profissional do entrevistado	Dados de Identificação Pessoal: Idade; Formação inicial, anos de serviço, instituições onde trabalhou e formação complementar. Escolhas que possam ter mudado os seus pilares iniciais.	Conhecer, o seu percurso profissional, tendo como base e, ponto de partida, o brincar. Entender de que modo o seu percurso formativo e profissional influencia a sua ação no brincar.	Qual foi a sua formação inicial? Como é que o brincar esteve presente no seu percurso pessoal, formativo e profissional? Qual foi o seu percurso a nível profissional até ao momento?		Foi uma educadora que esteve muitos anos no privado e, que atualmente se encontra numa instituição pública.

Blocos Temático	Tópicos	Objetivos	Questões orientadoras	Questões de recurso	Observações
c) O brincar na perspetiva pessoal, familiar, e de infância do entrevistado – Convicções pessoais	Conceito do brincar. Princípios e valores. Acontecimentos relevantes para temática.	Entender a visão que o entrevistado apresenta sobre o brincar. Compreender a importância que foi dando ao brincar, ao longo do seu percurso.	Qual o papel do brincar na educação de infância? Como tem sido, ao longo dos anos, a sua relação com o brincar?		Deixar o entrevistado à vontade para que esclareça o que significa determinado Conceito, princípio/Brincar ligado à profissão que exerce. Questionar o entrevistado sobre aspectos que recorram à memória, para que possa sentir à-vontade em exprimir o que sente verdadeiramente.

Blocos Temático	Tópicos	Objetivos	Questões orientadoras	Questões de recurso	Observações
d) Intencionalidade/papel do/a educador/a no brincar	O brincar na ação do/a educador/a. Presença do brincar na vida da educadora e na das crianças. Recursos Potencialidades/ Necessidades.	Compreender como caracteriza o seu papel no brincar. Conhecer o impacto do brincar na vida do entrevistado; perceber a sua construção pessoal, memória e de que modo recorre ao mesmo no dia a dia. Identificar momentos onde se encontra a brincar. Entender a sua opinião sobre as propostas que provocam a brincadeira. Identificar estratégias que potenciam a entrada do/a educador/a na brincadeira.	Como considera que o/a educador/a se deva posicionar, em termos de intervenção, no seio da brincadeira das crianças? Qual é a sua intencionalidade educativa no que diz respeito ao brincar? O que considera sobre a intervenção do/a educador/a durante a brincadeira das crianças? Como considera que pode atuar para acrescentar potencial/interesse/complexidade nas oportunidades para as crianças brincarem? Quais os momentos onde é possível observar esta sua ação com as crianças?		Refletir sobre o papel do/a educador/a no brincar, as oportunidades que possam surgir, o que faz para criar condições para a criança brincar. Compreender o trabalho de uma educadora nesta área e refletir sobre ele. Compreender se sente diferenças no seu papel (com foco no tema do estudo), nesta instituição ou ao longo dos anos.

<p>Intencionalidade/papel do/a educador/a no brincar</p>			<p>Como considera que o/a educador/a se deva posicionar, em termos de intervenção, no seio da brincadeira das crianças?</p> <p>Tendo em conta a sua perspectiva relativa ao papel da educadora de infância no brincar, o que considera sobre os recursos que fui trazendo ao longo das últimas semanas de estágio?</p> <p>Qual a sua opinião sobre o brincar planeado, mas da fruição por parte da criança?</p> <p>Gostaria de acrescentar alguma informação e/ou questão?</p>		
--	--	--	--	--	--

2.2. Guião de entrevista à educadora “brincante”

Razão da escolha

Educadora “brincante”

Penso que seria interessante entrevistar uma educadora com diferentes perspetivas sobre o brincar, diferentes modos de recorrer ao mesmo, como tive oportunidade de observar diversas vezes pelo trabalho que desenvolvi no contexto em que trabalha. Em complementaridade, compreender de que forma cada uma coloca o brincar como intencionalidade.

Desse modo, como me foi possível ver a professora em ação, fui compreendendo como é uma educadora “brincante”, que sabe entrar, mas que também sai com muita naturalidade das brincadeiras; que mesmo no seu dia a dia na ação com a equipa a sua postura é de brincante, na forma como se coloca.

O contexto onde estive em contacto com a educadora foi sempre em outdoor, e, por isso, podem surgir dúvidas como: será que o ambiente muda a nossa postura? Será que é o espaço em ar livre? Será que é a formação? Ou, será que isto implica que temos de nos estar sempre a formar, que tal como qualquer outra intencionalidade que tivermos, não a podemos esquecer com o tempo, mas sim torná-la cada vez mais nossa? Como não esquecer esta linguagem do brincar? Como conseguir mantê-la viva dentro de nós, mesmo que vá mudando ao longo dos anos? É interessante perceber como a professora não perdeu o brincar que existe ou existiu dentro de todos nós. E como se faz isso? Como o adulto se pode mobilizar na brincadeira, sem se sobrepor à brincadeira das crianças?

As perguntas das entrevistas são iguais, mudando apenas algumas do último tópico, uma vez que considero interessante perceber de que forma as entrevistadas vão responder a perguntas idênticas com base nos seus diferentes olhares/perspetivas. De que modo, as condições e oportunidades influenciaram e afetaram os recursos disponíveis para o corpo brincante (criança ou adulto), para que possam estar em constante atualização em momentos de brincadeira e de um estar bem. Se as perguntas fossem muito diferentes, não haveria uma comparação reflexiva sobre as diferentes formas de ação do/a educador/a.

Tema	<i>Posso entrar na brincadeira? O papel do/a educador/a no brincar</i>
Objetivos Gerais	<p>Conhecer o percurso pessoal a profissional do entrevistado, nomeadamente no que diz respeito à temática em estudo.</p> <p>Compreender a percepção que o entrevistado tem sobre o brincar e que importância atribui à brincadeira.</p> <p>Conhecer a visão do entrevistado sobre o seu papel no brincar - se entra, quando sai, porque o faz, como faz.</p>
Blocos Temáticos	<ul style="list-style-type: none"> a) Legitimação e motivação b) Percurso formativo e profissional do entrevistado c) O brincar na perspetiva pessoal, familiar, e de infância do entrevistado – convicções pessoais d) Intencionalidade/papel do/a educador/a no brincar
Tipo e estratégias	<p>Semi-diretiva</p> <p>A entrevista encontra-se organizada segundo blocos temáticos, diretamente relacionados com os objetivos gerais da entrevista e da investigação. No entanto, segue-se e privilegia-se a lógica dos assuntos abordados pelos entrevistados, servindo os blocos, as suas temáticas e respetivas questões apenas como referência para o investigador.</p> <p>Nesse sentido, pretende-se criar um ambiente de confiança, para os entrevistados, de modo a que ao longo da entrevista vão explicitando e clarificando os seus pontos de vista.</p>

Bloco Temático	Tópicos	Objetivos	Questões orientadoras	Questões de recurso	Observações
a) Legitimação e motivação	<p>Explicar o objetivo de estudo.</p> <p>Agradecer desde logo a sua disponibilidade a oportunidade que me dá de ouvir a sua perspetiva sobre o seu trabalho e sobre a temática em estudo.</p> <p>Registo da entrevista.</p> <p>No caso do entrevistado concordar com a gravação da entrevista, acordar que a transcrição lhe será entregue, assim que estiver pronta.</p>	<p>Informar o entrevistado sobre o objectivo da entrevista e sobre o trabalho de investigação que se realiza.</p> <p>Valorizar o contributo do entrevistado e agradecer a sua disponibilidade.</p> <p>Garantir a confidencialidade e o anonimato.</p>	<p>Consente-me a autorização para gravar a sua entrevista?</p>		<p>Explicitar que a entrevista vai ser realizada a outra educadora e às crianças da sala da educadora cooperante (esta entrevista será previamente discutida com a educadora).</p> <p>Enfatizar que para o investigador, o mais importante é que se sintam à-vontade para responder como quiserem às questões que foram sendo abordadas explicitando o contributo e a mais valia que será.</p> <p>Colocar-me à disposição do entrevistado para responder a quaisquer interrogações, que possam surgir.</p>

Bloco Temático	Tópicos	Objetivos	Questões orientadoras	Questões de recurso	Objetivos
b) Percurso formativo e profissional do entrevistado	Dados de Identificação Pessoal: Idade; Formação inicial, anos de serviço, instituições onde trabalhou e formação complementar. Escolhas, que possam ter mudado os seus pilares iniciais.	Conhecer o seu percurso profissional, tendo como base e, ponto de partida, o brincar. Entender de que modo o seu percurso formativo e profissional influencia a sua ação no brincar.	Qual foi a sua formação inicial? Como é que o brincar esteve presente no seu percurso pessoal, formativo e profissional? Qual foi o seu percurso a nível profissional até ao momento?		Foi uma educadora que esteve muitos anos no privado e, que atualmente se encontra numa instituição pública. Compreender se sente diferenças no seu papel (com foco no tema do estudo), nesta instituição ou ao longo dos anos.

Blocos Temático	Tópicos	Objetivos	Questões orientadoras	Questões de recurso	Observações
c) O brincar na perspetiva pessoal, familiar e, de infância do entrevistado – convicções pessoais	Conceito do brincar. Princípios e valores. Acontecimentos relevantes para temática.	Entender a visão que o entrevistado apresenta sobre o brincar. Compreender a importância que foi dando, ao brincar, ao longo do seu percurso.	Qual o papel do brincar na educação de infância? Como tem sido, ao longo dos anos, a sua relação com o brincar?		Deixar o entrevistado à vontade para que esclareça o que significa determinado conceito, princípio, ligado à profissão que exerce. Questionar o entrevistado sobre aspectos que recorram à memória, para que exprima o que sente verdadeiramente.

Blocos Temático	Tópicos	Objetivos	Questões orientadoras	Questões de recurso	Observações
d) Intencionalidade/papel do/a educador/a no brincar	O brincar na ação do/a educador/a. Presença do brincar na vida da educadora e na das crianças. Recursos Potencialidades Necessidades.	Compreender como caracteriza o seu papel no brincar. Conhecer o impacto do brincar na vida do entrevistado perceber de que modo recorre ao mesmo no dia a dia Identificar momentos onde se encontra a brincar. Identificar estratégias onde o/a educador/a entra e sai da brincadeira. Entender a sua opinião sobre as propostas que provocam a brincadeira.	Como considera que o/a educador/a se deva posicionar, em termos de intervenção, no seio da brincadeira das crianças? Qual é a sua intencionalidade educativa no que diz respeito ao brincar? O que considera da intervenção do/a educador/a durante a brincadeira das crianças? Como considera que pode atuar para acrescentar potencial/interesses/complexidade nas oportunidades para as crianças brincarem? Quais os momentos onde é		Refletir sobre o papel do/a educador/a no brincar, as oportunidades que possam surgir, o que está a fazer para criar condições para a criança brincar. Compreender o trabalho de uma educadora nesta área e refletir sobre ele.

<p>Intencionalidade/papel do/a educador/a no brincar</p>			<p>possível observar esta sua ação com as crianças?</p> <p>Como considera que o/a educador/a se deva posicionar, em termos de intervenção, no seio da brincadeira das crianças?</p> <p>Qual a sua opinião sobre o brincar planeado, mas da fruição por parte da criança?</p> <p>O que faz para que o brincar faça parte do seu dia a dia?</p> <p>Gostaria de acrescentar alguma informação e/ou questão?</p>		
--	--	--	--	--	--

Tabela 1

Questões distintas, das duas entrevistas a educadoras

Questões distintas	Entrevistadas
O que faz para que o brincar faça parte do seu dia a dia?	Educadora “brincante”
Tendo em conta a sua perspetiva relativa ao papel da educadora de infância no brincar, o que considera sobre os recursos que fui trazendo ao longo das últimas semanas de estágio?	Educadora cooperante

2.3. Guião de entrevista às crianças do grupo

Crianças do grupo

Considero que poderá ser interessante perceber o significado do brincar para as crianças elas, o que sentem da presença ou ausência do adulto, se gostam que o adulto dê indicações, que entre na brincadeira, que coloque novos materiais à disposição. Ou seja, perceber o ponto de vista das crianças no que diz respeito a esta temática. Se sentem que é significativo o adulto aparecer, por vezes, ou trazer novidades à brincadeira.

Tema	<i>Posso entrar na brincadeira? O papel do/a educador/a no brincar</i>
Objetivos Gerais	Compreender a percepção que as crianças entrevistadas têm sobre o brincar e que importância atribuem à brincadeira. Conhecer a sua visão sobre o papel do adulto no brincar - se entra, quando sai, porque o faz, como faz.
Blocos Temáticos	a) Legitimação e motivação b) O brincar na perspetiva do entrevistado c) Papel do/a educador/a no brincar na perspetiva das crianças
Tipo e estratégias	Semi-diretiva A entrevista encontra-se organizada segundo blocos temáticos, diretamente relacionados com os objetivos gerais da entrevista e da investigação. No entanto, segue-se e privilegia-se a lógica dos assuntos abordados pelos entrevistados, servindo os blocos, as suas temáticas e respetivas questões apenas como referência para o investigador. Nesse sentido, pretende-se criar um ambiente de confiança, para os entrevistados, de modo, a que ao longo da entrevista vão explicitando e clarificando os seus pontos de vista.

Bloco Temático	Tópicos	Objetivos	Questões orientadoras	Questões de recurso	Observações
a) Legitimação e motivação	Agradecer desde logo a oportunidade que me dão de ouvir a vossa opinião. Registo da entrevista.	Informar o entrevistado sobre o objectivo da entrevista e sobre o trabalho de investigação que se realiza. Valorizar o contributo do entrevistado e agradecer a sua disponibilidade. Garantir a confidencialidade e o anonimato.	Posso gravar a nossa conversa?		Explicitar que a entrevista vai ser realizada a duas educadoras. Enfatizar que para o investigador, o mais importante é que se sintam à vontade para responder como quiserem às questões que foram sendo abordadas explicitando o contributo e a mais valia que será. Colocar-me à disposição do entrevistado para responder a quaisquer interrogações, que podem surgir.

Blocos Temático	Tópicos	Objetivos	Questões orientadoras	Questões de recurso	Observações
b) Papel do/a educador/a no brincar na perspectiva das crianças	Presença do brincar na vida da educadora e na das crianças	<p>Entender o olhar das crianças sobre o papel do adulto no brincar.</p> <p>Perceber a sua opinião sobre brincadeiras planeadas/provocadas.</p> <p>Compreender a sua ideia de um/a educador/a que brinca.</p> <p>Perceber se quando se trata do brincar o/a educador/a não aparece, contudo quase se trata de aprendizagem está presente.</p>	<p>Quando os adultos estão a brincar como é que brincam convosco?</p> <p>Porque é que é importante que os adultos brinquem contigo?</p> <p>E cá na escola? O que mais gostas de brincar?</p> <p>E nessas brincadeiras gostas que os adultos entrem?</p> <p>Há coisas que os adultos fazem nas brincadeiras que tu não gostas?</p> <p>Que brincadeiras fazem com a vossa educadora? Há alguma coisa que ela faça nessas brincadeiras que vocês não gostam?</p> <p>A Educadora brinca de forma diferente das crianças?</p> <p>Quando estão a brincar sozinhos sem a educadora, como é que são essas brincadeiras?</p> <p>E como é que são essas brincadeiras quando a</p>	<p>E o que fazem?</p> <p>Achas que quando o/a educador/a brinca a brincadeira fica diferente?</p> <p>De que maneira?</p>	<p>Deixar o entrevistado à vontade.</p> <p>Questionar o entrevistado sobre aspectos que recorram à memória, para que expresse o que sente verdadeiramente.</p>

<p>Papel do/a educador/a no brincar na perspectiva das crianças</p>			<p>educadora está a brincar convosco?</p> <p>Qual é que é a brincadeira preferida da educadora? E como é que é essa brincadeira?</p> <p>Lembram-se de alguma brincadeira que tivemos?</p> <p>Dos materiais que eu trouxe qual é a que mais se lembram?</p> <p>Qual é que gostavas de fazer em casa?</p> <p>(Desenho das brincadeiras que eu trouxe)</p> <p>Queres dizer mais coisa?</p>		
---	--	--	---	--	--

Anexo 3 – Blocos temáticos e questões

3.1. Entrevista 1

A) Legitimação e motivação

B) Percurso formativo e profissional do entrevistado

Qual foi a sua formação inicial? Como é que o brincar esteve presente no seu percurso pessoal, formativo e profissional?

Qual foi o seu percurso a nível profissional até ao momento?

C) O brincar na perspectiva do entrevistado

Qual o papel do brincar na educação de infância?

Como tem sido, ao longos dos anos, a sua relação com o brincar?

D) Intencionalidade/papel do/a educador/a no brincar

Como considera que o/a educador/a se deva posicionar, em termos de intervenção, no seio da brincadeira das crianças?

Qual é a sua intencionalidade educativa no que diz respeito ao brincar?

O que considera sobre a intervenção do/a educador/a durante a brincadeira das crianças?

Como considera que pode atuar para acrescentar potencial/interesse/complexidade nas oportunidades para as crianças brincarem?

Quais os momentos onde é possível observar esta sua ação com as crianças?

Tendo em conta a sua perspetiva relativa ao papel da educadora de infância no brincar, o que considera sobre os recursos que fui trazendo ao longo das últimas semanas de estágio?

Qual a sua opinião sobre o brincar planeado, mas da fruição por parte da criança?

Gostaria de acrescentar alguma informação e/ou questão?

3.2. Entrevista 2

A) Legitimação e motivação

B) Percurso formativo e profissional do entrevistado

Qual foi a sua formação inicial? Como é que o brincar esteve presente no seu percurso pessoal, formativo e profissional?

Qual foi o seu percurso a nível profissional até ao momento?

C) O brincar na perspetiva pessoal, familiar, e de infância do entrevistado – Convicções pessoais

Qual o papel do brincar na educação de infância?

Como tem sido, ao longos dos anos, a sua relação com o brincar?

D) Intencionalidade/papel do/a educador/a no brincar

Como considera que o/a educador/a se deva posicionar, em termos de intervenção, no seio da brincadeira das crianças?

Qual é a sua intencionalidade educativa no que diz respeito ao brincar?

O que considera sobre a intervenção do/a educador/a durante a brincadeira das crianças?

Como considera que pode atuar para acrescentar potencial/interesse/complexidade nas oportunidades para as crianças brincarem?

Quais os momentos onde é possível observar esta sua ação com as crianças?

Como considera que o/a educador/a se deva posicionar, em termos de intervenção, no seio da brincadeira das crianças?

Qual a sua opinião sobre o brincar planeado, mas da fruição por parte da criança?

O que faz para que o brincar faça parte do seu dia a dia?

Gostaria de acrescentar alguma informação e/ou questão?

3.3. Entrevista 3

A) Legitimação e motivação

B) Papel do/a educador/a no brincar na perspetiva das crianças

Os adultos brincam?

E tu gostas quando os adultos brincam contigo?

E o que fazem?

E cá na escola? O que mais gostas de brincar? E nessas brincadeiras gostas que os adultos entrem?

Não gostas de alguma coisa que os adultos façam na brincadeira?

Que brincadeiras fazem com a vossa educadora? Há alguma coisa que ela faça nessas brincadeiras que vocês não gostam?

A Educadora brinca de forma diferente das crianças?

Achas que quando o/a educador/a brinca a brincadeira fica diferente? de que maneira?

Dos materiais novos que foram aparecendo este ano para brincar, lembra-se de alguma brincadeira que tivemos? E dessas brincadeiras e materiais quais foram os vossos preferidos?

Queres dizer mais coisas?

Anexo 4 Transcrição das Entrevistas

4.1. Transcrição da entrevista à educadora cooperante

Data: 22 de Fevereiro

Hora: 15h20

Duração: 44 minutos

Qual foi a sua formação inicial? Como é que o brincar esteve presente no seu percurso pessoal, formativo e profissional?

Foi na escola superior de educadores de infancia maria urich e, terminei o curso em 1993.

Pessoal: sou filha única portanto tinha de inventar muitas brincadeiras sozinha. Inventava que era a mãe, que era o pai e que era o filho, portanto as brincadeiras do faz de conta. Gostava imenso de brincar às lojas, embrulhava imensos brinquedos e livros e, depois vendia e era a senhora que ia comprar e, depois era a senhora que estava na loja, portanto fiz assim todo esse brincar.

Lembro-me também que eu vivia em Lisboa, e brincava muito na rua, com os meus amigos do bairro, do prédio e, brincávamos muito na rua. De um lado do prédio havia uma rua sem saída e, nós iam sempre brincar para lá. Depois quando ia para a catequese também havia lá uma rua sem saída, e não brincávamos muito tempo na rua.

Quando ia à terra do meu pai, também brincava lá com os meus primos, portanto tive uma infância de muito brincar e, depois disso também se refletiu, todas essas boas vivências, refletiram-se no meu percurso profissional. De os deixar brincar, participar nas brincadeiras, respeitar os tempos de brincadeira e, de os ir conhecendo através da observação das suas brincadeiras.

A nível formativo, fiz uma ou duas formações sobre o brincar, mas a nível formativo, foram mais a nível da expressão plástica da matemática, da leitura e da escrita, tudo isso foram ferramentas que me ajudaram a desenvolver essas competências nas crianças, mas sempre ao nível lúdico e a brincar. E também com a formação base da Maria Ulrich.

Qual foi o seu percurso a nível profissional até ao momento?

Estive de 1993 até 2018 sempre na mesma instituição que é um colégio particular. Em 2018 vim para a função pública.

Qual o papel do brincar na educação de infância?

Eu acho que o essencial é a base de tudo, as crianças são genuinamente verdadeiras e criam as suas próprias brincadeiras espontaneamente e, eu acho que isso também tem de ser valorizado, tem de se dar primazia a essa espontaneidade e a esse faz de conta das crianças. E é a partir da observação e desse brincar espontâneo que também se vê muitas coisas, por exemplo, crianças podem ter sofrido algum tipo de trauma ou que estejam mais tristes ou com algum tipo de dificuldade pode se ver muito através da brincadeira. Ou algum tipo de comportamento que nós queremos observar na brincadeira e podemos, às vezes, tirar conclusões, umas menos agradáveis e outras mais agradáveis e, a observação que fazemos das crianças e também a avaliação que fazemos das crianças e do seu desenvolvimento, passa muito pelo brincar e pelo faz de conta. Até a maneira como eles se comportam com os seus pares a brincar, se têm uma postura de líder, se gostam de ser eles a mandar e a liderar a brincadeira, ou se deixam os outros e não gostam de entrar em conflitos e, quando há conflitos ou saem ou deixam o outro liderar. Portanto aí também se vê a personalidade e, às vezes, questões do foro psicológico que podemos observar nessas brincadeiras espontâneas.

Portanto, eu acho que a brincadeira é a base de tudo e acho que foi um tema bem escolhido. Acho que se deve dar primazia ao brincar em todos os ciclos. Principalmente no pré escolar, mas também na passagem para o primeiro ciclo, porque principalmente nos dois primeiros anos há um corte muito radical no brincar do pré escolar para o primeiro ciclo e, acho que isso devia ser mais gradual. Muitos pais dizem que no pré escolar é só brincar, mas não, é brincar muitas vezes com intencionalidade. Mesmo nós adultos quando brincamos com eles é também com alguma intencionalidade da nossa parte, para observar alguma coisa ou perceber se ele sabe alguma coisa. Por exemplo os jogos de raciocínio lógico, estamos a dar conceitos de matemática, mas estamos a brincar e, nessas brincadeiras observa-se muita coisa. No primeiro ciclo, é tudo às vezes um pouco mais formatado, só quando acabam uma tarefa ou quando é hora do recreio é que podem brincar. Penso que as coisas se podem adaptar, ir de encontro aos interesses e necessidades das crianças e da sua faixa etária e não fazer um corte tão bruto.

Como tem sido, ao longo dos anos, a sua relação com o brincar?

Eu acho que a nossa maneira de ser (educadores) influencia imenso. A nossa formação base também influencia bastante. E depois o contexto onde nós estamos, a escola onde estamos inseridos também influencia bastante. Eu tentei sempre respeitar

independentemente da minha formação base, da minha personalidade e do contexto onde eu estava inserida, eu tentei ao longo destes 30 anos respeitar sempre os interesses e necessidades das crianças.

Nas instituições particulares à vezes tem de se mostrar, expor muito “trabalhos” e eu tentava sempre contornar um bocadinho e às vezes não era muito bem vista porque tinha de expor e mostrar e tentava explicar e, com o passar dos anos, apesar de estar sempre na mesma instituição, fui conseguindo ganhar esse meu espaço e também conquistar isso em benefício das crianças, porque às vezes é tão ou mais importante o que não está exposto e a brincadeira que nós tiramos daí, do que o que está exposto. Por exemplo, jogos de raciocínio, ou de rimas, ou de ritmos, isso não pode estar exposto e são conceitos importantes na passagem para o primeiro ciclo. Fui sempre tentando contornar e levar um bocadinho o que eu acredito à avante.

E obviamente, nos primeiros anos, a nossa experiência também nos ajuda a ter isso e a nossa segurança e muita leitura. Isso ajuda-nos a crescer como profissionais e a consolidar aquilo que acreditamos. Por exemplo quando queres explicar aos pais ou à entidade patronal, porque é que é importante fazer uma coisa e não tão importante expor, em ser uma coisa palpável, tens de enquadrar isso no que pedagogos também defendem e não só a nossa opinião.

Referiu como tinha sido ao longo dos anos a sua relação com o brincar e atualmente, como é a sua relação com o brincar? Desde que está numa instituição pública?

No ensino público tenho conseguido fazer esse percurso e esse caminho. Uma coisa que eu noto (não é que eu concorde com isso), mas eu acho que no ensino público os pais (pelo menos a minha experiência que é só de uma instituição de ensino público) têm uma atitude mais positiva perante o brincar do que os instituição particular. Os da instituição particular, têm aquela máxima de trabalho palpável, trabalhos, dossier, a capa tem de estar com muitos trabalhos. Mas também acho que esta nova geração de pais dá uns 7/8 anos para cá também vê o brincar de outra forma, dá muita importância ao brincar, do contacto com a natureza, das crianças explorarem e estarem mais livres e fazerem as suas conquistas através do brincar e, daí um crescimento das escolas forest school, um bocadinho desta mudança de mentalidade dos próprios pais

D) Intencionalidade/papel do/a educador/a no brincar

Como considera que o/a educador/a se deva posicionar, em termos de intervenção, no seio da brincadeira das crianças?

Olha eu acho que as crianças são espontâneas, portanto na minha maneira de ver e estar eu acho que eu sou mais um interveniente na brincadeira e, quanto menos tu intervires como adulto na sua essência de estar a comandar na brincadeira, vais perdendo o que queres observar, vai perdendo a espontaneidade, porque nós adultos vamos perdendo com a idade, conforme formos crescendo vamos perdendo a nossa espontaneidade. Eu acho que quanto mais fores um interveniente, não é que tu te comportes como uma criança na brincadeira, mas estás ali a brincar e a interagir com a criança quase de igual para igual, na brincadeira espontânea. Depois, se pretendes observar algo mais dirigido, ou mais focado, poderás orientar.

Qual é a sua intencionalidade educativa no que diz respeito ao brincar?

Principalmente dar-lhes essa liberdade e deixá-los ser, e explorarem aquilo que faz parte deles e do seu crescimento. E a intencionalidade é de observação, como já disse, ao observares as crianças espontaneamente a brincarem tiramos muitas conclusões. Por exemplo, hoje uma criança estava a brincar e fez uma sequência lógica, repetiu quatro cores e assim sucessivamente, mas estava a brincar. Tal como na casinha das bonecas também se observa muito, por exemplo o quotidiano familiar.- Nós conhecemos muitas coisas das brincadeiras espontâneas e livres deles. Por exemplo, se estão zangados, se calhar estão mais agressivos, se nasceu um irmão podem estar mais sensíveis. Portanto tudo o que é livre e espontâneo é muito rico, para tu como educador observares e, eu acho que o bom da nossa profissão é que a avaliação não é de zero a vinte ou de um a cinco, mas é baseada nos progressos que a criança consegue fazer e nas suas conquistas, portanto eu acho que só observando nas suas espontaneidades é que isso é possível.

O que considera sobre a intervenção do/a educador/a durante a brincadeira das crianças?

Pode estar, porque eu acho que também é importante perceberem, apesar de, na minha opinião estarmos mais como um interveniente, também é de salutar as crianças perceberem que também estás disponíveis para elas e, muitas vezes, os adultos não estão. E às vezes, um “olha queres vir brincar olha senta-te aqui a brincar”, muitas vezes é um bocadinho esquecido pelo dia a dia dos pais ou pela hora que chegam a casa e pelo trabalho, mas como se diz, mais vale cinco minutos com qualidade do que nenhum. Mas,

eu acho que sim, que nós devemos estar como intervenientes da brincadeira e, eu acho que isso é muito importante de salutar. Eles estarem a fazer um desenho e tu também de sentares a fazer um desenho com eles, eles estarem na casinha a brincarem aos pais e às mães ou aos médicos e tu também estares, aos cabeleireiros, ou seja ser também o interveniente mais um naquelas história.

Acho que para bem esta nova geração, apesar de eu já não ser tão nova, mais ainda me inclui um bocadinho nesta nova geração de profissionais, eu acho que para bem de todos está a mudar um bocadinho. Tanto de pais como de profissionais, tenho esperança pelo que observo no futuro, menos formatados, menos para o excesso de trabalho, para a ficha, de muitas maneiras sem estar sentado a realizar um trabalho. Acho que se está a ir nesse caminho.

Como considera que pode atuar para acrescentar potencial/interesse/complexidade nas oportunidades para as crianças brincarem?

Dando desafios novos, por exemplo, aquilo que tu propuseste, da porta, do túnel, da caixa de luz, dos rolos de papel higiénico, tudo isso são desafios que não são coisas pré formatadas, do lego, do papel e da caneta, dos blocos de construção, portanto são coisas simples e que eles podem daí dar largas à sua imaginação. Portanto o que eu vejo é ter ao seu dispor coisas sem serem muito pré formatadas, coisas que eles possam explorar, ter ao alcance deles coisas que possam brincar, mas coisas novas e diferentes, que eles não estão à espera. Quando trouxeste a porta eles começaram por: “esta porta é para quê?” portanto eles depois por eles podem inventar muitas brincadeiras.

Por exemplo, quando eu fiz o meu estágio de final de ano, uma das coisas que a minha educadora me disse foi: “olha amanhã só temos estes dois caixotes cheios de peças de madeira, vamos lá ver o que acontece”. Passámos o dia só com aquelas peças e aquilo deu para imensas brincadeiras. Como aquilo que tu trouxeste e me esqueci de referir, uma manta, algumas molas e umas cadeiras da sala, aquilo dá para variadas coisas. Ou seja, estar sempre ao alcance deles para eles poderem explorar e brincar e adaptarem às suas brincadeiras e daí brincarem ao que quiserem.

Quais os momentos onde é possível observar esta sua ação com as crianças?

No dia a dia, mas certos momentos, como por exemplo no momento do acolhimento não, porque já é uma rotina, ou no momento da refeição também não, eu acho que aqui é importante Mariana nós também percebermos e darmos, na minha ótica,

essa explicação às crianças que há momentos para tudo. A brincadeira é uma coisa séria, mas as crianças têm que perceber que há momentos em que podem estar a brincar e momentos em que não podem estar a brincar, por exemplo à mesa, não vamos estar a brincar. Até podemos fazer uma brincadeira à mesa, por exemplo contar quantas colheres de sopa vamos comer, ou o bife vem partido, contem quantos bocadinhos de bife, mas agora estarem a brincar à mesa, ou a contarem anedotas à mesas, têm de perceber, na minha ótica, que há momentos para tudo.

Há momentos em que posso estar na brincadeira e a contar uma grande patetice para todos se rirem, mas há momentos em que estou mesmo a falar a sério ou estamos a conversar sobre um assunto sério. Portanto há momentos para tudo e, isso tem de estar bem definido, porque as crianças precisam dessa rotina e dessa estabilidade.

Tendo em conta a sua perspetiva relativa ao papel da educadora de infância no brincar, o que considera sobre os recursos que fui trazendo ao longo das últimas semanas de estágio?

Considero espetacular, já respondi na outra questão, mas o facto de nós recebermos estagiárias e termos visitas de outras pessoas também nos dá uma lufada de ar fresco e de ver coisas de outra perspetiva que nós, às vezes, por muito que não queiramos, acabamos às vezes, por cair um bocadinho naquela rotina e, muitas vezes vemos as coisas de outra perspetiva com outras pessoas. Por exemplo, estar num jardim de infância com mais que uma sala é enriquecedor por isso. Por isso é que quando eu estava no colégio fazia ações de formação para estar com outras educadoras, para ver outras realidades e outras atividades.

Portanto eu acho que foi uma mais valia tu teres trazido essas ideias e, temos utilizado tanto eu como a outra educadora utilizado algumas das tuas ideias e do que tu trouxeste.

Qual a sua opinião sobre o brincar planeado, mas da fruição por parte da criança?

Eu acho que a brincadeira pode ser espontânea, mas também pode ser orientada, tu como educador também podes ser mais um interveniente na brincadeira, mas subtilmente também podes orientar para aquilo que tu queres que a criança faça. Por exemplo, estamos a fazer um jogo, dos ritmos é uma brincadeira, mas é uma brincadeira orientada, se eu quero saber se uma criança consegue fazer três palmas e depois duas palmas, estou a orientar, não deixa de ser uma brincadeira, mas estou a orientar. Por

exemplo, uma gincana ou um jogo de duas equipas, é uma brincadeira, mas é orientada, porque existe um percurso, eles não podem passar à frente. Acaba por ser uma brincadeira, porque eles tão ali a fazer, mas é orientada.é importante por exemplo fazer brincadeiras para ajudar no desenvolvimento. Penso que seja importante salutar os dois tipos de brincadeira.

Quando estava a estagiar via o brincar de outra forma do que quando começou a trabalhar?

Olha eu tive a sorte de estagiar numa escola em que davam muita importância ao brincar, onde lhes era dada a oportunidade de serem extremamente autónomas.

Mas quando estava a estagiar sentia que brincava mais e que ao longo dos anos esse brincar se vai desaparecendo, ou se vai tornando noutra coisa?

Ali sim, brinquei e percebi que era aquele o meu caminho e a minha ideologia, depois no colégio, por inúmeras situações, pelo contexto das famílias, tinha de mostrar resultados e, o não mostrar resultados mostrava que passavam o dia a brincar e, não era visto o brincar como uma coisa positiva e que faz parte e que se aprende ao brincar. Portanto se calhar nos primeiros anos retraí-me um bocadinho, mas depois não percebi que aquela não era a minha maneira de ser nem de estar e também não virei as costas porque achei que era importante também tentar mudar um bocadinho, se eu gostava daquela escola, mudar determinadas mentalidades. E consegui, não como gostaria, mudar um pouco essa filosofia.

4.2. Transcrição da entrevista às crianças do grupo

Data: 28 de Fevereiro

Hora: 10 horas

Duração: dependeu de cada grupo, contudo, de um modo geral, 5 a 10 minutos

Questão	Resposta
Posso gravar a nossa conversa?	Podes
Quando os adultos estão a brincar como é que brincam convosco?	Fazem palhaçadas, nos fazem rir e nos divertem. Fazem-nos cócegas e nós ficamos felizes e alegres. Brincam à casinha. Os meus pais não brincam comigo, só o meu irmão. Não sei.

	<p>Um dia o meu pai estava a brincar comigo assim, tinha dois sofás separados e depois o meu pai estava-me a mandar de um para o outro. A minha mãe estava a brincar comigo da espada e depois a minha mãe empurrou-me e foi divertido.</p> <p>Eu dei uma cambalhota nas cavalitas do pai e depois eu cai para o chão e fiz o pino.</p> <p>Brincamos aos desenhos animados.</p> <p>Eles brincam comigo quando eles estão de folga.</p>
Porque é que é importante que os adultos brinquem contigo?	<p>Para ficarmos felizes e não nos alejarmos. Nós ficamos a correr e ter cuidado com o chão, porque pode ter uma pedra e não tropeçar.</p> <p>Fico mais feliz.</p> <p>Porque não temos outra pessoa para brincar, como uma mana.</p> <p>Porque nós somos crianças.</p>
E cá na escola? O que mais gostas de brincar? E nessas brincadeiras gostas que os adultos entrem?	<p>A coisas que nós inventamos quando nós estamos dentro da sala e o sítio que brincamos mais é nos carrinhos ou nos livros. Aos bebés, à casinha, aos “pópos”. Com plasticina, aos livros, na casinha.</p> <p>Eu gosto de brincar nos legos, eu nos carrinhos e eu com o L.</p> <p>Eu adoro brincar nos legos e, também aquelas peças de montar.</p> <p>A casinha grande.</p> <p>Sim! Eu gosto que a brincadeira fique mais melhor com os adultos nos divertirem mais, a S. era mais nova e eu era mais velha então eu estava a divertir a S.</p> <p>Gosto de brincar contigo.</p> <p>Eu gosto dos legos, eu gosto dos carrinhos e eu na casinha grande.</p> <p>Eu gosto que os adultos entrem (resposta mais dada).</p>
Não gostas de alguma coisa que os adultos façam na brincadeira?	<p>Não há.</p> <p>Há, brincar todos os dias às cócegas, mas de vez em quando eu gosto de brincar ao “xixilenas”.</p> <p>O meu avô já fez uma que eu não gostei, mas agora já me esqueci.</p> <p>A minha é só às vezes, porque uma vez quando eu estava a brincar aos mistérios dos bichos a minha mãe pôs um dinossauro ali, mas eu não queria que fosse um dinossauro, queria que fossem crocodilos, mas a fingir.</p> <p>Eu não gosto quando eu estou a brincar que ela brigue comigo.</p> <p>Eu não gosto que o meu primo brinca a outra coisa.</p>
Que brincadeiras fazem com a vossa educadora? Há alguma coisa que ela faça nessas brincadeiras que vocês não gostam?	<p>Fazemos trabalhos divertidos, às vezes a A. nos faz rir e nos diverte muito e a B. também.</p> <p>É muito divertido eu brincar com a A.</p> <p>Quando eu não tinha ninguém para brincar a A. brincou comigo.</p> <p>Não me lembro. Eu não sei.</p>

	<p>Eu não fiz nenhuma.</p> <p>Não me lembro de nenhuma brincadeira, só um jogo com os legos.</p> <p>Eu não gosto daquele jogo que fizemos dos legos, eu só gosto um bocadinho.</p> <p>Eu só brinco com os meus amigos.</p> <p>Eu não faço nenhuma.</p> <p>Para mim não há nada.</p> <p>A minha uma delas é ralar.</p> <p>Fazer jogos.</p>
A Educadora brinca de forma diferente das crianças?	<p>Sim, por causa que nós brincamos de brinquedos e a A. nos diverte.</p> <p>Porque ela é adulta e nós somos crianças.</p> <p>Eu não sei.</p> <p>Para mim eu acho que sim porque eu acho que já vi ela.</p> <p>Sim, quer trabalhar.</p> <p>Não.</p>
Quando estão a brincar sozinhos sem a educadora como é que são as brincadeiras? E como é que são as brincadeiras quando a educadora está a brincar convosco?	<p>As brincadeiras às vezes nós estamos com medo, mas depois nós levamos um susto e depois nos rimos é muito engraçado e, com a A. é diferente porque a A. faz cócegas, nos diverte e nós ficamos a inventar mais brincadeiras.</p> <p>Brincamos com os amigos.</p> <p>Eu às vezes canto.</p> <p>A desenhar.</p> <p>Brinco nos carrinhos, nos comboios, nas peças grandes e nos legos.</p> <p>Quando o recreio ainda não estava assim eu estava a brincar e não havia mais gente e eu não estava a brincar com ninguém e, depois não podia brincar com ninguém e, depois eu perguntei, mas ninguém disse que sim.</p> <p>Eu gosto de brincar com a A. aos comboios.</p> <p>Na verdade a A. não brinca comigo. Eu não tenho nenhuma porque eu não brinco com a A.</p> <p>É divertido.</p>
Qual é que é a brincadeira preferida da educadora? E como é que é essa brincadeira?	<p>É nos deixar feliz. É dar cócegas a nós todos.</p> <p>Não sei. (resposta mais dada).</p> <p>Trabalhar. Comer, porque segunda e hoje ela comeu gelatina.</p> <p>A A. nunca nos disse, por isso, não sabemos.</p> <p>Acho que a A. brinca comigo à brincadeira dos animais.</p> <p>Brincar com a gente.</p>
Lembram-se de alguma brincadeira que tivemos?	<p>Já pintaste connosco. Tu estiveste a fazer desenhos e nós tínhamos de adivinhar isso é um jogo. Brincar ao sapo, apanhávamos uma e</p>

	<p>outra. Na verdade tu brincaste comigo quando eu tinha quatro anos.</p> <p>Brincar nos livros.</p> <p>Eu brinquei contigo.</p> <p>Eu já me estava a lembrar dos legos. Lembro-me da casinha.</p> <p>Quando estávamos naqueles carrinhos.</p> <p>Acho que aos carrinhos.</p> <p>Aos legos.</p> <p>Na casinha grande.</p>
<p>Dos materiais que eu trouxe qual é a que mais se lembram? Qual é que gostavas de fazer em casa?</p>	<p>Eu lembro-me de dois, a porta e a caixa. O túnel.</p> <p>A porta e o túnel. A caixa. Eu me lembro da porta</p> <p>O que eu gosto mais de todos é do túnel, mas havia lá umas pessoas que estavam a estragar aquilo lá para dentro.</p> <p>A caixa da luz e o túnel.</p> <p>A porta e a caixa de luz, eu lembro-me do túnel.</p> <p>Eu gosto do túnel.</p> <p>Eu gostava do túnel. Eu não tenho nenhum túnel.</p> <p>O túnel. (resposta mais dada).</p> <p>O das cadeiras e da manta.</p>

4.3. Transcrição da entrevista à educadora “brincante”

Data: 12 de Março

Hora: 10h

Duração: 1h30

Qual foi a sua formação inicial? Como é que o brincar esteve presente no seu percurso pessoal, formativo e profissional?

Sou educadora de infância, na altura fiz o bacharelato de 3 anos, na Maria Ulrich fiz a licenciatura de teatro e educação no conservatório e depois fiz o mestrado em dança na faculdade de motricidade humana, e, o meu percurso em termos de formação na Maria Ulrich, esta questão do brincar era muito valorizada e falada nas aulas, tanto no ponto de vista mais teórico e fundamentado como também de nos permitirem fazer muitas explorações e experiências e, no fundo a brincadeira também tem esse princípio de explorar, experimentar.

Uma coisa muito significativa para mim, foi ter feito um estágio final da Dinamarca e, um dos blocos que fiz foi muito ligado ao teatro e ao faz de conta, as áreas artísticas performativas e, eu lembro-me de fazermos jogos e atividades precisamente em

que nos colocávamos quem estava na formação, a brincar. E um dos princípios que eu faço nas minhas aulas (enquanto professora do curso de Educação) tirar o relógio/telefone e o professor é que controla os tempos e, tínhamos acesso a roupas/vestuários, ou tirar de dentro um papel que tem uma personagem e, durante aquele tempo estávamos a brincar como sendo aquela personagem e, é muito engraçado, às vezes no início custa um pouco a entrar porque somos adultos e já criamos uma série de concessões/barreiras, mas depois quando a brincadeira pega a pessoa nem dá pelo tempo a passar. Quando recebíamos o relógio tínhamos a sensação que o tempo tinha voado e, acho que é isso que acontece com as crianças.

O brincar esteve muito presente eu vivi num sítio onde havia muitas crianças e, portanto brincávamos muito na rua uns com os outros, andávamos de bicicleta, construimos, fazíamos papas e íamos buscar tachos à minha avó para brincarmos na rua. Eu e a minha irmã temos idades próximas e mesmo em casa montávamos brincadeiras, com os bonecos (crianças) e fazíamos das camas navios e o chão simbolizava o oceano.

Lembro-me também de fazermos uma viagem para França de carro com os meus pais e a minha mãe colocou mantas, bonecos e nós íamos o tempo inteiro a brincar como se fosse uma espécie de casinha.

Tenho muito presente mesmo na escola de brincar muito, até ao primeiro ciclo, pelo menos, depois o brincar tornou-se diferente, mas era mais os jogos, os jogos de rua, o dançar.

Em termos de profissional do ensino superior as minhas áreas de intervenção são áreas de alguma forma relacionadas com o sentido lúdico, com a experimentação e, portanto, penso que estas vertentes estão muito associadas à ideia de brincar, embora são zonas diferentes, um brincar completamente espontâneo e que surge da interação das crianças, com os adultos, com os materiais e, depois este brincar quando introduzes um material ou fazes uma propostas para de algum jogo/exercício e, portanto isso, também é uma forma de brincar. E eu acho que como professora na formação de educadores/professores de ciclo, isso é um aspeto que tenho sempre em conta, e que trago para as minhas aulas.

Na área do teatro, por exemplo, enquanto professora, na introdução da unidade curricular, pergunto como é que brincavam, como é que brincavam ao faz de conta, como viveram o teatro na infância, se associam a ideia do brincar ao faz de conta, como é que

eu brinquei, quais eram as minhas brincadeiras preferidas e, depois nas propostas procura trazer algumas propostas que desenvolvam este lado mais espontâneo, mais descontraído, mais experimental para que os alunos tenham essas vivências, de modo a voltarem a essa zona, para que possam recuperar o lado disponível para brincar, explorar, experimentar, sem pensar se estão a fazer bem ou mal.

Como educadora, o brincar fez sempre parte, tanto o brincar espontâneo da criança, como colocar qualquer coisa que estimula e faz com que a brincadeira possa surgir. Sempre que havia bom tempo eu ia para a rua com eles, tanto rua do parque da escola como sair da escola e ir para os parques. Costumávamos fazer um cestinho com coisas que decidíamos e levávamos e passávamos muitos dias assim.

Para além disso, dizer que uma coisa é nós deixarmos as crianças brincar e outra coisa é brincarmos com eles e, acho que fico sempre à espera que eles me chamem, se não observo e, se vejo que existe algo que posso acrescentar vou lá, mas estar na brincadeira descontraída com eles (por exemplo brincadeiras do bolo), aguardo sempre pela chamada.

E é curioso, porque quando vou ver as alunas ao estágio, normalmente a interação surge sempre através da brincadeira, de eles nos virem chamar e aí deixo-me ir, mas às vezes acho que assumimos o papel de adulto na brincadeira, ou seja, aguardo pelo que a criança me diz. Não sei porque é assim, talvez seja por sermos adultos, mas este lado brincalhão, costumo ter mais facilidade em entrar nesse registo.

Qual foi o seu percurso a nível profissional até ao momento?

Fui educadora de infância e, passei por vários contextos: ATL, jardins de infância da rede pública, trabalhei em equipas de apoio em intervenção precoce, também trabalhei em creche, tive estas experiências ao longo de 5/6 anos. Depois dei aulas nos cursos profissionais de auxiliares de educação e, depois fui dar aulas no ensino superior numa UC que dava apoio aos estágios, deixando o trabalho com crianças, já vão fazer cerca de 24 anos, começando a dar aulas das áreas expressivas.

Há uns anos criei um espaço outdoor, um espaço de brincar, tanto para adultos como para crianças, claro que os adultos também têm a intencionalidade pedagógica, um a colher de crianças, mas sem dúvida que penso que seja um espaço privilegiado para o brincar. Por outro lado, também acho que seja um espaço muito convidativo para o adulto que gosta de brincar. Acho que é o sítio, neste momento da minha vida, onde brinco mais.

E acredito mesmo, que a brincadeira é verdadeiramente uma forma de nós aprendermos, de crescermos e de nos desenvolvermos e acho que as grandes aprendizagens/descobertas, normalmente, acontecem em tempos de brincadeira.

Qual o papel do brincar na educação de infância?

Eu acho que é um papel, eu diria quase espiritual, o brincar é algo terapêutico, é onde tu és por inteiro, porque o brincar vem de uma zona sempre boa, no brincar podem acontecer conflitos, mas o brincar é muito relacionado com a ideia de prazer, de fazeres o que tu gostas, como gostas, de poderes escolher, de seres por inteiro, ou seja há várias hipóteses para brincadeiras, se queres estar sentado a olhar isso pode ser uma brincadeira, se queres estar a fazer comidas... é algo muito de escolha de cada um, vem muito de dentro de cada um e, portanto, eu acho que é essencial, em todos os sentidos. Porque é nesse momento em que eu estou mais envolvido no que está a acontecer por norma e, existem muitos estudos que refletem isso, que nós aprendemos quando estamos envolvidos, por prazer, por motivação e, aí a aprendizagem surge. Portanto, o brincar num sentido lúdico, de prazer, de estarmos disponíveis, de sermos nós próprios, no sentido da aprendizagem em si, até do ponto de vista mais formal das aprendizagens de determinados conteúdos se nós, conseguirmos colocar uma componente lúdica, experimental, associada à ideia do brincar eu acho que a aprendizagem é feita de um modo mais interessante e, penso que as crianças têm mais facilidade em integrar essas aprendizagens que estão muito nessa zona porque lhes passa muito pelo corpo, pelo seu sentido e, portanto as coisas integram-se de forma mais fácil, eu diria que o brincar, do ponto de vista pedagógico é o ponto chave da educação e do sentido pedagógico.

E, depois eu penso que ainda há outra coisa que nós vivemos hoje em dia numa sociedade com um ritmo altamente acelerado e em que temos de dar resposta a uma série de coisas e, se não damos resposta a uma série de coisas quase que nos culpamos por não conseguirmos dar, ou por não fazer e, o brincar essa zona de não haver tempo, é uma zona em que se está sem preocupação, sem tempo, ao ritmo de cada um e, isso hoje em dia, parece-me um aspeto muito importante, no que diz respeito à educação, nós temos esta consciência e, sem que é difícil porque eu sinto essa dificuldade às vezes no contexto que tenho em outdoor, que é o equilíbrio entre esta ideia de brincar e de estarmos livres, de podermos escolher e de a aprendizagem ser feita e do crescimento e do desenvolvimento ser feito desta forma muito orgânica e muito ao ritmo de cada um, entre isso e depois aquilo que nós também temos, que são as vozes, as nossas vozes e as vozes

exteriores que nos dizem que a criança tem que, mas também tem que...então este equilíbrio este brincar e depois estes lados mais formais da educação, que também são importantes eu acho que é esse equilíbrio o mais difícil diria eu como educador de a pessoa encontrar e de gerir, mas penso que hoje em dia, o brincar e a possibilidade de podermos brincar e de permitirmos que as crianças brinquem neste ritmo próprio e orgânico e de cada um é essencial.

Eu como adulta sinto muitas vezes uma carga muito grande, acho que nós adultos estamos muito sobrecarregados de tarefas e de coisas que temos de fazer formais, o planeamento, a planificação, a avaliação das crianças, os recados para os pais, o projeto, os sumários, os objetivos que pretendem desenvolver, a intencionalidade pedagógica, os materiais que tenho de preparar, estamos tão sobrecarregados com isto que nos resta muito pouca disponibilidade para isto que é tão essencial, que é simplesmente estarmos. E com isto, não estou a dizer que não é importante as outras coisas, só que eu penso que é preciso aliviar um pouco essa tensão e, também não sei se pode ser uma ideia minha errada, mas eu sinto os adultos vivem com um peso muito grande, das responsabilidades e dos assuntos aos quais têm de dar resposta e isso tira energia que quando se trabalha com crianças é essencial e, não é por acaso que neste momento faço várias coisas a nível profissional, e muitas vezes planeio e planifico as minhas intencionalidades e os meus objetivos de uma modo muito simples e rudimentar, sem estar com muitas preocupações se tenho um esquema muito estruturado em isso, de alguma forma, permite-me secalhar estar mais disponíveis, nesses tempos que estou com as crianças e os meus alunos e, curiosamente no contexto outdoor é onde desligo mais, e onde consigo estar mais disponível.

Como tem sido, ao longo dos anos, a sua relação com o brincar?

Efetivamente eu sinto que fui uma criança que brincou, que teve essa oportunidade e essa possibilidade e, na verdade, brinquei até muito tarde, lembro-me numa determinada altura, brincar semi às escondidas. Porque pensava que já não tinha idade para brincar, mas apetecia-me mesmo e, lembro-me que foi numa fase de me ser introduzida uma barbie e já bem crescida (12/13 anos), de estar a brincar e pensar, que era diferente e brincar um pouco às escondidas. Ou seja, a minha relação com o brincar tanto no ponto de vista pessoal como depois profissional, foi sem dúvida importante no meu percurso como pessoa e continua a ser no meu percurso profissional, que trabalha com educação, com crianças e adultos, continua a ser um aspeto essencial e fundamental.

Eu tenho algumas referências em relação ao conceito de brincar, mas penso que o que é mais forte em mim no que diz respeito ao brincar e, a vivência que eu tive, ou seja, a leitura vem confirmar, vem ajudar a dar nomes, e a compreender o conceito a nível formal, mas penso que a minha relação com o brincar passa muito mais por aquilo que foi a minha experiência de infância e, agora como profissional de procurar sempre que o brincar seja integrado na minha prática do que propriamente a parte mais fundamentada ou mais teórica.

D) Intencionalidade/papel do/a educador/a no brincar

Como considera que o/a educador/a se deva posicionar, em termos de intervenção, no seio da brincadeira das crianças?

Eu acho que o educador tem de ser sensível a perceber se faz sentido entrar na brincadeira, deixar-se ser convidado ou ter ele próprio a iniciativa na brincadeira. Penso que pode existir os vários papéis, porque por exemplo, uma criança, que está numa fase de adaptação, se calhar o adulto, pode ter muito esse papel de introduzir a brincadeira, de ter iniciativa para a brincadeira, até como forma de fazer com que a criança se envolva em alguma coisa para conseguir distanciar-se da dor da distância da família, do desconforto de uma situação nova. Vejo-me nesse papel, muitas vezes, e acredito que seja um papel muito importante do educador, sermos capazes de perceber que a brincadeira pode ser uma forma estratégica de, nessas situações, acontecer.

Depois vejo também, crianças que estão a brincar e não precisam de mim e, está tudo bem, porque isso também é muito importante, que a criança possa ter o seu espaço de brincadeira, que eu possa ser observador e, que às vezes, nem sequer observador, porque eu penso que eles às vezes também precisam de brincar sem que o adulto esteja a ver o que está a acontecer é, um tempo real de autonomia, de escolha, de gerir interações com os outros em que o adulto está realmente fora.

Para além disto, penso que é importante este papel de sentirmos que a brincadeira também nos faz conhecer e, também nos faz perceber as crianças, então este papel de um adulto que está na brincadeira, mas não está. Uma brincadeira meio passiva para o adulto porque ele está lá, contudo está mais a observar e a tentar perceber a criança/s ou a forma com elas interagem ou temas que surjam e sejam interessantes para aprofundar com eles.

E o adulto que simplesmente se senta, brinca, bebe chá e come bolos, o adulto que entra nessa zona. E, depois também há outro tipo de brincadeira, mais da macacada e da palhaçada e de correr e saltar, pegar ao colo, mandar ao ar que também faz parte do grupo da brincadeira e, que penso ser também uma zona interessante de pensar a brincadeira e, confesso que gosto muito, é a zona que eu gosto mais de brincar com as crianças com quem acabo por ter mais relação.

Qual é a sua intencionalidade educativa no que diz respeito ao brincar?

No fundo a minha intencionalidade educativa, vai diretamente ao encontro da ideia de desenvolvimento pessoal e global, no que diz respeito ao desenvolvimento motor (a importância que o brincar tem neste desenvolvimento), do ponto de vista do desenvolvimento emocional, a interação, a forma como se pode gerir de questões a partir do brincar, o desenvolvimento das aprendizagens através do brincar. O brincar como ponto de partida para o desenvolvimento global da criança.

O que considera sobre a intervenção do/a educador/a durante a brincadeira das crianças?

Considero que pode ser importante estar, pode ser importante não estar, pode ser um papel de ir com as crianças, onde eles me levarem estar a brincar por brincar que é maravilhoso, pode ser ainda um brincar mais pedagógico, mais intencional, no sentido de uma aprendizagem que nós sentimos que a criança já está apta a fazer e, percebermos que naquela brincadeira pode acontecer então nós promovemos/criamos essa hipótese. Portanto, o papel do educador na brincadeira é, muito diversificado, neste sentido de poder ser, um papel de mero gozo e prazer para si próprio também, um papel de quem observa e constrói pensamento e ideias sobre aquela criança/s ou o que está a acontecer e, ainda, sobre alguém que está e quando percebe que existe alguma coisa que pode colocar lá que vai acrescentar aquela brincadeira também tem esse papel. Penso que encontro pelo menos estas três formas de intervenção no brincar do educador.

Como considera que pode atuar para acrescentar potencial/interesse/complexidade nas oportunidades para as crianças brincarem?

Durante a brincadeira deles, eu penso que seja o olhar atento, perceber o que é que eu posso trazer para aquela brincadeira que acrescenta qualquer coisa ou como é que eu posso ser um adulto que está e se dá a brincar com as crianças. E acho que sem dúvida a brincadeira tem esse potencial de nós encontrarmos pontos de interesse da criança e de

coisas que estão a surgir e que podemos agarrar e, transformar em potenciais movimentos de pensamento e aprendizagem para a criança. Para mim a maior parte dos projetos surgem dessa espontaneidade da brincadeira.

Outro potencial é podermos colocar qualquer coisa e ver o que acontece, eu penso que existe muito potencial em nós como educadores podermos trazer algo para o dia a dia que transforma aquelas brincadeiras ou que faz surgir novas brincadeiras. Uma coisa é terem os materiais que já conhecem na sala, outra é trazermos novidades e desafios.

Contudo, também penso que se colocarmos todos os dias coisas diferentes, às vezes, não damos tempo a esgotar e a dar tempo a realmente usufruir. Porque, por vezes, temos essa preocupação em estarmos sempre a trazer coisas novas, novidades, experiências e que é importante, mas também é importante sabermos encontrar esse equilíbrio. Sem dúvida que a brincadeira pode ser fomentada a partir de pequenas coisas que o adulto traz que simplesmente coloca para ver o que acontece e, leva-me para esta ideia atual de peças soltas, de ter coisas desconexas, já vi as crianças construírem com peças que uma família nos deu, e fazem coisas fantásticas.

Quais os momentos onde é possível observar esta sua ação com as crianças?

Sempre que estou com eles disponibilizo-me a estar, normalmente quando estou com as crianças, vou muito nesse sentido de estar disponível para eles e, procura fazer parte do que está a acontecer. Costumo colocar materiais e ver o que acontece, às vezes mudo o escadote que temos, os materiais que levo, pendurar um lençol, dar um lençol e, também penso que me encontro na posição de estar a brincar com eles, de fazer parte daquela brincadeira.

Qual a sua opinião sobre o brincar planeado, mas da fruição por parte da criança?

Para ser completamente sincera, são as que eu mais faço, e a minha intencionalidade relativamente a isso está sempre presente eu acho que está em mim, é algo intrínseco, agora não estou sempre à espera de observar uma aprendizagem, mas estou à espera que eles estejam bem, felizes, envolvidos naquilo que está a acontecer e, que é um momento significativo para eles. Penso que estou mais vezes nessa zona do que na zona da ideia de montar brincadeiras para aprenderem e observar e, se calhar, devia devia ter mais, mas confesso que na maior parte das vezes a minha preocupação é que as crianças usufruam imenso do que estão a fazer e do que está a acontecer, porque o resto

vem quando nós temos esse estado que naturalmente, nos envolvemos e nos deixamos ir, depois o resto acontece também. Se eu nunca estiver bem a brincar, se eu nunca estiver confortável/descontraída, se eu nunca me envolver, se nunca me der aquela brincadeira, se eu nunca usufruir do que está a acontecer dificilmente, eu também vou fazer as outras aprendizagens. Se nos colocarmos nesta ideias das valências, pré escolar, nesta idade é fundamental brincar (penso que seja importante brincar sempre), mas depois há outras coisas, que nós próprios que já brincamos muito temos interesse em fazer, depois temos essa vontade própria, que vem dessa autonomia que eu desenvolvi a brincar, vem da possibilidade de escolha eu vou ter vontade de querer saber, de ser curioso e, depois já vou conseguir fazer isso noutros formatos, que nem sempre podem não ser sempre os da brincadeira, apesar de achar que pode existir sempre uma componente de brincadeira na aprendizagem.

O que faz para que o brincar faça parte do seu dia a dia?

Brinco, e permito-me que isso aconteça e não tenha nada aquela coisa do ridículo, tanto com crianças como com os meus alunos mais crescidos, acho que facilmente tenho essa postura de permitir-me a brincar e levar a brincadeira por onde estamos.

Anexo 5 – Propostas de Intervenção

5.1. Explicação das propostas

No que diz respeito às propostas de intervenção, foi realizado, de modo a acrescentar potencial à brincadeira, cinco propostas ao grupo, de crianças e adultos, do estágio. O objetivo principal das mesmas era provocar reações, de forma a observar o que acontecia, se as crianças brincavam, se os adultos entravam na brincadeira, essencialmente, perceber de que modo o/a educador/a ia reagir ou interagir com as mesmas.

Assim sendo, todas as propostas foram, primeiramente, pensadas e o espaço planeado, com o intuito de criar oportunidades potenciais para os envolvidos.