

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Andreia Miranda Couto

**A Expressão das Crianças sobre o Brincar:
"Os meninos estão felizes porque estão a
brincar"**



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Andreia Miranda Couto

**A Expressão das Crianças sobre o Brincar:
"Os meninos estão felizes porque estão a
brincar"**

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação da

Professora Doutora Cristina Cristo Parente

abril de 2022

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgual

CC BY-NC-SA

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

AGRADECIMENTOS

A realização deste Relatório de Estágio e todo o percurso de Mestrado não teriam sido possíveis sem o apoio de algumas pessoas que merecem a minha eterna gratidão. Começo por agradecer a todas as pessoas e experiências do meu passado, desde as boas às menos boas, que me levaram, quando assim o tinha de ser, a este Mestrado. Podia tê-lo feito mais cedo, mas certamente que não teria sido a mesma coisa, pois a minha bagagem e experiência influenciaram o meu desempenho. Obrigada a quem me tem guiado e à minha intuição por decidido, finalmente, seguir este caminho. É apenas o início!

Agradeço à Professora Doutora Cristina Parente pela orientação dos Estágios e do presente Relatório, pela paciência, compreensão e respeito pela minha personalidade, bem como pela liberdade que sempre me deu (bem sei que deu mais trabalho ler os meus Portefólios), pelas suas palavras tranquilizadoras e conversas banais. É bom saber que ainda existem Professores compreensivos e que se colocam no lugar dos alunos.

Uma palavra de apreço à Professora Fernanda Viana que também me ajudou no final desta etapa e em tempo *record*. É sempre uma honra poder contar com o seu conhecimento e *insights*.

Não poderia deixar de agradecer à instituição onde realizei o primeiro Estágio, bem como à Educadora de Infância e Auxiliares de Ação Educativa, pois marcaram o início da minha profissionalidade.

Ao Agrupamento de Escolas e à instituição que me recebeu no segundo Estágio, bem como a todos os seus funcionários que me trataram sempre como se fosse uma deles. Um agradecimento especial à Educadora e Assistente Operacional desta segunda viagem, que me fizeram sentir em casa, me apoiaram sempre e acreditaram no meu potencial. Não teria sido possível toda esta caminhada e a concretização de um Projeto tão rico sem a vossa companhia e ajuda. Fomos uma verdadeira equipa!

As Crianças deste Relatório são, sem sombra de dúvida, as estrelas do mesmo. Os *meus meninos* são os atores principais e devem receber um grande agradecimento por tudo o que partilharam comigo. Cresci tanto com e por eles. Obrigada por me deixarem fazer parte do vosso dia a dia, por me receberem tão bem e me considerarem como uma parceira. Espero que fiquem orgulhosos de toda a informação que aqui partilho. Pretendia apenas que a Vossa *voz* ficasse registada e que o Mundo a *ouvisse*. O mundo é melhor convosco e com a Vossa *voz*!

Aos meus pais e irmão por compreenderem todas as minhas ausências e por torcerem para que tudo desse certo (e deu). Aos meus queridos Amigos, Maria, Pedro e Vítor, que também compreenderam as minhas ausências e na sua presença me fizeram rir e aproveitar as coisas simples da vida. Eliana, mais uma vez obrigada pela tua ajuda (só não prometo que não volte a precisar de ti). Sou muito grata por vos ter e convosco sou feliz.

Um agradecimento gigante ao meu pilar, à pessoa que me possibilitou, a tantos níveis, fazer este Mestrado com a máxima dedicação: ao meu amor, Pedro. É impossível colocar em palavras tudo o que fizeste por mim. Obrigada por todo o incentivo, pela compreensão em todos os momentos (sobretudo nas minhas ausências), por encarares isto como o *nosso* percurso, por me dares forças sempre que precisei e acreditares em mim sempre, mesmo quando eu própria duvidava, e por me acolheres como só tu o sabes fazer. Nada disto teria sido possível sem ti. Este percurso, este Mestrado e este Relatório também são teus. Obrigada!

A todas as outras crianças que fizeram e fazem parte da minha vida, muito obrigada por me inspirarem a ser cada vez melhor, por serem um exemplo de humildade e amor.

Dedico este Relatório a todas as crianças, que são o melhor do mundo, e a todos aqueles que têm uma imagem de criança com vez e voz, e que querem sempre fazer melhor. Não podemos, jamais, desistir dos nossos valores! Estamos juntos!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

A EXPRESSÃO DAS CRIANÇAS SOBRE O BRINCAR: "OS MENINOS ESTÃO FELIZES PORQUE ESTÃO A BRINCAR"

Resumo

O presente Relatório de Estágio, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, apresenta a experiência da Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância com vinte e duas crianças dos três aos seis anos, tendo o propósito de expor o Projeto de Intervenção Pedagógica desenvolvido sobre o brincar e as brincadeiras.

O tema surgiu da associação do brincar à felicidade que as crianças realizaram após a leitura da narrativa "As Crianças que não eram como Crianças" (Sanchez & Pacheco, s.d.), tanto através das suas falas, como das suas representações. Considerando o brincar uma das atividades mais sérias e essenciais da infância, de tal forma que é contemplada na Convenção sobre os Direitos da Criança, desenvolveu-se um Projeto que pretendia conhecer as brincadeiras das crianças, conhecer as brincadeiras e os brinquedos do passado, alargar as suas oportunidades de brincadeira, promover diversas formas de expressão, nomeadamente a linguagem oral e as representações gráficas. Tendo presente uma imagem de criança competente e com voz, objetivou-se escutar/documentar as falas das crianças, bem como investigar o que expressavam acerca do brincar e das brincadeiras. Desse modo, através das suas falas e representações, foi possível descobrir o estabelecimento de relações entre o brincar e o prazer, a exploração, o faz de conta, a imaginação, os brinquedos construídos com materiais reciclados e objetos do quotidiano como brinquedos, os museus de brinquedos, os livros e a colaboração.

A concretização da Intervenção só foi possível através do ciclo sucessivo e interativo aludido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) de observação–documentação–reflexão–planificação–ação–avaliação e da investigação–ação, que permitiram conhecer e dar a conhecer a "voz" destas crianças e considerá-la no desenho da Intervenção.

Palavras-chave: Brincar; Direito a brincar; Escuta ativa e responsiva; Investigação com crianças.

CHILDREN'S EXPRESSION ABOUT PLAYING: "THE CHILDREN ARE HAPPY BECAUSE THEY ARE PLAYING"

Abstract

This Internship Report, as part of the Master's Degree in Pre-School Education, presents the experience of the Supervised Teaching Practice in Kindergarten with twenty-two children aged three to six years old, with the purpose of showing the Project developed on plays and games.

The theme emerged from the association, often made, between playing and happiness that children made after reading the narrative "The Children who were not like Children", both through their speeches and their representations. Considering that play is one of the most serious and essential activities of childhood, in such a way that it is contemplated in the Convention on the Rights of the Child, a Project was developed with the purpose of getting to know the children's games, getting to know the games and toys of the past, expanding their opportunities to play, promoting different forms of expression, such as oral language and graphic representations. Having in mind an image of a competent and voiced child, we aimed at listening to/documenting the children's talks, as well as investigating what they expressed about playing and games. This way, through their speeches and representations, it was possible to discover the connections between play and pleasure, exploration, pretend play, imagination, toys built with recycled materials and everyday objects as toys, toy museums, books and collaboration.

The implementation of this intervention was only possible through the successive and interactive cycle mentioned in the Curricular Guidelines for Pre-School Education of observation-documentation-reflection-plannification-action-evaluation and research- action, which allowed the "voice" of these children to be known and considered in the design of the intervention.

Key words: Active and responsive listening; Play; Research with children; Right to play.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
O Brincar	4
BRINCAR DIREITO OU DIREITO A BRINCAR?.....	7
SUSTENTAR O BRINCAR OU O BRINCAR SUSTENTÁVEL?.....	9
Participação e Escuta da Criança.....	10
EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO	13
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA.....	16
Opções Metodológicas	16
Objetivos da Intervenção Pedagógica e Investigação.....	19
Instrumentos de Recolha de Dados	20
Ética Investigativa	22
CAPÍTULO 3 – CONTEXTO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	24
A Instituição.....	24
O Grupo.....	25
A Rotina	27
CAPÍTULO 4 – DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E DA INVESTIGAÇÃO	29
Identificação e Surgimento da temática de Intervenção Pedagógica e de Investigação	29
Desenvolvimento da Intervenção Pedagógica e da Investigação.....	31
DIVULGAÇÃO DO PROJETO – EXPOSIÇÃO FINAL E VÍDEOS: “ <i>EU QUERO TENTAR</i> ”	35
Avaliação da Intervenção Pedagógica e da Investigação	37
O QUE EXPRESSAM AS CRIANÇAS ACERCA DO BRINCAR E DAS BRINCADEIRAS? “ <i>GOSTO DE BRINCAR</i> ”	38

O Prazer: “ <i>Quando eu estou a brincar sinto-me feliz</i> ”	38
A Exploração: “ <i>Estamos a ver coisas no mundo</i> ”	40
O Faz de Conta: “ <i>Estou a fazer de conta que este balão é uma raquete</i> ”	41
A Imaginação: “ <i>É a imaginação deles</i> ”	44
Os Brinquedos construídos com materiais reciclados e objetos do quotidiano como Brinquedos: “ <i>Nós fizemos brinquedos com garrafas, com lixo e com coisas estragadas</i> ”	45
Os Museus de Brinquedos: “ <i>Alguns museus também têm brinquedos</i> ”	50
Os Livros: “ <i>[mais] histórias</i> ”	50
A Colaboração: “ <i>Ó J. B., vamos jogar às escondidinhas. Anda.</i> ”	53
CONHECER AS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS: “ <i>A BRINCAR AO ESCONDE ESCONDE</i> ”	55
CONHECER AS BRINCADEIRAS E OS BRINQUEDOS DO PASSADO: “ <i>PODEMOS PERGUNTAR AOS NOSSOS PAIS.</i> ”	59
Conceções Prévias: “ <i>A minha mãe fazia de conta que cozinhava</i> ”	60
Questões de Investigação: “ <i>Gostava de saber se o meu pai gostava de jogar às escondidinhas, dar cambalhotas e jogar à bola.</i> ”	60
Representação de um Brinquedo ou Brincadeira de Antigamente: “ <i>Eu, B. C., E. M. e M. R. a jogar ao Quantos Queres?</i> ”	63
Apresentação da Investigação: “ <i>S. B., então que cor queres? (...) Laranja. Então tu és uma doninha</i> ”	64
Visita à Casa do Brinquedo e da Brincadeira em Vila Verde: “ <i>A da minha Professora era maior do que está</i> ”	65
ALARGAR AS OPORTUNIDADES DE BRINCADEIRA DAS CRIANÇAS: “ <i>LENCALENGAS TAMBÉM É BRINCADEIRA.</i> ”	66
Jogos Planificados: “ <i>Tu não és o rei, és a rainha</i> ”	66
Apresentação de Brinquedos: “ <i>És uma girafa!</i> ”	67
Brincadeiras Espontâneas: “ <i>Andreia, não me apanhas</i> ”	71
Brincadeiras não convencionais: “ <i>Dança comigo, S. B.. Vamos dançar à roda.</i> ”	71
PROMOVER DIVERSAS FORMAS DE EXPRESSÃO: “ <i>EU ADORO DESENHAR.</i> ”	76
ESCUTAR/DOCUMENTAR AS FALAS DAS CRIANÇAS: “ <i>ESCREVE AI</i> ”	78
ENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS AO LONGO DO PROJETO: “ <i>TRABALHOS SOBRE OS BRINQUEDOS</i> ”	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	91

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DAS NARRATIVAS APRESENTADAS NA INTERVENÇÃO
PEDAGÓGICA 102**

ANEXOS 103

Anexo 1 – Sistematização do Projeto 103

Anexo 2 – Modelo do Pedido de Autorização para a Recolha de Dados 106

Anexo 3 – Brinquedos Construídos pelas Famílias..... 107

Anexo 4 – Diapositivos do *PowerPoint* da Investigação 110

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Colaboração no transporte de caixas	26
Figura 2 – Projeção do <i>PowerPoint</i> da Apresentação da Investigação acerca dos Brinquedos e Brincadeiras de Antigamente	33
Figura 3 – Cartaz na porta da sala a anunciar a Exposição.....	35
Figura 4 – Criança de outro grupo a experimentar um dos Jogos do Galo da Exposição.....	37
Figura 5 – Crianças do grupo a explorar os Brinquedos construídos em casa durante a Exposição.....	37
Figura 6 – Representação de G. A. acerca do Brincar.....	39
Figura 7 – Representações de como as crianças se sentem quando brincam	39
Figura 8 – Representações da Narrativa “Nada!”	42
Figura 9 – Representações da Narrativa “A Caixa”	43
Figura 10 – Representações em madeira de um brinquedo que gostariam de construir.....	46
Figura 11 – Alguns dos Brinquedos construídos pelas Famílias.....	47
Figura 12 – Desenhos das crianças nos Brinquedos construídos pelas Famílias	48
Figura 13 – Recorte da representação de B. C. acerca dos Brinquedos e Brincadeiras de Antigamente	50
Figura 14 – Exploração de livros pelas crianças.....	51
Figura 15 – Concentração e envolvimento durante a leitura de livros	51
Figura 16 – Brincar colaborativo no Momento de Atividades e Projetos	54
Figura 17 – Exemplos de representações sobre as Brincadeiras das crianças.....	55
Figura 18 – Resultado do <i>brainstorming</i> sobre a palavra Brincadeiras.....	57
Figura 19 – Saltar em cima dos pneus no Exterior	57
Figura 20 – Representações em azulejo de Brinquedos e Brincadeiras de Antigamente.....	63
Figura 21 – Exemplificação do jogo da macaca durante a Apresentação da Investigação acerca dos Brinquedos e Brincadeiras de Antigamente.....	65
Figura 22 – Exploração do “Quantos Queres?”	68
Figura 23 – Representação espontânea do “Quantos Queres?”	69
Figura 24 – Exposição do comboio e avião construídos por mim na área da Mediateca.....	70
Figura 25 – Atividade de Sombras com a imitação de animais	72
Figura 26 – Atividade de Sombras com dança livre	73
Figura 27 – Postura inclinada das crianças em direção ao livro apresentado	74

Figura 28 – Documentação do Projeto afixada na sala	76
Figura 29 – Póster da 4ª Representação do Projeto.....	77
Figura 30 – Restantes Brinquedos construídos pelas Famílias.....	107
Figura 31 – <i>PowerPoint</i> utilizado para apresentar a Investigação acerca dos Brinquedos e Brincadeiras de Antigamente.....	110

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Sistematização do Projeto	103
--	-----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – As Brincadeiras das crianças e respetivas menções	56
Gráfico 2 – Com quem brincam as crianças?	58
Gráfico 3 – Quem acompanha as brincadeiras das crianças?	58
Gráfico 4 – Onde brincam as crianças?.....	59
Gráfico 5 – Brincadeiras e Brinquedos dos Pais	62
Gráfico 6 – Indicadores da Escala de Envolvimento observados durante a Leitura de Narrativas	75
Gráfico 7 – Indicadores da Escala de Envolvimento observados ao longo do Projeto	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Comité Português para a UNICEF: Comité Português para a United Nations International Children's Emergency Fund

IPA: International Play Association

OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ODS: Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável

INTRODUÇÃO

“Somos pobres porque não aprendemos a brincar e muitas vezes somos nós próprios, adultos, que brincamos com o direito a brincar.”

Carlos Neto (2020a, p. 41)

O presente Relatório visa apresentar o Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada em Jardim de Infância, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade do Minho. Essa Prática foi pautada pelo desenrolar de um Projeto em torno da (re)construção do brincar, desenvolvido numa instituição pública de Vila Verde, com crianças de três a seis anos.

Este tema surgiu a partir das falas e representações das crianças, que associaram a felicidade ao brincar, e como Malaguzzi (1993) afirma, temos de estar abertos e atentos ao que acontece e disponíveis para seguir a criança (p. 2). Deste modo, traçou-se o caminho a seguir, ainda que as paragens e o que íamos ver ao longo desse percurso fosse sendo decidido à medida que caminhávamos (adultos e crianças).

O brincar... o que mais poderá ser dito e escrito acerca dele? Brincar é um direito das crianças e uma responsabilidade dos adultos (Gaspar, 2010, p. 10), é a essência da infância (M. J. Silva, 2010, p. 11) e, por conseguinte, das crianças. “Brincar é fundamental: a criança precisa de ter tempo e espaço para brincar” (D. Ferreira, 2010, p. 13). E a verdade é que todos brincamos, sobretudo na infância, e esta experiência fica memorizada para toda a vida (Neto & Lopes, 2018, p. 23).

“É urgente afirmar o jogo enquanto forma de ser e estar das crianças dos 0 aos 6 anos (...) Valorizar o tempo de atividade lúdica e criativa, afirmar o direito ao brincar” (Vasconcelos, 2021a, p. 60), consagrado na Convenção sobre os Direitos da Criança no artigo 31º (Comité Português para a United Nations International Children's Emergency Fund [Comité Português para a UNICEF], 2019, pp. 25–26). Existe infância sem o brincar? Alberto Nídio Silva (2021) acredita que não:

Dentro da sua peculiaridade, ninguém consegue pensar o mundo das crianças despidido do seu mundo outro dos brinquedos e das brincadeiras, tal é a dimensão da sua presença, determinante nas diversas fases da construção das suas relações sociais, da recriação dos contextos societários onde vivem e na produção das fantasias que alimentam os seus riquíssimos imaginários que emolduram as brincadeiras hilariantes de um quotidiano impossível de pensar sem a sua existência. (p. 331)

Para Carlos Neto (2020b), o brincar apresenta inúmeras vantagens, nomeadamente: o desenvolvimento da dimensão psicomotora; a promoção da criatividade, autoconfiança, cooperação social, capacidade de iniciativa, resolução de problemas e tomada de decisão; a aquisição de valores éticos, a sensibilidade artística, a empatia, a humildade, a cooperação e o sentimento de pertença (pp. 155–156). O brincar implica considerar a criança como um ser com direitos, com liberdade de opinião, que se expressa espontaneamente e colabora com as suas ideias (Neto, 2020a, p. 40).

Eventualmente o que falta acrescentar é a perspetiva das crianças... Será? Como diz Manuel Sarmento (2012), “Talvez a educação infantil não costume ver e escutar, de forma atenta e interessada, os gestos das crianças e o modo como elas interpretam o que fazem, o que sentem e o que dizem” (p. 1), algo que deve ser alterado. Considerando o direito à opinião e à liberdade de expressão (artigos 12º e 13º respetivamente, da Convenção sobre os Direitos da Criança; Comité Português para a UNICEF, 2019, p. 13), centrei-me em ouvir as crianças e o que expressavam acerca do brincar e das brincadeiras, tema tão debatido pelos adultos e importante para as crianças, que foi a questão de investigação traçada. Para além disso, pretendia conhecer as suas brincadeiras e alargar as suas oportunidades de as diversificar, conhecer e dar a conhecer as brincadeiras e os brinquedos do passado, enquanto promovia diversas formas de expressão e escutava/documentava as falas das crianças (objetivos da Intervenção). Assim, foi traçado um Projeto por adultos e crianças para conseguir responder a todos os objetivos e à questão de investigação, contemplando atividades das várias áreas e domínios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE; I. Silva et al., 2016), como é visível pela Tabela 1 (Anexo 1).

Para tal, considerei procedimentos metodológicos diversos para que as crianças pudessem expressar-se de diferentes formas (Fernandes, 2021, p. 230), uma vez que a linguagem é multifacetada (M. Martins & Topa, 1987, p. 28). Neste caso considerei as suas falas e as suas representações gráficas. Desse modo, a partir das diferentes formas de expressão das crianças foi possível aprofundar as relações que estabeleciam com o brincar.

A escuta ativa e responsiva é “uma forma de estar na ação para que se leve à prática o direito à participação (...), o direito à liberdade de expressão” (I. Silva et al., 2020, p. 69). É essencial promover o direito à participação para que se concretize a ideia de criança como sujeito de direitos (Tomás, 2006, p. 209; Tomás & Gama, 2011, p. 2). Por conseguinte, a escuta e a observação contextualizaram a minha ação educativa. Só através da escuta das crianças foi possível dar continuidade ao caminho definido, em primeira instância, pelas próprias crianças. A observação, documentação, reflexão, planificação, ação e avaliação foram essenciais e transversais a todo o processo de Intervenção, pois permitiram-me

compreender como guiar esta caminhada, considerando a voz, opinião, interesses e sugestões das crianças, para que não fosse apenas um Projeto para este grupo, mas sim um Projeto deste grupo. Assim, a visão de educação e de aprendizagem subjacente à Investigação aqui apresentada é a de que essa é coconstruída pela criança e pelo adulto e que ambos produzem o conhecimento (Moss, 2002, p. 244).

O título do presente Relatório, «A Expressão das Crianças sobre o Brincar: "Os meninos estão felizes porque estão a brincar"», deriva do objetivo primário de dar a conhecer as *voces* das crianças acerca do brincar, e a fala apresentada é apenas um exemplo das falas iniciais e que espoletaram todo o Projeto acerca do brincar.

O presente trabalho está dividido em 4 capítulos: o enquadramento teórico, a metodologia, o contexto de Intervenção Pedagógica, e o desenvolvimento da Intervenção Pedagógica e da Investigação – complementados com as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos.

O enquadramento teórico contextualiza o brincar, definindo o brincar e o brinquedo, referindo o direito a brincar e o brincar sustentável. Não poderia deixar de ser mencionada a participação e a escuta da criança, considerando também as formas de expressão e de comunicação selecionadas para a presente Investigação.

No capítulo da metodologia dá-se a conhecer as opções metodológicas, relativas ao ciclo de observação–documentação–reflexão–planificação–ação–avaliação e de investigação–ação, a questão de Investigação e os objetivos traçados, bem como os instrumentos de recolha de dados e a ética investigativa que pautou toda a minha Intervenção. Segue-se a caracterização do contexto de intervenção, onde se retrata a instituição, o grupo e a rotina da sala.

O capítulo mais extenso do Relatório é relativo ao desenvolvimento da Intervenção, na medida em que apresenta a identificação e surgimento da temática, o desenvolvimento da Intervenção, com uma visão geral da mesma, bem como a sua avaliação considerando a questão de investigação e os objetivos traçados. Neste último tópico encontram-se os dados resultantes da Investigação e que comprovam em que medida os objetivos traçados foram alcançados.

Nas considerações finais reafirma-se a importância dos temas tratados, recordam-se os resultados obtidos, incluem-se as aprendizagens e limitações da Intervenção e a possibilidade de futuros estudos neste âmbito.

As referências bibliográficas consultadas para a edificação do presente Relatório são apresentadas em secção própria, seguida dos anexos, com informações consideradas pertinentes para a compreensão da Intervenção.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

"O conhecimento é apenas poder em potencial. Só se torna poder quando, e se for organizado com planos precisos de acção e direccionado para um fim concreto."

Napoleon Hill (2018, p. 69)

O BRINCAR

Brincar, tão antigo como a humanidade, ainda que não documentado desde início (Cohen, 1993, p. 18), é uma “atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca, não centrada na produtividade” (Fortuna, 2001, p. 117).

Brincar implica entregar-se a uma atividade pela diversão e pelo prazer que ela traz (Brougère, 1995, p. 61; Ferland, 2005, p. 18, 2012, pp. 25–26; M. C. Silva, 2010, p. 9), pois é a “Ação que visa mais ao divertimento do(s) ator(es) do que a qualquer outro objetivo; o que se faz por gosto sem outro objetivo que não seja o próprio prazer de o fazer e de quem o faz” (A. N. Silva, 2021, p. 331), focando-se no processo de brincar, em vez de no produto final (Aras, 2016, p. 1173). A criança brinca para brincar (Ferland, 2005, p. 18). Uma característica intrínseca ao brincar é o prazer (Bandet & Sarazanas, 1973, pp. 155–156; Ferland, 2005, p. 25, 2012, pp. 25–26; International Play Association [IPA], 1989, 2014, p. 1; Neto & Lopes, 2018, p. 23; M. C. Silva, 2010, p. 9; Solé, 1992, p. 13). Se “el pequeño no experimenta placer realizando una actividad, esta actividad no es un juego, sino un ejercicio, una tarea o una obligación” (Ferland, 2005, p. 25).

Assim, brincar é agradável, divertido, voluntário e espontâneo, não tendo finalidades extrínsecas, já que as motivações da criança são intrínsecas (Garvey, 1992, p. 12; visão semelhante a IPA, 2014, pp. 1–3). Como afirma uma criança: “Brincar faz-nos fazer feliz” (citada em D. Ferreira, 2010, p. 13). “Quando ela [a criança] brinca, não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física” (Kishimoto, 2003, p. 24). Ou seja, não brinca necessariamente para aprender, ainda que possa efetivamente aprender algo durante a brincadeira (Ferland, 2005, p. 18).

Brincar é, para a criança, a atividade de excelência e de que mais gosta (Samuelsson & Carlsson, 2008, p. 623), sendo “one of the highest achievements of the human species” (Whitebread et al., 2012, p. 3). O brincar é inerente à criança (Antunes & Tomás, 2021a, p. 96) e, por isso, para ela é tão essencial e indispensável como dormir e comer (IPA, 1989; Solé, 1992, p. 39), não sendo apenas um direito, mas uma necessidade (Neto & Lopes, 2018, p. 9; Olivier, 1976, p. 24).

Brincar é o ofício da criança (Chamboredon & Prevot, 1973, p. 332), sendo uma atividade sociocultural e central para (re)construir as suas relações sociais (Fernandes & Tomás, 2014, p. 15). É através dele que ela “explora o mundo, constrói o seu saber, aprende a respeitar o outro, desenvolve o sentimento de grupo, activa a imaginação e auto-realiza-se” (Teles, 1997, como citado em M. C. Silva, 2010, p. 22).

“O brincar vem de dentro, fazendo brotar imaginação e fantasia no tempo próprio de ser criança” (Neto, 2020a, p. 41). Para se construir um universo de brincadeira não é necessário muito mais do que imaginação (A. N. Silva, 2010, p. 649), pois com esta mobilizam-se os significados necessários para o brincar (Kishimoto, 2010a, p. 1).

Jogo imaginativo, jogo de faz de conta, jogo de papéis ou jogo socio dramático são diferentes nomes para um mesmo conceito de jogo/brincar em que se simula ou faz de conta (Bomtempo, 2003, pp. 57–58; I. Silva et al., 2016, p. 52). Como afirmam Gmitrova e colaboradores (2009), “Pretend play is free children play based on pretense. Children pretend to be somebody or something, creating different characters, their activities and the relationship between pretend persons” (pp. 340–341).

O brincar ao faz de conta é uma atividade das crianças que é fulcral nas instituições de Educação de Infância (Antunes & Tomás, 2021b, p. 371). Assim, “revela e é revelador das culturas da infância, de processos socioculturais, de sociabilidade, de imaginação e de fantasia das crianças” (Antunes & Tomás, 2021b, p. 371), sendo uma forma de expressar a sua visão do mundo (M. Ferreira, 2004, p. 199).

Em idade Pré-Escolar, observa-se um brincar simbólico, em que a criança faz de conta que uma ação ou objeto tem uma função diferente da sua função real (Ferland, 2005, p. 43; Gmitrova et al., 2009, p. 339; I. Silva et al., 2016, p. 52; Smith, 2006, p. 26), utilizando objetos reais ou imaginários (D. Ferreira, 2010, p. 12), e aprendendo a criar símbolos (Kishimoto, 2003, p. 40).

A valorização do faz de conta possibilita às crianças “exteriorizarem o seu pensamento, de se experimentarem, de se testarem, de criarem vínculos relacionais, de reproduzirem convenções sociais (...) e de afirmarem a sua personalidade, de forma lúdica, livre e espontânea” (Antunes & Tomás, 2021b, p. 378).

Porém, a criança tem a noção da realidade, adotando diversos papéis e tendo consciência de que é a fingir: “no fundo, está a testar ideias e conceitos de forma a compreendê-los” (D. Ferreira, 2010, p. 13): “Brincar ao faz de conta é fazer coisas impossíveis (...) Eu gosto de brincar. Nós podemos transformar-nos no pai, na mãe e no bebé, mas é a fingir, é só a brincar” (relatos de crianças citados em D. Ferreira, 2010, p. 13).

A brincadeira pode ser evocada pelo brinquedo (Brougère, 1995, p. 67; Brougère, 2004, p. 258; T. Sarmiento & Fão, 2005, p. 189), ainda que para brincar ele não seja indispensável (Ferland, 2005, p. 75; T. Sarmiento & Fão, 2005, p. 189). “Simples ou sofisticado, o brinquedo carrega consigo um mundo com muitos mundos para a criança desvendar e viver à medida do seu poder criativo, fazendo dele e com ele aquilo que a sua imaginação lograr alcançar” (A. N. Silva, 2010, p. 159), permitindo à criança "analisar o mundo e construir a sua personalidade"¹ (Solé, 1992, p. 19).

Durante o brincar, o brinquedo assume variadas funções e não apenas aquela a que se destina (Ferland, 2005, p. 43; Piaget, 1971, p. 136; T. Sarmiento & Fão, 2005, p. 189). O melhor brinquedo é aquele que não tem um fim já estabelecido, podendo ser usado sozinho ou combinado com outros (Neto & Lopes, 2018, p. 99), caso contrário será facilmente esquecido pela criança (Ferland, 2005, p. 77, 2012, p. 25). O que interessa não é a quantidade de brinquedos, mas a sua variedade (Bandet & Sarazanas, 1973, p. 94; Ferland, 2005, p. 95).

Um brinquedo não deve limitar a brincadeira da criança, o ato de brincar é que determina o conteúdo do brinquedo. “Os soldados podem ser rolhas, pedras de dominó, piões, ossinhos, e as fortificações serão tábuas, livros, etc., e os projecteis, berlindes ou outra coisa qualquer” (Baudelaire, 1973, p. 510). Brincar vai além do brinquedo, pois importa mais a história ou brincadeira que se inventa, do que propriamente o brinquedo que é utilizado (Torrado, 2018, p. 2). O brincar deve ser idealmente repleto de muitos jogos e brincadeiras e de menos brinquedos, de modo que a atividade se sobreponha ao objeto (Brougère, 1998, p. 65).

Quando a criança utiliza um objeto, um brinquedo ou um gesto com o intuito de imaginar uma brincadeira, age de forma dissociada do seu significado literal (Wajskop & Peterson, 2016, p. 1). Nestes casos, não vê o objeto pelo que ele é, mas dá-lhe um novo sentido, sendo que este não depende da semelhança do objeto com o que é imaginado, importa antes o gesto/ação (Bomtempo, 2003, pp. 61–62). Por exemplo, ao utilizar uma colher para fazer de conta que é uma espada, o significado atribuído ao objeto é mais importante do que o objeto em si. O mesmo se aplica a uma ação, pois quando uma criança utiliza uma ação banal e a ressignifica, está mais centrada neste novo significado do que na própria ação (Bomtempo, 2003, p. 62).

O brincar, ao abarcar as várias áreas de desenvolvimento, possibilita a aprendizagem com sucesso, isto é, o aprender a aprender² (I. Silva et al., 2016, p. 11). Brincar é uma necessidade biológica,

¹ Opinião partilhada igualmente por Kishimoto (2010a, p. 1).

² A criança toma consciência de si como aprendente (I. Silva et al., 2016, p. 105).

social e cognitiva (IPA, 2014, p. 1), uma vez que através dele a criança descobre o mundo, as pessoas, as coisas ao seu redor e a si própria.

No brincar, as crianças arriscam-se a fazer coisas que ainda não estão confiantes de que conseguem fazer, acabando por estarem mais próximas do seu nível de desenvolvimento potencial, pois “no brincar podem “fingir” que são competentes na actividade e ao “fingirem” apropriam-se e desenvolvem-se” (Gaspar, 2010, p. 8).

Kishimoto (2010b) enumera uma série de vantagens e possibilidades do brincar:

tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o Mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade³, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar. (p. 4)

Ainda que os adultos possam considerar o brincar apenas como um instrumento para a aprendizagem (Fernandes & Tomás, 2014, p. 16), as crianças, porém, atribuem significados e valores diferentes ao brincar: “Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério” (M. Sarmiento, 2004, p. 23). Crianças saudáveis são aquelas que frequentemente brincam e são ativas em diversos contextos (Neto, 2020a, p. 39; Neto & Lopes, 2018).

Assim, o brincar é mais uma atitude e abordagem aos materiais, ações e ideias (Figueiredo, 2021, p. 180), “é uma sabedoria que nunca se detém: inventa-se, descobre-se, deslinda-se, desvenda-se. Brincar é confiar: no desconhecido, no que se brinca, com quem se brinca. Crianças sossegadinhas são brinquedos à espera dos pais para brincar” (Sá, 2014, parágrafo 8).

Brincar Direito ou Direito a Brincar?

No passado, as crianças eram, muitas vezes, colocadas na condição de “seres-objectos”, espectadores (Montagner, 1996, pp. 19–20) e “uma tabua rasa, ou um recipiente vazio esperando ser preenchido com conhecimento e identidade” (Moss, 2002, p. 239). Felizmente esta visão foi alterada e passamos a ter uma imagem de crianças como seres-sujeitos, que é o que elas são desde o seu nascimento (Montagner, 1996, p. 20). Já em 1996 Montagner alertava para o facto de que cada criança

³ “As brincadeiras enquanto formas de expressão são também oportunidades para manifestação da individualidade de cada criança, de sua identidade, porque cada uma tem uma singularidade que deve ser respeitada” (Kishimoto, 2010b, p. 5).

poderia ser agente do seu próprio desenvolvimento (p. 20), e Maria Montessori também escreveu que a criança é um ser ativo (1989, p. 75; sendo que a primeira edição deste livro remonta a 1936).

Desde o seu nascimento, a criança está inserida num contexto social e participa nele ativamente (M. C. Silva, 2010, p. 22). Mesmo que de tenra idade, a criança é cidadã com direitos: “sabe muitas coisas, toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz e compreende o Mundo” (Kishimoto, 2010a, p. 1). Não obstante, antes era vista apenas como um objeto de direito e não como um sujeito de direitos (Gonçalves, 2020, p. 52).

O direito a brincar apareceu, pela primeira vez em 1959, na Declaração dos Direitos da Criança no princípio 7: “A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a actividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objetivos da educação” (Organização das Nações Unidas, 1959, p. 2). Ao ser feita esta ligação com a educação, enfatiza a importância do direito a brincar numa dimensão educativa, não se aludindo a dimensão lúdica de prazer, de forma de expressão e de vida (Fernandes & Tomás, 2014, p. 17).

Trinta anos depois, surge a Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989, em que o direito a brincar é reconhecido como um direito autónomo (Fernandes & Tomás, 2014, p. 18). Nesse documento é o artigo 31º que o refere: “Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (Comité Português para a UNICEF, 2019, p. 25). Nesta redação é salvaguardada a especificidade do brincar como atividade lúdica e independente.

Entretanto, em 1997, surge a Convenção Europeia sobre o Exercício dos Direitos das Crianças, que se foca apenas nas questões de proteção, não fazendo qualquer referência ao brincar (Fernandes & Tomás, 2014, p. 19).

Apesar de, na segunda metade do século XX, o brincar ter sido considerado um direito, tem sido difícil de se apresentar como um direito fundamental, uma vez que parece existir uma hierarquia de direitos em que a provisão e a proteção são mais importantes, fazendo com que o direito a brincar seja visto como inferior (Fernandes & Tomás, 2014, p. 17). Ainda que a provisão e a proteção devam estar salvaguardadas para que a criança possa brincar, é importante destacar o facto de todos os tipos de direitos estarem interligados e conectados, influenciando-se mutuamente (Fernandes & Tomás, 2014, p. 17).

Boaventura Santos (1997) alerta-nos para o facto de os direitos humanos serem uma espécie de esperanto que pode não ser transformado numa linguagem do quotidiano (p. 122). Os direitos

humanos no geral, e o direito a brincar em específico, devem ser traduzidos numa linguagem comum a todo o ser humano para que a sua concretização seja efetiva.

Assim, a pedagogia da infância deve assumir a brincadeira como um “direito das crianças e expressão cultural infantil, no âmbito informal das aprendizagens holísticas, essenciais à sua formação pessoal, social e cultural” (Tomás & M. Ferreira, 2019, p. 1), ideia transversal e corroborada por alguns documentos legais internacionais.

Sustentar o Brincar ou o Brincar Sustentável?

Um dos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável [ODS], de entre os dezassete traçados pela Organização das Nações Unidas, relaciona-se com a redução de resíduos, prevenindo, reduzindo, reciclando e reutilizando-os (ODS, s.d.). Devendo o desenvolvimento sustentável ser encarado como global e transversal a todas as esferas da nossa vida, porque não considerá-lo, também, no brincar?

Alberto Nídio Silva (2010) destaca um passado não muito distante, em que os elementos da natureza eram encarados como brinquedos:

Durante milhares de anos, a natureza constituiu-se como a primeira grande ludoteca, alimentando dos seus recursos naturais – areia, água, pedras, paus, penas de aves, ramos pendentes das árvores, as folhas de árvores e arbustos, os frutos, o vento, etc. – uma imensa parafernália lúdica, que a magia do jogo infantil transformou nos primeiros brincos, quantos deles ainda hoje procurados para alimentar as brincadeiras das crianças. (p. 157)

Os materiais naturais e reciclados “podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica”, e até para o envolvimento das famílias (I. Silva et al., 2016, p. 26). Os materiais de desperdício e relativos a bens de consumo são materiais soltos que permitem repensar as brincadeiras, alargando-as e diversificando-as (Neto & Lopes, 2018, pp. 96–99).

“Quase tudo serve para brincar, dos utensílios domésticos aos objectos naturais” (Torrado, 2018, p. 2). Ferland destaca a riqueza de possibilidades dos brinquedos feitos em casa, como por exemplo, com uma caixa de cartão, corda, uma mala com roupas (2012, pp. 32–33), rolos de papel de cozinha e de papel higiénico, garrafas vazias, botões, esponjas, materiais naturais, etc. (2005, pp. 87–90). E Kishimoto avisa (2010a):

São muitos os brinquedos que, feitos com materiais de sucata, divertem as crianças. Respeitar o meio ambiente significa não jogar papéis e brinquedos pelo chão e aprender a preservar os

recursos naturais: usar os materiais sem desperdiçar, reutilizar materiais, como caixas, copinhos de iogurte e garrafas de plástico para construir brinquedos. (p. 13)

Alberto Nidio Silva (2010) lança o alerta:

este olhar sobre o imaginário infantil de tempos não muito distantes, que ainda marcaram a nossa época de meninice no decurso do terceiro quartelão do século passado, merece uma cuidada reflexão e, quiçá, (re)ocupar um espaço, por direito próprio e por valor, na “memória infantil” de que fala Raul Iturra (1990), constituindo-se, de uma forma afirmativa, como oficina onde, de facto, se voltem a fazer brinquedos de pau e de outros materiais provenientes da natureza e se aprenda a brincar com eles. (p. 161)

Assim, a criança tem o direito a brincar com objetos que não sejam convencionados para essa atividade, pois “Tudo aquilo que não serve para brincar não presta para descobrir” (Sá, 2014, parágrafo 10).

PARTICIPAÇÃO E ESCUTA DA CRIANÇA

Os conceitos de infância e de criança alteraram-se nos anos sessenta do século passado, ultrapassando-se o anterior paradigma de que a criança era objeto e ser passivo. Assim, começou-se a olhar para a criança como um ser social pleno, com vez e com voz, com direito a ser estudada *per se* e não somente pela perspetiva do adulto (Fernandes & Tomás, 2014, p. 14), um ser competente para poder contribuir de forma única (S. Cruz & Schramm, 2019, p. 21; Grupo de Trabalho sobre a Educação e Cuidados para a Infância, 2018, p. 8; Lansdown, 2005, p. 19; Rinaldi, 2006, p. 48), com potência absoluta (Peças, 2020, p. 6), cooperante e com direito à participação (Bertram & Pascal, 2009, p. 11; Phillips, 2010, p. 75).

Malaguzzi (1999) fala de uma imagem de criança “dotada de virtudes, recursos e direitos intrínsecos” (p. 89). Ou seja, considera-se a criança ativa e com agência (Gonçalves, 2020, p. 52). Esta agência efetiva-se na visão da criança como construtora ativa da sua própria aprendizagem e agente criadora de conhecimento (S. Cruz & Schramm, 2019, p. 21; Grupo de Trabalho sobre a Educação e Cuidados para a Infância, 2018, p. 8; Phillips, 2010, p. 75), que coloca a sua agência em prática através da participação (I. Silva et al., 2020, p. 69). “Participar significa influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação e a concertação entre adultos e crianças são fundamentais” (Tomás & Gama, 2011, p. 3).

As crianças como cidadãos e cidadãs têm direitos próprios (S. Cruz & Schramm, 2019, p. 21; Grupo de Trabalho sobre a Educação e Cuidados para a Infância, 2018, p. 8) e segundo Malavasi e Zoccatelli (2019), sendo a criança “construtiva e detentora de direitos, exige ser respeitada e valorizada na sua identidade e unicidade” (p. 8). A Convenção sobre os Direitos da Criança (Comité Português para a UNICEF, 2019), no artigo 12º ponto 1, reitera o direito que a criança tem de exprimir a sua opinião e que esta deve ser considerada, e contempla no 13º o direito à liberdade de expressão (p. 13).

Manuel Sarmento (2004, p. 20) e Corsaro (1997) alertam para a visão das crianças como produtoras de culturas próprias: as culturas da infância. Estas, segundo Manuel Sarmento (2004), estruturam-se em quatro eixos: a interatividade; a ludicidade; a fantasia do real; e a reiteração (p. 13). Desses, a ludicidade e a fantasia do real são os mais relevantes para o presente Relatório, uma vez que o primeiro destaca a importância do brincar na vida das crianças, considerando-o como fundamental (p. 15), e o segundo, pelo facto do faz-de-conta estar presente na construção que a criança vai fazendo da “visão do mundo e da atribuição de significado às coisas” (p. 16).

A participação das crianças é considerada como um critério essencial para a qualidade dos Jardins de Infância (Lansdown, 2005, p. 10; Sheridan, 2007, p. 214; Sheridan & Samuelsson, 2001, p. 185), sendo que, interpretando o que Lansdown (2005) escreveu, consegue-se compreender que para que o direito à participação se concretize é necessário o comprometimento dos adultos (p. 31). No modelo de análise da qualidade da Educação Pré-Escolar, de Bertram e Pascal (2009), a participação da criança também é um constituinte de uma das dez dimensões da qualidade das aprendizagens das crianças (p. 38).

Lundy (2007) criou um modelo de participação, baseando-se no artigo 12º da Convenção sobre os Direitos da Criança, que contempla as seguintes dimensões: espaço, seguro e inclusivo onde as crianças se sintam bem para formar e expressar as suas ideias⁴; voz, uma vez que as crianças devem ser incentivadas a expor os seus pontos de vista; audiência, ou seja, adultos com responsabilidade na tomada de decisão que ouçam as crianças; e influência, concretizada na consideração das ideias das crianças no processo de decisão (p. 7–11).

A discrepância existente entre as políticas e a prática é elevada e o direito à participação, sobretudo das crianças de Creche e de Jardim de Infância, é dificilmente reconhecido pelos profissionais de educação (Tomás & M. Ferreira, 2020, p. 14), pois "há um hiato acentuado entre a teoria e a prática no que concerne aos direitos de participação das crianças" (Tomás, 2006, p. 250), ao ponto de as próprias considerarem-na quase como uma utopia (Tomás, 2006, p. 202).

⁴ Isabel Silva e colaboradoras (2020) também referem este fator (p. 70).

Para contornar essa divergência, pois “os direitos de participação das crianças têm de ser mais do que um “mantra” politicamente correto e uma miragem” (Tomás & M. Ferreira, 2020, p. 17), é necessário ultrapassar o adultocentrismo (Nowak-Łojewska et al., 2019, p. 156): a concepção do adulto no centro, sendo ele quem decide quando e como é que as crianças participam (Tomás & Gama, 2011, p. 13). A forma como os adultos interpretam as crianças e as suas ações “influenciam e interferem claramente na forma como entendem a participação e como a constroem”⁵ (Tomás & Gama, 2011, p. 12).

Falar de participação implica falar de escuta. A escuta traduz-se em ouvir a criança e na sua colaboração no processo de coconstrução do conhecimento e da aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 32). A valorização e a escuta da criança são mencionadas nas áreas da Formação Pessoal e Social e da Expressão e Comunicação nas OCEPE (I. Silva et al., 2016, p. 33), bem como estão inerentes ao princípio do reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo (I. Silva et al., 2016, p. 9).

Trata-se de um processo contínuo, diário, no contexto educativo, para conhecer as crianças, os seus interesses, motivações, intenções e conhecimentos. É importante ter em consideração o porquê e o para quê da escuta. Ao escutar a voz da criança, a ação pedagógica transforma-se numa atividade compartilhada. Estas ideias contrariam a máxima inglesa de que as crianças devem ser vistas, mas não ouvidas (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 15). Para isso, “temos de nos desafiar a escutar as crianças e a levar as crianças a sério”⁶ (Peças, 2020, p. 6), pois quando as escutamos ativamente, assumimo-las como nossos semelhantes e sujeitos políticos (Peças, 2020, p. 6).

Reconhecer a voz das crianças é crucial, “mas ir mais longe obriga, ainda, a envolvê-las, informá-las, consultá-las e ouvi-las”⁷ (M. Ferreira, 2004, p. 416), pois são coconstrutoras do seu próprio conhecimento (Moss, 2002, p. 242) e devem ser consideradas “como cidadãos no presente e não como futuros cidadãos” (M. Ferreira, 2004, p. 416)⁸.

Assim, parte-se da escuta ativa das crianças para se criarem e pensarem formas de participação das mesmas. Estas duas dimensões, escuta ativa e participação, andam de mãos dadas, estando

⁵ Mesmo o direito à participação depende do adulto, uma vez que é este que avalia a idade e maturidade da criança para aferir o peso que a sua ideia/opinião terá, tratando-se de uma participação protegida (Arce, 2021, pp. 107–109). O mesmo se verifica com a ausência das crianças na elaboração da própria Convenção que a elas diz respeito: “as crianças não foram autorizadas a participar na elaboração da carta dos seus próprios direitos e têm, também, uma palavra marginal a respeito da sua implementação” (Arce, 2021, p. 108).

⁶ Alerta também deixado por Lansdown (2005, p. 3).

⁷ “Os adultos deviam ouvir mais as crianças porque elas têm coisas interessantes para dizer. E não é só ouvir é mais...porque às vezes dizem que ouvem mas não ouvem. Era...não é obrigá-los...mas outra forma de tomarem nós a sério...mesmo a sério” (testemunho de uma criança em Tomás, 2006, p. 212).

⁸ Ponto de vista comum a Lansdown (2005, p. 1) e Phillips (2010, p. 16).

profundamente interligadas, e a escuta é o meio para um fim (a participação), pois é urgente que se libertem as crianças da falta de participação (Neto & Lopes, 2018, p. 106).

Expressão e Comunicação

Pensar na qualidade da educação, implica ouvir a criança, e esta escuta deve ocorrer nas práticas pedagógicas diárias, mas também em investigações (S. Cruz & Schramm, 2019, pp. 21–22), por isso é imperativo que as crianças sejam consultadas. O que tem sido inovador é a investigação para as conhecer, o que pensam e sentem acerca de variadas temáticas (S. Cruz & Schramm, 2019, p. 22), trocando-se as investigações *sobre* as crianças pelas investigações *com* as crianças (Bougrine & Buggenhout, 2021, p. 347). Isto tem subjacente a ideia de que a criança é competente para expressar a sua opinião, receios ou desejos (Bougrine & Buggenhout, 2021, p. 347; S. Cruz & Schramm, 2019, p. 22; Phillips, 2010, p. 75), até porque goza do direito a expressar-se, com a “liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem consideração de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança” (art. 13º; Comité Português para a UNICEF, 2019, p. 13).

Importa ressaltar que não existe apenas uma voz, uma forma única de a comunicar ou um método perfeito para a captar (Hanna & Lundy, 2021, p. 466). Portanto, é fulcral tornar visível o pensamento das crianças (Vasconcelos, 2021a, p. 61), através das suas opiniões e perspetivas, considerando, para isso, procedimentos metodológicos para que elas consigam expressar-se, nomeadamente os visuais, o desenho, as narrativas e as brincadeiras (Johnson, 2021, p. 299).

Ouvir as crianças pode significar encontrar “canais e meios de comunicação que se colocam fora da expressão verbal”, considerando as suas múltiplas linguagens (S. Cruz & Cruz, 2015, p. 157). A criança não utiliza apenas a linguagem oral para comunicar, ela tem cem linguagens: “o gesto, a palavra, o desenho, a pintura, as construções tridimensionais, a imitação e a música, todas são linguagens que oferecem oportunidades para expressão lúdica” (Kishimoto, 2010b, p. 6).

Carlos Neto (2020a) refere a necessidade de utilizar diferentes técnicas de auscultação das crianças, nomeadamente o desenho, a comunicação verbal e o jogo dramático e artístico (p. 40). Também Wajskop e Peterson (2016) falam no incentivo ao desenho, ao rabisco e à escrita como forma de as crianças se expressarem (p. 2).

Ouvir as crianças e convidá-las a participar nem sempre é fácil de concretizar, pois as suas linguagens por vezes são complexas e difíceis de interpretar, por isso a consideração de diversas técnicas de auscultação é essencial: “music, movement, dance, storytelling, role play, drawing, painting and

photography, as well as through more conventional dialogue”, respeitando-se o seu direito à participação e a ser escutada através de estratégias apropriadas (Lansdown, 2005, p. 2).

As várias pesquisas que foram analisadas por Silvia Cruz e Schramm (2009) permitem compreender a importância de se entrevistar as crianças para conhecer as suas opiniões e sugestões:

No âmbito da pesquisa, conhecer a perspectiva das crianças tem ampliado os conhecimentos sobre suas peculiaridades, sentimentos, necessidades e desejos sobre o trabalho desenvolvido nas instituições que frequentam. Também tem fornecido elementos fundamentais para a prática pedagógica, complementando a percepção da escola, além de contribuir para a construção de uma imagem mais positiva das crianças. (p. 30)

É fundamental ouvir-se as crianças com quem se trabalha para as conhecer melhor e contribuir, assim, para o seu bem-estar e aprendizagem (S. Cruz & Schramm, 2019, p. 30).

Como dizem Silvia Cruz e Schramm (2019), ouvir e entrevistar as crianças não invalida que se considerem outras das suas linguagens (p. 22). Atendendo que o Educador de Infância deve promover diferentes tipos de expressão de forma integrada, nos quais se inclui a plástica, utilizando múltiplas linguagens (Decreto-Lei n.º. 241/2001, p. 5573), as atividades de Artes Visuais foram contempladas no Projeto, possibilitando a exploração e utilização de diferentes materiais e suportes e dando a conhecer variadas técnicas. “As artes plásticas, em especial os desenhos e pinturas, são privilegiados canais de expressão das crianças” (Schramm, 2009, p. 128).

O desenho também é uma via de comunicação (Gândara, 1991, p. 44; M. Sarmiento, 2007, p. 2), tanto linguística como visual (Katz & Chard, 2009, p. 196), resultando “do acto individual, num espaço e num tempo concreto, de criação subjectiva; é, por isso mesmo, irrepetível e único” (M. Sarmiento, 2007, p. 15). Para além disso, é a expressão do brincar (M. Sarmiento, 2007, p. 18).

Manuel Sarmiento (2007) alerta para o facto de que para acedermos às formas de expressão da criança através do desenho, é necessário contextualizá-las, tendo em consideração as verbalizações das crianças que complementam o desenho: “Poder acompanhar o acto de elaboração do desenho ou captar as opiniões expressas pelas crianças sobre as suas próprias produções plásticas pode contribuir para uma maior compreensão dos significados atribuídos e fazer convergir dois registos simbólicos, aliás nem sempre coincidentes” (p. 19).

Pensando bem, “O desenho das crianças é, afinal, o desenho de um mundo” (M. Sarmiento, 2007, p. 21), o mundo delas. “O desenho das crianças capta, no gesto com que esse olhar primordial se transmuta em traço, uma parte da vida que não é visionável a partir de nenhum outro ponto de vista”

(M. Sarmiento, 2007, p. 21), exprimindo ideias com significado para as próprias crianças (Gândara, 1991, p. 19). Considerando que o desenho expressa e valoriza as ideias da criança, é um importante instrumento para compreender o seu conhecimento e a sua experiência a respeito de um determinado tema (Katz & Chard, 2009, pp. 198–199).

Afirmar que "comunicar é, apenas, comunicar pela palavra, é manifestamente insuficiente. A linguagem é, cada vez mais, multifacetada" (M. Martins & Topa, 1987, p. 28). Assim, aliou-se à linguagem verbal a representação gráfica, como técnicas de auscultação selecionadas para saber o que expressam as crianças acerca do brincar e das brincadeiras.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

"Para a criança, só é possível viver sua infância. Conhecê-la compete ao adulto. Contudo, o que irá predominar nesse conhecimento, o ponto de vista do adulto ou o da criança?"

Henri Wallon (2010, p. 43)

OPÇÕES METODOLÓGICAS

As opções metodológicas adotadas ao longo da Intervenção foram o ciclo sucessivo e interativo de observação–documentação–reflexão–planificação–ação–avaliação e a investigação–ação, que passarei a explicar.

A intencionalidade educativa, que deve permear a ação do Educador de Infância, implica observar, planejar, agir e avaliar, considerando diferentes formas de registo e de documentação que suportam a tomada de decisão desse profissional para adequar a sua prática (I. Silva et al., 2016, p. 5) às necessidades das crianças e do grupo. A observação fundamenta a avaliação das práticas (Marques, 2018, p. 57; I. Silva et al., 2016, p. 14) e só através de uma observação e avaliação constantes, o adulto proporciona desafios e oportunidades de aprendizagem adequados às crianças e reajusta e altera ações (Cardoso, 2014, p. 49).

Observar permite avaliar todo o processo educativo (Malavasi & Zoccatelli, 2019, p. 12; I Silva et al., 2016, p. 16) e uma Investigação, fazendo com que o Educador apoie melhor as crianças no seu processo de aprendizagem ao longo da Intervenção. A documentação “consegue colocar no centro as crianças e, a seu lado, uma imagem de adulto que se interroga sobre elas, perguntando-se como valorizar a peculiaridade de cada criança” (Malavasi & Zoccatelli, 2019, p. 19).

Portanto, ser Educador e observar, registar e analisar são indissociáveis, de tal forma que são documentados nas OCEPE (I. Silva et al., 2016):

Observar, registar, documentar, planejar e avaliar constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual. O conhecimento que vai sendo elaborado ao longo destes ciclos envolve um processo de análise e construção conjunta com a participação de todos os intervenientes. (p. 13)

A reflexão, transversal ao quotidiano do Educador de Infância, é essencial para a aprendizagem do mesmo, porque é sinónimo de pensamento consciente e deliberado acerca das suas práticas com o objetivo de melhoria da compreensão e dessas práticas (Pereira et al., 2016, p. 614). A reflexão ocorre

antes, durante e após a ação (Zeichner, 1993, p. 20) e o Educador questiona constantemente o que já realizou a fim de o ressignificar (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 16). “Os professores reflexivos perguntam-se constantemente porque estão a fazer o que fazem na sala de aula” (Zeichner, 1993, pp. 18–19), ou seja, têm presente a intencionalidade educativa.

Uma das competências do Educador é observar cada criança e todo o grupo, de maneira a poder planificar de forma flexível atividades que respondam às necessidades, interesses e níveis de desenvolvimento (Decreto-Lei n.º 241/2001, p. 5573), "com base na escuta documentada das crianças e na avaliação das actividades" (Bertram & Pascal, 2009, p. 38).

Assim, concretizei o ciclo sucessivo e interativo aludido nas OCEPE, em que registava as observações, refletia acerca delas, procurando construir significados e organizando a documentação pedagógica. A documentação e a reflexão foram a base para a avaliação das atividades e da minha intervenção e instigaram um planeamento consciente e coerente, e a consequente ação. A avaliação desta foi essencial e o ponto de partida para novas observações, documentações, planeamentos, ações e avaliações, concretizando-se num ciclo em espiral que contém fases que “uma vez completas, podem ser retomadas para servirem de estrutura” às seguintes (Lessard-Hébert, 1996, p. 15). Ao ser uma continuação do anterior, cada novo ciclo é enriquecido pelo que antecedeu (Lessard-Hébert, 1996, p. 15). As próprias reflexões semanais foram um poderoso instrumento de consciencialização e de compreensão da ação.

É crucial que este ciclo vá sendo desenvolvido ao longo da prática e do quotidiano do Educador de Infância, e não apenas no início para conhecer o grupo e cada criança, pois o processo de conhecer a criança é eterno, já que esta está sempre em transformação e há sempre algo novo a descobrir sobre ela (Fochi, 2014, p. 13). O facto de cada uma destas etapas me ter acompanhado ao longo de todo o Projeto, fez-me compreender os interesses das crianças, o seu envolvimento, respondendo-lhes nesse sentido.

Mais do que dar voz às crianças, é importante ouvir a sua voz e possibilitar que ela deixe uma marca, levando em consideração o que dizem e deixando-as participar efetivamente. Foi o que ocorreu ao longo do Projeto, em que as sugestões e interesses das crianças edificaram o mesmo. Muitas das atividades surgiram desta sequência da intencionalidade educativa, fazendo com que o Projeto aqui descrito fosse, efetivamente, do grupo a que se destinou, e não uma sequência de atividades apresentadas decorrentes da escolha de um tema surgido a partir de observações iniciais. Por exemplo, o interesse e envolvimento das crianças na primeira dança apresentada (“Jimba”; Sing mit mir – Kinderlieder, 2019), fez-me planear mais atividades de dança; o interesse, manifestado mais do que

uma vez, pelas sombras foi atendido; as narrativas foram uma constante da Intervenção, uma vez que as crianças as associaram ao brincar; a Investigação acerca dos Brinquedos e Brincadeiras de Antigamente surgiu a partir de uma conversa e das falas das crianças, bem como a ideia de visitar a Casa do Brinquedo e da Brincadeira em Vila Verde.

A escuta e a observação contextualizaram a minha ação educativa, estando sempre presentes, e foram o suporte para a edificação constante do presente Projeto, tendo sido a base que possibilitou a participação efetiva das crianças. Portanto, a observação e a documentação garantem a presença da cultura da criança no processo educativo (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 34). Pautei-me por uma observação constante e atenta, de forma a responder aos interesses e necessidades das crianças. Deste modo, a minha postura ao longo da Intervenção interligou o ciclo de que fui falando, experiência essa que revelou a interdependência entre a observação, a documentação, a reflexão, a planificação, a ação e a avaliação.

É impossível tornar toda a documentação visível em todas as atividades que serão aludidas, não pela sua inexistência, mas pela proporção que o presente Relatório tomaria, pelo que serão referidos apenas alguns exemplos de documentação ao longo da avaliação da Intervenção.

Igualmente relevante para a Intervenção foi a escolha da investigação-ação como opção metodológica, pois permite conhecer com maior profundidade assuntos concretos e resolver problemas em contextos específicos, ligando o conhecimento teórico às necessidades da prática⁹ (Máximo-Esteves, 2008, p. 15), não se focando na generalização do conhecimento (Cardoso, 2014, p. 41).

É uma forma de investigar que ocorre “no lugar da ação, é orientada para a melhoria da prática educativa e envolve a participação dos agentes implicados no processo” (Cardoso, 2014, p. 11). Importa ressaltar as três vertentes intrínsecas a esta metodologia (Máximo-Esteves, 2008): a produção de conhecimento, ainda que não generalizável; a modificação da realidade social, em que as alterações são vividas e sentidas pelos próprios atores (sujeitos reflexivos); e a (trans)formação dos atores, na medida em que promove “algumas formas particulares de aprendizagem dos alunos e professores, que estes últimos estimam de elevado valor transformativo” (pp. 41–44).

Considerando o ciclo sucessivo e interativo mencionado nas OCEPE (I. Silva et al., 2016), faria todo o sentido a escolha pela investigação-ação, visto que contempla um ciclo semelhante, tratando-se de “um processo dinâmico, em que as quatro fases presentes (planificação, ação, observação e reflexão) não devem ser entendidas como passos estáticos, completos em si mesmos, mas apenas momentos dessa mesma espiral” (Cardoso, 2014, p. 31).

⁹ Relaciona-se com problemas práticos do dia a dia em detrimento dos problemas teóricos definidos pelos investigadores (Elliott, 1997, p. 24, 2000, p. 5).

Por um lado, esta opção metodológica concretiza a ideia de que “o conhecimento profissional constrói-se praticando e refletindo sobre ele, contribuindo, assim, para o desenvolvimento profissional do professor e para a sua ação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 37), sendo o questionamento sistemático da prática essencial para tal (Moreira & Alarcão, 1997, p. 122; Zeichner, 1993, pp. 18–19), daí que seja objetivo da investigação-ação a melhoria do desempenho e do ambiente profissional (Máximo-Esteves, 2008, p. 16).

Por outro lado, considerando a investigação-ação participativa, seguiu-se um modelo de sujeito-sujeito, no qual o respeito por ambas a partes (investigador e investigado, neste caso, Estagiária e crianças) está inerente, possibilitando a coconstrução do conhecimento (Máximo-Esteves, 2008, p. 66). Esta ideia é essencial tendo em consideração o que já foi escrito no presente Relatório em relação ao direito à participação consagrado na Convenção sobre os Direitos da Criança (Comité Português para a UNICEF, 2019, p. 13).

O ciclo interativo de observação, documentação, reflexão, planificação, ação e avaliação esteve sempre presente ao longo da Intervenção, e na base das decisões metodológicas. Por conseguinte, compreendem-se os motivos da escolha da investigação-ação como opção metodológica, bem como a sua relevância.

OBJETIVOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E INVESTIGAÇÃO

O presente Projeto, desenvolvido em contexto de Jardim de Infância, tem como questão de investigação: “O que Expressam as Crianças acerca do Brincar e das Brincadeiras?”. Uma vez que é um tema do interesse das crianças, despertou a minha curiosidade em saber o que estas exprimem sobre este assunto. Fez sentido para mim remar contra a corrente, cada vez menos forte, de investigar as crianças através da perspetiva dos adultos. Se queremos ter acesso ao conhecimento da criança, ninguém melhor do que a própria para nos elucidar.

Essas ideias também estiveram subjacentes à elaboração dos objetivos de Intervenção traçados, que conjugam a escuta da criança e das suas expressões com e acerca do brincar, tema de interesse do grupo:

- Conhecer as brincadeiras das crianças.
- Conhecer as brincadeiras e os brinquedos do passado.
- Alargar as oportunidades de brincadeira das crianças.
- Promover diversas formas de expressão.
- Escutar/documentar as falas das crianças.

O brincar surgiu numa conversa sobre uma narrativa apresentada, em que as crianças o relacionaram com a felicidade. Tendo como pano de fundo o brincar como a essência da infância (Antunes & Tomás, 2021a, p. 96; IPA, 1989; Solé, 1992, p. 39) e um direito e uma necessidade da criança (IPA, 2014, p. 1; Neto & Lopes, 2018, p. 9; Olivier, 1976, p. 24), surgiram os objetivos relacionados a esta temática, sendo que o interesse pelos brinquedos de antigamente foi manifestado numa das primeiras conversas sobre o brincar, tendo sido contemplado num objetivo específico.

A necessidade, sentida antes de elaborar o Projeto, de “ouvir” as crianças através de suportes diferentes, foi transportada para a elaboração do mesmo, sendo integrada nos objetivos de intervenção traçados. Se nos era pedido o desenho de um Projeto para um grupo específico de crianças, só fazia sentido que, mais do que desenhar um Projeto para estas crianças, desenhasse um Projeto com estas crianças, o que implicava a sua escuta ativa e responsiva, que é documentada, pois só assim poderá influenciar o desenrolar do mesmo. Desta forma, surgiu o objetivo de escutar e documentar as falas das crianças.

INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A avaliação do Projeto e das atividades desenvolvidas foi realizada através de dados de natureza qualitativa, nomeadamente a observação e a sua documentação em Anotações Breves e Registos de Ocorrências Significativas¹⁰, as falas e representações das próprias crianças, o seu envolvimento nas atividades, e os registos fotográficos, de áudio e de vídeo. Alguns destes instrumentos foram os referidos por Máximo-Esteves (2008) como sendo os normalmente utilizados pelos Profissionais de Educação no âmbito das suas investigações (pp. 87–92).

Escolhi as Anotações Breves como forma de preservar pequenas observações de situações momentâneas que se concretizavam em informações sucintas. Optei igualmente pelos Registos de Ocorrências Significativas devido à necessidade de procurar atribuir sentido/interpretar algumas das observações realizadas. Apesar de serem registos não muito longos, permitem uma descrição mais detalhada. Neves (1994) sugere que a situação seja descrita com rigor e detalhe seguindo-se, separadamente, uma interpretação da situação (p. 2).

Apesar de procurar interpretar as situações com que me fui deparando, “só é possível inferir algo sobre o comportamento característico de um aluno, depois de se verificar o mesmo comportamento de forma frequente” (Neves, 1994, p. 2).

¹⁰ Prefiro o termo Ocorrências Significativas do que o de Incidentes Críticos, pois este último pode ter uma conotação negativa. Como são registos de momentos/situações importantes/significativas, o primeiro termo enquadra-se melhor, na minha opinião.

É fundamental ouvir-se as crianças com quem se trabalha para as conhecer melhor e contribuir para o seu bem-estar e aprendizagem (S. Cruz & Schramm, 2019, p. 30). Desta forma, a gravação das conversas, a transcrição das mesmas e a sua síntese exposta na sala foram fundamentais para o desenrolar do Projeto. De outra forma não teria sido possível dar-lhe continuidade com a participação das crianças. Para além disso, os momentos de devolução das falas às crianças foram momentos ricos, que possibilitaram que elas explicassem ou clarificassem as suas opiniões.

Como dizem Sílvia Cruz e Schramm (2019), ouvir e entrevistar as crianças não invalida que se considerem outras das suas linguagens (p. 22). Deste modo, as atividades de representação gráfica também foram a base para o desenrolar do Projeto. Através das representações das crianças foi perceptível a compreensão que elas fizeram das atividades e as conclusões a que chegaram, que por vezes não são colocadas em palavras. Daí a importância de conjugar mais do que um tipo de comunicação, até porque as crianças não são todas iguais e apresentam mais apetência para se expressarem de determinada forma. Assim, respeitaram-se as características pessoais de cada uma.

Para conhecer o envolvimento das crianças, utilizei os Indicadores da Escala de Envolvimento de Laevers (1994, como citado em Bertram & Pascal, 2009): concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, linguagem, e satisfação (Bertram & Pascal, 2009, pp. 129–130). A utilização da escala completa, incluindo os níveis de envolvimento, exigiria uma formação especializada, pelo que optei pela utilização dos Indicadores, que por si só já são uma ótima ajuda para auxiliar a observação. Esta escala “é um instrumento de observação que se destina a medir o nível de envolvimento da criança em acção. É particularmente interessante porque se centra na criança e mede os processos de aprendizagem e não só os resultados da aprendizagem” (Bertram & Pascal, 2009, p. 57), observando os sinais externos que as crianças demonstram quando estão envolvidas nas aprendizagens (Bertram & Pascal, 2009, p. 50). Laevers (1993) afirma que há dados que demonstram que a aprendizagem é uma consequência do envolvimento (como citado em Bertram & Pascal, 2009, p. 128). A qualidade de qualquer experiência proporcionada às crianças é resultado do seu grau de envolvimento e de interações durante a atividade (Bertram & Pascal, 2009, p. 38).

O registo dos Indicadores não foi feito criança a criança, mas sim no geral, sendo que apontava situações específicas de crianças que utilizava como exemplo na avaliação do envolvimento que fazia de cada atividade.

O registo fotográfico, em vídeo e áudio de vários momentos e atividades auxiliaram e possibilitaram a documentação do Projeto e de Anotações Breves e Registos de Ocorrências

Significativas. Recorri ao vídeo/áudio sobretudo para gravar as conversas, e o facto de ter a possibilidade de as voltar a ouvir, permitiu-me aperceber-me de pormenores que não tinha considerado no momento das atividades.

Assim, recorri a diversas formas de registo da informação e conciliei registos descritivos com registos interpretativos.

ÉTICA INVESTIGATIVA

Uma investigação com crianças é definida como “all research in which children are taking part, either directly or indirectly through a representative, irrespective of their role, and the methodology or methods used to collect, analyze and report data or information” (Graham et al., 2013, p. 2). Ainda que se trate de uma investigação no âmbito de uma Prática de Ensino Supervisionada, em que o estagiário é, simultaneamente, investigador e investigado, envolve as crianças na recolha de dados, pelo que não o deve ser feito “sem um verdadeiro conhecimento dos procedimentos éticos envolvidos” (Mesquita-Pires, 2020, p. 82).

Ao considerar a criança como coprodutora de uma investigação, evidencia-se o respeito por ela e pelas suas ideias e capacidades (S. Cruz & Cruz, 2015, p. 157; Mesquita-Pires, 2020, p. 77), uma vez que é um sujeito ativo com direitos (Fernandes, 2021, p. 229) e um sujeito de pesquisa, visão contrária à de objeto de pesquisa (Johnson, 2021, p. 300). A sua presença nas investigações assegura a concretização do seu direito à participação em questões que lhe dizem respeito (Mesquita-Pires, 2020, p. 78). Envolver “todas as crianças mais directamente na investigação pode, deste modo, salvá-las do silêncio e exclusão e de serem representadas, erradamente, como objectos passivos” (Alderson, 2005, p. 263), alerta também deixado no Código de Conduta Ética da Universidade do Minho (Conselho de Ética da Universidade do Minho, 2020, p. 17).

Relativamente ao consentimento informado, os pais foram contactados e receberam um documento para assinarem, onde declaravam autorizar ou não autorizar a recolha de fotografias, vídeos e áudios (Anexo 2). Contudo, não foi apresentada a possibilidade de as crianças poderem assinar o seu próprio consentimento. Porém, sempre que alguma não queria participar em alguma atividade, e chegou a acontecer com uma criança em específico, era respeitada a sua escolha, considerando-se o consentimento como contínuo e não apenas pontual com o assinar de uma autorização (Mesquita-Pires, 2020, p. 81), pois o respeito é um dos princípios éticos na investigação com crianças (Berman et al., 2016, p. 16). Acrescem a este, a confiabilidade, a honestidade, a responsabilidade (Conselho de Ética da Universidade do Minho, 2020, p. 16), e a justiça (Mesquita-Pires, 2020, p. 79).

Uma investigação deve promover o bem-estar das pessoas, comunidades ou sociedade, sendo facilmente perceptível os benefícios que acarreta (princípio da beneficência; Conselho de Ética da Universidade do Minho, 2020, p. 17; Fernandes, 2021, p. 230; Mesquita-Pires, 2020, p. 79). Desta forma, considera-se que a investigação aqui descrita ajuda a compreender o que expressam as crianças acerca do brincar e das brincadeiras, podendo ser o mote e o despertar para outras investigações no âmbito deste importante tema, tão investigado pela perspetiva dos adultos, mas considerando a lente da criança. Após a aprovação do presente Relatório, será devolvido o mesmo às crianças, para que “contextualizem a sua participação e potencialmente beneficiem com o conhecimento disseminado” (Mesquita-Pires, 2020, p. 79), acabando por compreender em que se concretizaram todas as nossas conversas e representações.

Outro importante princípio a considerar é o da não-maleficência, o que se verificou, pois foi garantido que a investigação não causava danos ou lesões às crianças, e a privacidade e confidencialidade das mesmas (Máximo-Esteves, 2008, p. 107; Mesquita-Pires, 2020, p. 79), sendo, para isso, tapados os seus rostos nas fotografias incluídas neste Relatório e os seus nomes substituídos por letras.

Para que as crianças participem efetivamente nas investigações, é necessário considerar métodos amigáveis para elas, de forma a que consigam expressar as suas opiniões, pontos de vista e experiências (Mesquita-Pires, 2020, p. 78). Por conseguinte, foram utilizadas duas formas de comunicação, a fala e o desenho, que assim permitiram que todas as crianças se expressassem acerca do brincar e das brincadeiras (Mesquita-Pires, 2020, p. 82).

Os princípios éticos de uma investigação com crianças e a garantia dos seus direitos é, mais do que uma exigência para a realização da própria investigação, um imperativo moral (Mesquita-Pires, 2020, p. 77). Como já vimos anteriormente, a investigação com crianças é importante, pois ao permitir-nos conhecer as suas vidas (Kellett, 2005, p. 123), opiniões e experiências (Alderson, 2005, p. 274), gera ganhos significativos para a própria investigação (Woodhead & Faulkner, 2005, p. 23) e tem o poder de influenciar as políticas e as práticas (Graham et al., 2013, p. 13; Mesquita-Pires, 2020, p. 77).

CAPÍTULO 3 – CONTEXTO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

"a realização da criança se efetua através do amor."

Maria Montessori (1989, p. 115)

A INSTITUIÇÃO

A instituição onde ocorreu a Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância, situada no Concelho de Vila Verde, é de natureza pública, constituída por Jardim de Infância e Escola de 1º Ciclo do Ensino Básico, integradas no mesmo edifício. Ao contrário das salas de 1º Ciclo, todas as de Jardim de Infância situam-se no rés do chão e com acesso direto para o exterior.

É dada liberdade às Educadoras quanto às metodologias pelas quais se regem, sendo que a Educadora com quem estive segue a Pedagogia-em-Participação. Neste seguimento, importa contextualizá-la sucintamente.

A Pedagogia-em-Participação surgiu na Associação Criança (Criando Infância Autónoma Numa Comunidade Aberta) e é utilizada e desenvolvida pela Fundação Aga Khan Portugal (Formosinho & McKinlay, 2011, p. 8). “A democracia está no coração das crenças, valores e princípios da Pedagogia-em-Participação”, sendo um meio e um fim em si mesma (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 16). Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) afirmam que:

Partir da democracia como crença e valor fundador deste conjunto de princípios é partir de uma certa visão do mundo. Não se trata de um otimismo ingénuo, mas antes de um desafio árduo para criar condições para que os seres humanos, tanto crianças como adultos, possam exercer a capacidade de que dispõem – a agência que os afirma como seres livres e colaborativos e com capacidade para pensamento e ação reflexiva e inteligente. (p. 17)

Na citação anterior é visível que às crianças e aos adultos é imputado igual valor, estando em patamares equivalentes, o que é visível pela realização do Conselho Diário e Semanal, que se define como “Um espaço reflexivo e meta-reflexivo em torno do fluir do dia e das aprendizagens” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 94). Através deste momento as crianças participam verdadeiramente no processo educativo, a sua voz é ouvida, e respeita-se o seu direito a expressar-se livremente.

Esta vertente democrática destacou-se desde início, tanto na teoria como na prática, o que contribuiu, ainda que indiretamente, para a temática do presente Projeto.

A Pedagogia-em-Participação objetiva “apoiar o envolvimento da criança no *continuum experiencial* e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua, dispondo a criança tanto do direito à participação como do direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte da educadora” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 18).

Assim, a criança aprende em companhia a ser, a sentir e a estar; “pertencer e participar; explorar com as cem linguagens; desenvolver as inteligências múltiplas; viver e imaginar mundos; criar laços com as coisas, as situações, as pessoas; narrar as aprendizagens vividas, construir significação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2015, p. 7).

O GRUPO

O grupo era heterogéneo ao nível da idade, havendo crianças dos 2 aos 5 anos logo no início do Estágio. No total eram vinte e duas crianças: 12 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Uma das crianças do grupo é de origem russa, não fala português e faltou durante grande parte do Estágio. No final do Estágio, em janeiro, o grupo era constituído por: duas crianças com seis anos; cinco com cinco anos; dez crianças de quatro anos; e cinco com três anos.

Na sala, as crianças distribuíam-se por três mesas: uma oval com as crianças de dois/três anos; outra com as de quatro anos; e uma com as de cinco/seis anos. Algumas das atividades em Pequeno Grupo foram realizadas na mesa dos cinco anos, com as crianças dessa idade e duas de quatro anos que integravam o Pequeno Grupo de Trabalho do Projeto. Sempre que for utilizada a expressão Pequeno Grupo de Trabalho, refere-se ao grupo que participou mais ativamente na Intervenção aqui detalhada, e que era constituído pelas sete crianças de cinco/seis anos e duas de quatro anos.

Caraterizar este grupo como um todo implica falar de entreajuda, que desde início esteve presente, como se pode ver pelas seguintes anotações.

Registo de Ocorrências Significativas

Nome das Crianças: G. A. e O. G.

Idade: 5 e 3 anos

Observador: Estagiária

Data: 20/10/2021

Ocorrência

No momento de saída da sala para a Higiene e Almoço, G. A. dirigiu-se a O. G. para lhe dar a mão e conduzi-lo para a fila.

Interpretação

Esta situação demonstra o esforço que está a ser feito para que O. G. se sinta integrado, bem como o espírito de entreajuda presente no grupo, uma vez que nas saídas da sala O. G. vai sempre de mão dada com um dos adultos.

Registo de Ocorrências Significativas

Nome das Crianças: M. V., S. B., B. C.; e D. T.

Idade: 5 e 4 anos

Observador: Estagiária

Data: 07/12/2021

Ocorrência

O grupo pediu para levar as caixas para a sala (Figura 1).

Figura 1 – Colaboração no transporte de caixas



Interpretação

Esta fotografia é um exemplo de trabalho cooperado, pois as crianças colaboraram na resolução de uma dificuldade: o transporte de várias caixas (I. Silva et al., 2016, p. 25).

“Após terminarem as atividades de Trabalho em Pequeno Grupo, as crianças mais velhas oferecem-se para auxiliar as mais novas que ainda não terminaram. As duplas para o Acolhimento são formadas por uma criança mais nova e por outra mais velha para permitir essa entreajuda” (Excerto da reflexão da terceira semana de Estágio).

Com alguma frequência observava que algumas crianças quando estavam a fazer uma atividade e necessitavam de, por exemplo, um lápis de carvão, não o iam buscar autonomamente, tendo a tendência a pedir a um adulto. Algumas pediam ajuda mesmo conseguindo fazer a atividade sozinhas: "Na quarta-feira, no momento de Trabalho em Pequeno Grupo, M. V. pediu a minha ajuda para fazer

recortes. Combinamos que recortávamos à vez. Consegui cortar de forma irregular à volta dos alimentos sem cortar o desenho dos mesmos. Mais tarde, no momento de Atividades e Projetos, pediu ajuda com uma peça de um *puzzle*, mas como não consegui ir logo, quando fui, já tinha encaixado a peça e foi encaixando as restantes sozinha, apenas fui dando uma ou outra dica" (Excerto da reflexão da segunda semana).

Logo na segunda semana observei um grande interesse pelos livros, uma vez que as crianças pediram à Educadora que lhes lesse um livro e esse pedido foi atendido com a minha colaboração. Os gostos deste grupo pendiam para o movimento (jogos, danças, jogos de sombras) e os livros, mas todas as áreas da sala eram escolhidas, sendo a casinha e as construções¹¹ as mais apreciadas. No último caso, por vezes acontecia não haver bases suficientes para todas as crianças que pretendiam fazer construções com Legos.

Nos momentos em grande grupo, e nas atividades que se concretizavam em conversas, as crianças de quatro e de cinco anos eram as mais comunicativas e participativas, e dentro deste grupo destacavam-se algumas que intervinham com frequência e outras que quando falavam faziam-no num tom de voz baixo.

Observei igualmente que os conflitos não eram frequentes, e eram mais visíveis nas crianças mais novas, sobretudo numa delas que no início do Estágio tinha dois anos de idade. Nesses momentos a exteriorização da frustração afetava todo o grupo e era necessária uma grande disponibilidade emocional dos adultos para atender a essa criança.

Por fim, importa referir que o grupo demonstrava um grande interesse por se envolver nas atividades propostas pelo adulto, pensadas em função do grupo, dos seus interesses e necessidades através de uma observação atenta e responsiva.

A ROTINA

A rotina pedagógica apresenta os tempos de cuidados e os tempos pedagógicos. O tempo pedagógico da sala onde estive organiza o dia e a semana respeitando o ritmo das crianças, abarcando diferentes ritmos: o individual, o de pequeno grupo e o de grande grupo. A rotina pedagógica é intencionalmente planeada pela Educadora e conhecida pelas crianças, pois estas "sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações" (I. Silva et al., 2016, p. 27).

¹¹ "Tenho observado que em todos os dias em que estagiei da parte da tarde, que é quando as crianças planificam, os Legos são escolhidos. Constroem casas, castelos, quintas, etc. E os puzzles também são escolhidos diariamente." (Excerto da reflexão da segunda semana).

A rotina da sala onde estagiei contempla os seguintes momentos: acolhimento; recreio; Momento Intercultural; Momento de Trabalho em Pequeno Grupo; Planificação; Atividades e Projetos; Reflexão; Conselho; e tempo de partida.

O Momento Intercultural é um espaço de vivências culturais, uma vez que a pedagogia é uma porta para a cultura (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, pp. 88–89) onde se realizavam atividades de grande grupo. A rotina da manhã termina com o Momento de Trabalho em Pequenos Grupos. Tendo por base a documentação pedagógica, o Educador de Infância “identifica as áreas curriculares onde necessita intervir para criar mais oportunidades de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 92). Ao início da tarde, até por volta das catorze horas, ainda é possível dar continuidade ao trabalho em pequeno grupo.

De seguida, inicia-se o ciclo Planificação-Atividades e Projetos-Reflexão, que apoia a criança na sua atividade refletida. No momento de Planificar, as crianças vão criando o hábito de definir intencionalidades e propósitos para as suas ações e de decidir, mesmo antes de agirem (Hohmann et al., 2008, p. 168). No momento das Atividades e Projetos, executam as ações planificadas, dirigindo-se para a área correspondente e utilizando os materiais que lhes permitem colocar em ação o seu plano. Para Refletir, dizem o que fizeram contando com a ajuda dos pares e dos adultos para expandir as suas reflexões

O Conselho é o último momento antes da partida, mas uma vez que as crianças disfrutavam bastante dos momentos de Planificação, de Atividades e Projetos e de Reflexão, nem sempre havia tempo para fazer o Conselho Diário. No entanto, o Conselho Semanal era sempre realizado à sexta-feira e objetivava a reflexão acerca da semana, conversando-se sobre os momentos mais significativos, o que as crianças mais gostaram, menos gostaram e o que pretendiam fazer.

Uma vez por semana, à quinta-feira às onze horas, era o dia deste grupo ir para o Parque do 1º Ciclo, com baloiços, escorregas, balancés, etc. À sexta-feira, por volta das catorze horas, era o momento de desfrutar do ginásio da escola, onde realizavam atividades do domínio da Educação Física.

Importa compreender a rotina da sala, a importância de atividades e momentos que respeitem os diferentes ritmos, porque contextualizam as atividades realizadas. Assim, o Projeto contemplou atividades de grande grupo, realizadas no Momento Intercultural, de pequeno grupo ou individuais, no Momento de Trabalho em Pequenos Grupos ou no momento de Ginásio. A realização do Conselho Semanal e a consequente auscultação das crianças nesse momento foram a base para a apresentação de algumas das atividades realizadas.

CAPÍTULO 4 – DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E DA INVESTIGAÇÃO

“além da criança observada e estudada pela psicologia e pela educação existe igualmente a criança ainda ignorada. É necessário partir à sua procura com um espírito de entusiasmo e de sacrifício, como fazem aqueles que, ao saberem da existência de ouro oculto em algum lugar, acorrem a regiões desconhecidas e removem montanhas à procura do metal precioso. Assim deve proceder o adulto, procurando esse algo desconhecido que se esconde na alma da criança.”

Maria Montessori (1989, p. 23)

IDENTIFICAÇÃO E SURGIMENTO DA TEMÁTICA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E DE INVESTIGAÇÃO

A importância que a Pedagogia-em-Participação dá à democracia e à cidadania foi desde início, para mim, fascinante. As observações iniciais do contexto e do grupo possibilitaram-me perceber que a cidadania era uma temática abordada pela Educadora, como se comprova pela seguinte anotação:

Anotação Breve

06/10/2021: Durante o lanche, as crianças são estimuladas a separar as embalagens vazias. Existem três recipientes: o amarelo para o plástico, o azul para o papel e o vermelho para o lixo comum, sendo que o azul e o amarelo se localizam fora da sala findo o lanche. Contudo, é comum as crianças trazerem-nos para a sala quando estão a arrumar os materiais utilizados para as atividades, sobretudo o azul.

Neste âmbito, decidi, então, ler, no Momento Intercultural, uma narrativa acerca dos direitos das crianças: “As Crianças que não eram como Crianças” (Sanchez & Pacheco, s.d.). Essa narrativa em específico remete para crianças “perfeitas”, que faziam tudo bem, mas não sorriam. Na conversa que se seguiu após a leitura, as crianças focaram-se muito no brincar e na sua ligação com a felicidade, como se pode comprovar no seguinte diálogo:

“Estagiária: E não se riam. E os meninos quando estão a brincar costumam rir-se?

Crianças: Sim!!!!

(...)

Estagiária: O que vos faz rir? O que vos faz feliz?

J. B.: Brincar.” (Excerto da primeira conversa acerca do brincar e da narrativa “As Crianças que não eram como Crianças” no dia vinte e sete de outubro de 2021).

Com este diálogo é perceptível que as crianças associam o brincar à felicidade e ao riso, e que o primeiro contribui para o segundo. Algo também interessante é que consideraram o Momento Intercultural e de Trabalho em Pequeno Grupo como momentos divertidos, o que foi tido em consideração no desenrolar do Projeto.

Ainda que, do que observei inicialmente, a cidadania, um assunto global, tenha parecido um tema pertinente para o grupo, a apresentação deste livro tinha como objetivo a escuta das crianças para compreender o interesse em aprofundar esta temática e/ou algum tópico mais específico. Por isso, a gravação da conversa sobre esse livro foi essencial para eu poder analisar melhor as suas falas. Porém, a linguagem oral é apenas uma das formas de comunicar, pelo que, se considerarmos a criança no seu todo, devemos atender também a outras formas de expressão. Assim, fazia sentido dar-lhes a oportunidade de se exprimirem de outra forma: neste caso através da representação gráfica.

Relativamente às representações que as crianças fizeram a respeito da narrativa, realizadas no Momento de Trabalho em Pequeno Grupo por todas as crianças presentes, cerca de 40% associaram o brincar à felicidade nas suas legendas. Apesar de não ter chegado a metade das crianças, ainda foram sete as que o fizeram, o que, conjugado com a conversa anterior, me alertou para esta associação.

Anotação Breve

28/10/2021: Após o acolhimento e o lanche da manhã, G. A. foi buscar o livro “As Crianças que não eram como Crianças” à área da Mediateca e recontou a narrativa.

Todas estas pistas e manifestações das crianças foram essenciais para compreender que seria o caminho a seguir, pois indicavam a importância que elas atribuíam ao brincar. Assim, surgiu o tema deste Projeto, através da escuta responsiva das crianças e das suas expressões (tanto da fala, como da representação gráfica), que foram confirmadas pela imensa literatura existente acerca da temática e da sua relevância. A adesão e o envolvimento nas atividades seguintes corroboraram o interesse das crianças pelo tópico.

Chegados a este momento, foram traçados os objetivos e a questão de investigação referidos no capítulo Metodologia.

DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E DA INVESTIGAÇÃO

A narrativa "As Crianças que não eram como Crianças" (Sanchez & Pacheco, s.d.), como já citado anteriormente, foi a pedra de toque para a construção do Projeto aqui relatado. Tijolo a tijolo, fomos avançando na nossa construção, com crianças e adultos como construtores. A Tabela 1 do Anexo 1 sistematiza o Projeto, permitindo ter uma visão global do mesmo, identificando as áreas, domínios e subdomínios em que se enquadram, não incluindo a conversa e representação mencionadas anteriormente. As atividades realizadas prendem-se com conversas, leitura de narrativas, danças, representações gráficas e jogos, abarcando momentos de grande e de pequeno grupo.

Na impossibilidade de descrever todas as atividades e processos envolvidos e inerentes às mesmas, selecionei apenas algumas para o fazer: a Investigação acerca dos Brinquedos e Brincadeiras de Antigamente que conteve vários momentos, conversas e representações; a dança "Jimba" (Sing mit mir – Kinderlieder, 2019); o *brainstorming* com a identificação de palavras relacionadas com a palavra Brincadeiras; a narrativa "O Pequeno Inventor"; a narrativa "As ideias da Bia"; e por fim a representação de como as crianças se sentiam quando brincavam.

Importa descrever a realização da Investigação acerca dos Brinquedos e Brincadeiras de Antigamente, na medida em que é um exemplo de aprendizagem ativa participativa das crianças em que “Through *active participatory learning*—having direct and immediate experiences and deriving meaning from them through reflection¹²—young children construct knowledge that helps them make sense of their world” (Hohmann et al., 2008, p. 5). Partindo da escuta ativa da criança é possível criar “espaços de aprendizagem ativa e consciente” (Gonçalves, 2020, p. 53).

Na sequência da afirmação de G. A. de que na época da Educadora não existiam os brinquedos que existem agora¹³, lancei a questão ao Pequeno Grupo de Trabalho de como seriam os brinquedos dos seus pais. Nesse momento as crianças falaram a respeito das suas brincadeiras e brinquedos, e sobre o que achavam em relação aos brinquedos e brincadeiras dos pais (conceções prévias), acabando por representar essas duas realidades.

Na primeira conversa a respeito dos brinquedos e brincadeiras de antigamente, o grupo estava dividido em relação à questão “Acham os brinquedos que vocês têm agora são iguais aos brinquedos que os vossos pais tinham quando eram mais novos?”. Na segunda conversa relativamente a esse tema,

¹² Exemplo disso é o facto de B. C., ao longo de uma partilha com o grupo sobre os vídeos que esteve a ver, ter chegado à conclusão de que “Tudo era de madeira”. Esta reflexão partilhada possibilitou esta conclusão.

¹³ “**Educadora:** Eu na vossa idade inventava muitas coisas quando queria brincar, porque eu não tinha os vossos brinquedos. **G. A.:** Pois não tinha, não existiam.” (Excerto da conversa acerca da narrativa “Nada!” no dia três de novembro de 2021).

no dia onze de novembro, S. B. e G. A. já afirmaram que eram diferentes, surgindo a ideia da Investigação para perceber as diferenças:

“Estagiária: E os meninos sabem quais são as diferenças?

Crianças: Não.

Estagiária: Como podemos saber?

Crianças: Investigar.” (Excerto da conversa realizada no Momento de Trabalho em Pequeno Grupo acerca do início da Investigação).

Ao longo da conversa surgiram as seguintes questões que as crianças queriam responder: Quais eram os brinquedos e as brincadeiras da Andreia? De que materiais eram feitos os brinquedos de antigamente? Quais eram os brinquedos e as brincadeiras que os nossos pais faziam?

Deu-se, então, início à Investigação com recurso a vídeos, fotografias e livros relativos a brinquedos e brincadeiras antigos. Revimos, em conjunto, todas as fotografias que tínhamos disponíveis e fui falando sobre cada brinquedo e brincadeira, explicando em que consistiam. As crianças fizeram perguntas acerca das imagens e foram partilhando, em relação a algumas, o que já sabiam. Apresentei-lhes três brinquedos: o Rapa, o Pião e o “Quantos Queres?”, característicos do passado.

Neste seguimento, as crianças escolheram uma brincadeira ou um brinquedo para representarem em azulejo. Procuramos as fotografias e os objetos¹⁴ correspondentes para que pudessem ter uma imagem pela qual se guiar (Figura 20).

De forma a devolver ao restante grupo da sala o que este Pequeno Grupo de Trabalho pesquisou, preparamos uma apresentação em *PowerPoint*, onde as crianças escolheram o *design* do mesmo, a informação a incluir, bem como o que cada uma apresentava. Foram realizados alguns ensaios e a parte em que demonstraram estar mais à vontade foi a das fotografias das suas representações nos azulejos, pois sabiam dizer perfeitamente qual brinquedo/brincadeira tinham representado. Com o passar dos ensaios da apresentação, observei nas crianças um maior domínio do que iam falar, ainda que, por vezes, sentissem algum constrangimento e falassem baixo.

O ensaio final foi realizado na Biblioteca, para que as crianças tivessem as mesmas condições em que se iria realizar a apresentação. Iniciaram a comunicação, tendo como suporte um *PowerPoint* (Figura 2), apresentando-se e dizendo sobre o que iam falar. Auxiliei numa ou noutra situação, mas as crianças foram autónomas durante a apresentação. Uma criança estava distraída e outra chamou-a à atenção dizendo que era a vez dela, moderando a própria comunicação. Algumas falaram baixo, algo que já tinha observado e tinha referido em conversa com elas, mas depois foram aumentando o tom de

¹⁴ Neste caso, o “Quantos Queres?” e o pião, que foram alvo de representação.

voz. Também tinha conversado com o grupo no que toca ao facto de olharem para os colegas enquanto falavam. Durante a apresentação houve momentos em que as crianças começaram a falar direccionadas para mim, mas, aos poucos, conseguiram dirigir-se aos colegas.

Figura 2 – Projeção do *PowerPoint* da Apresentação da Investigação acerca dos Brinquedos e Brincadeiras de Antigamente



As crianças são investigadoras natas, olham o mundo e questionam-se sobre as coisas, indo à procura das respostas (Gonçalves, 2020, p. 54). No caso desta Investigação, as crianças tiveram o poder de empreender a ação, escolheram o tema e o adulto teve um papel de mediador (I. Silva et al., 2020, p. 70).

Uma vez que o Momento Intercultural tem subjacente a ideia de “fruição e a apreciação de expressões e artefactos culturais” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 89), apresentei a dança de uma música tradicional russa: “Jimba” (Sing mit mir – Kinderlieder, 2019). A adesão das crianças foi massiva, pois observei todos os Indicadores da Escala de Envolvimento, e, para responder a este interesse manifestado, voltei a apresentar essa música na semana seguinte, e a resposta das crianças foi idêntica.

O *brainstorming*, ocorrido no dia dezassete de novembro de 2021, sobre palavras relacionadas com a palavra Brincadeiras (Figura 18) foi um dos suportes do Projeto. Não foi a primeira vez que as crianças associaram livros a brincadeiras, pelo que a apresentação de narrativas foi transversal à Intervenção. O facto de mencionarem o faz de conta também sustentou a decisão de continuar a apresentação de algumas narrativas a esse nível e as conversas a respeito dessa temática. Desenhar e pintar também foram referenciados, e estiveram presentes ao longo do Projeto, pois segundo Kishimoto (2010a), as “Crianças gostam de fazer marcas para expressar a sua individualidade (...) materiais para desenhar, pintar (...) são linguagens plásticas que dão prazer às crianças” (pp. 5–6).

A narrativa “O Pequeno Inventor” também merece uma menção, na medida em que me instigou a apresentar dois brinquedos construídos por mim: um comboio e um avião. Aproveitei esses brinquedos para conversar com as crianças acerca dos materiais que foram utilizados, para que isso as pudesse ajudar nas suas próprias construções com as suas famílias. Ainda que esse diálogo possa parecer, à partida, descritivo e pouco significativo, na verdade tinha o objetivo de focar no processo de construção daqueles brinquedos, processo esse que as crianças iriam passar mais à frente.

O livro “As ideias da Bia”, referente a uma menina que construía brinquedos com coisas estragadas e amolgadas, foi intencionalmente selecionado pela sua temática e veio no seguimento do pedido efetuado aos pais para a construção de brinquedos com materiais do dia a dia. Logo pela capa, B. C. disse que achava que o livro falava de brinquedos e que a menina “*Tem brinquedos partidos e ela vai arranjar*”. Na leitura da última página do livro, quando os meninos estavam no foguetão, só pela imagem H. S. afirmou: “*É a imaginação deles*”.

As crianças compreenderam que a narrativa falava de brinquedos feitos “*de material reciclado*” (G. A.) e “*de coisas esmagadas, estragadas e partidas*” (B. C.), e que a Bia e os amigos brincavam ao faz de conta, utilizando a sua imaginação. Fizemos também a ligação da Bia, que era construtora, e o próprio papel das crianças como construtoras dos brinquedos que trouxeram de casa.

Com o Estágio a aproximar-se do fim, conversei com o Pequeno Grupo de Trabalho para lhes perguntar como se sentiam quando brincavam. As duas respostas eleitas foram: bem e feliz. Questionei-as como ficava a cara delas quando estavam felizes e instiguei-as a olharem-se ao espelho. A utilização do espelho despertou a atenção das crianças, que ficaram entusiasmadas, e foi fundamental para saberem como se poderiam representar. Sempre que alguma perguntava como desenhar ou que cor utilizar, eu relembra que tinham um espelho a que podiam recorrer. Assim, representaram a sua cara quando estavam bem e felizes, num prato de bambu com lápis de cor, marcadores permanentes e lápis pastel óleo, colorindo o fundo com tintas e adornando com desenhos à sua escolha. Quatro das seis crianças que o fizeram utilizaram o Pontilhismo¹⁵, quer através de círculos ou linhas.

Muito mais haveria a dizer a respeito destas e de outras atividades realizadas, bem como mais exemplos de documentação poderiam ter sido apresentados. Contudo, não sendo possível, passaremos à divulgação do Projeto e à avaliação da Intervenção e Investigação, que também permitem vislumbrar mais atividades e documentação.

¹⁵ Técnica de pintura apresentada às crianças na atividade de representação em madeira de um brinquedo que gostariam de construir.

Divulgação do Projeto – Exposição Final e Vídeos: “*Eu quero tentar*”¹⁶

A divulgação do Projeto às famílias foi realizada através de três vídeos, sobre a visita à Casa do Brinquedo e da Brincadeira em Vila Verde, a Exposição e o Projeto. O primeiro vídeo teve o intuito de partilhar, com as famílias que não puderam comparecer, um pouco da visita que realizamos, e quem sabe aguçar a sua curiosidade em fazê-la posteriormente, e de eternizar esse momento para quem esteve presente. Os restantes vídeos tinham o objetivo de colocar as famílias a par do trabalho que foi sendo desenvolvido. Desta forma, todos os vídeos divulgaram a Intervenção às famílias, que, pela situação pandémica que vivemos, não puderam participar com a sua presença física no Projeto.

A divulgação do Projeto à comunidade educativa da instituição foi realizada através de uma Exposição na sala, havendo um cartaz afixado a anunciar a mesma (Figura 3). Na sexta-feira, dia vinte e oito de janeiro de 2022, realizamos a Exposição do Projeto apresentando alguns “cantinhos”: a documentação das conversas e das representações das crianças; a Investigação acerca dos Brinquedos e Brincadeiras de Antigamente e a representação resultante (azulejos); os livros preferidos das crianças que foram lidos ao longo do Projeto; a projeção do vídeo que retrata a visita à Casa do Brinquedo e da Brincadeira em Vila Verde, bem como a sua representação e a narrativa “O Museu”; os materiais construídos para jogos realizados em sala (Bingo das Rimas, coroa do jogo “O Rei/A Rainha Manda”, cartões de seriação com brinquedos); representações em madeira dos brinquedos que gostariam de construir; os brinquedos contruídos em casa com as famílias; os pratos que representavam como as crianças se sentem quando brincam; e algumas representações afixadas nas paredes, tanto das crianças mais velhas como das mais novas. Foram também afixadas fotografias das crianças nas respetivas atividades e as falas das mesmas.

Figura 3 – Cartaz na porta da sala a anunciar a Exposição



¹⁶ Fala proferida por uma criança de outro grupo que visitou a Exposição em relação a um dos jogos construídos pelas famílias (Apanha Bola).

Um livro essencial para a finalização do Projeto e para a realização da Exposição foi “O Museu” de Susan Verde, pois possibilitou conversarmos acerca do que é um museu: “Um museu é onde estão quadros” (S. B.), “É onde estão fósseis de dinossauro” (H. S.) e “Alguns museus também têm brinquedos” (M. A.).

Importa lembrar que as crianças participaram na organização desta Exposição, pois só assim faria sentido, afirmando o que pretendiam que fosse exposto. E ao verem as fotografias, os livros, os trabalhos, foram lembrando o que fizeram e fazendo comentários.

Anotação Breve

27/01/2022: Enquanto viam as fotografias impressas para colocar na Exposição, V. B. disse: “*Tu a contares a história*”; M. V. afirmou: “*Nós a desenhar a Lila (...) Eu a e B. C. a jogar ao “Quantos Queres?”*”.

“Enquanto ia colocando de parte os livros que as crianças tinham referido que gostariam que fossem colocados na Exposição, M. V., S. B. e M. R. estiveram a folheá-los e a lembrá-los. Como ainda tínhamos muito para preparar, não pude, infelizmente, estar com eles para perceber quais seriam as suas falas. Porém, ainda ouvi S. B. a dizer, enquanto M. V. via o livro “A Caixa”: “*Tem muitas caixas*.” (Excerto da reflexão da décima quarta semana).

Recebemos a visita de todas as salas do Pré-Escolar, dos Professores do 1º Ciclo, de Assistentes Operacionais, do Coordenador do Centro Escolar, da Terapeuta da Fala, bem como de membros da direção do Agrupamento. Os visitantes elogiaram o Projeto e as atividades realizadas, elogios esses que fiz questão de distribuir por todos os intervenientes do mesmo e sem os quais nada teria sido feito: Educadora, Assistente Operacional e crianças. Afirmaram igualmente ficar surpreendidos com os trabalhos expostos, tanto pela quantidade como pela qualidade.

O que despertou mais interesse nas crianças, e até mesmo nos adultos, que visitaram a Exposição foi a mesa com os brinquedos construídos em casa. Todos queriam experimentá-los (Figura 4) e era nessa mesa que permaneciam mais tempo.

Figura 4 – Criança de outro grupo a experimentar um dos Jogos do Galo da Exposição



As próprias crianças do grupo sorriram quando viram os brinquedos construídos em casa e também se detiveram nessa mesa (Figura 5).

Figura 5 – Crianças do grupo a explorar os Brinquedos construídos em casa durante a Exposição



A importância da divulgação do Projeto, através da Exposição e dos vídeos, prende-se, por um lado, ao facto de ter espelhado a extensão do mesmo e permitir ter a noção da variedade de informação recolhida ao longo dos meses. Por outro lado, foram as formas selecionadas de divulgação e devolução da Intervenção.

AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E DA INVESTIGAÇÃO

Nessa secção irei analisar os dados obtidos ao longo da Intervenção Pedagógica. A informação encontra-se organizada pela questão de investigação (O que Expressam as Crianças acerca do Brincar e das Brincadeiras), pelos objetivos de Intervenção (Conhecer as Brincadeiras das crianças; Conhecer as Brincadeiras e os Brinquedos do Passado; Alargar as oportunidades de brincadeira das crianças;

Promover diversas formas de Expressão; e Escutar/documentar as falas das crianças), seguindo-se a análise do envolvimento das crianças ao longo do Projeto.

O que Expressam as Crianças acerca do Brincar e das Brincadeiras? “Gosto de brincar”¹⁷

Para responder à questão de Investigação analisei as conversas e falas das crianças, as suas representações, as reflexões, as Anotações Breves e os Registos de Ocorrências Significativas, para encontrar informações/assuntos comuns. Assim, as crianças expressaram ligações do brincar com: o prazer, a exploração, o faz de conta, a imaginação, os brinquedos construídos com materiais reciclados e objetos do quotidiano como brinquedos, os museus de brinquedos, os livros e a colaboração. Em seguida irei demonstrar cada uma dessas relações.

O Prazer: “Quando eu estou a brincar sinto-me feliz”

Com os dados recolhidos conseguimos compreender que brincar faz as crianças felizes, contentes, sorrirem e rirem, como se pode comprovar pelos dados que se seguem.

“Estagiária: Não podem proibir as crianças de brincar, porque estas quando brincam ficam...???

Crianças: Felizes!! Sorriem.

(...)

Estagiária: Continuo a não perceber. Brincar não é divertido?

Crianças: Pois é... e as crianças ficam contentes!

H. S., B. C., S. B.: Felizes.

(...)

Estagiária: E o que é que vos faz feliz?

Crianças elevando o tom de voz: Brincar.” (Excerto da segunda conversa acerca do brincar no dia dois de novembro de 2021).

A legenda da representação que se segue (Figura 6) evidencia esta mesma relação.

¹⁷ Fala retirada da conversa acerca de como se sentem quando brincam.

Figura 6 – Representação de G. A. acerca do Brincar



“Desenhei dois corações, o meu e o da Andreia, felizes.”

Pelas fotografias da Figura 7, percebemos que todas as crianças, quando questionadas sobre como se sentiam quando brincavam, se representaram a sorrir, ainda que o sorriso de umas implicasse ter os dentes visíveis e o de outras não.

Figura 7 – Representações de como as crianças se sentem quando brincam



Questionadas sobre o que gostavam de fazer quando estavam felizes, as crianças responderam diretamente brincar, ou uma brincadeira/atividade (por exemplo, o pintar, que foi associado a brincadeiras na atividade de identificação de palavras relativas à palavra brincadeiras):

“S. B., H. S.: Jogar à bola.

B. C.: Brincar às escondidas. Fazer desenhos. Brincamos.

M. R.: Brinco.

B. C.: Pintar.” (Conversa acerca de como se sentem quando brincam no dia vinte de janeiro de 2022).

Assim chegamos a duas conclusões: “Quando eu estou feliz eu gosto de brincar” (S. B.) e “Quando eu estou a brincar sinto-me feliz” (S. B.). As crianças mencionadas por Neto e Lopes (2018) chegaram à mesma conclusão: “Brincar é ficar feliz” (p. 20), “Brincar é divertido (...) É ficar contente” (Neto & Lopes, 2018, p. 86) e Rodrigues (2015) no seu relatório também dá como exemplo a fala de uma criança que diz que brincar a faz feliz (p. 47). Na investigação de Velho e colaboradores (2021), as crianças disseram sentirem-se “bem quando se sentem felizes e quando vivem momentos de brincadeira e diversão com amigos, familiares e animais de estimação” (p. 88).

Na pesquisa de Celiane Santos (2015), as crianças afirmaram que o recreio era “a principal razão (...) para frequentarem a escola” (p. 113). Na ausência desse momento, ficariam tristes e mudariam de instituição (C. Santos, 2015, pp. 112–113).

Uma das conclusões a que Silvia Cruz e Martins (2017) chegaram, ao analisar várias investigações que escutaram as crianças a respeito da sua experiência educativa, foi a de que uma das coisas que mais gostavam nas instituições que frequentavam era brincar (p. 38).

A Exploração: “*Estamos a ver coisas no mundo*”¹⁸

A exploração surgiu como inerente ao ato de brincar, que implica “ver coisas no mundo” (S. B.), na narrativa “Nada!”:

“Estagiária: E o que é que a Lila fazia?

S. B.: Muitas coisas.

G. A.: Queria explorar.

(...)

Estagiária: Quando estamos a explorar o que estamos a fazer?

(...)

E. M.: A brincar.” (Excerto da conversa acerca da narrativa “Nada!” no dia três de novembro de 2021).

¹⁸ Fala retirada da conversa acerca da narrativa “Nada!”.

A associação da exploração ao brincar, expressa pelas crianças no diálogo anterior, é também relatada por Neto e Lopes (2018, pp. 18–23), Fernandes e Tomás (2014, p. 15), pela IPA (1989), Kishimoto (2010a), entre outros autores.

O Faz de Conta: “Estou a fazer de conta que este balão é uma raquete”¹⁹

O faz de conta foi referido pelas crianças na atividade de relacionar outras palavras com a palavra brincadeiras no dia dezassete de novembro de 2021 (Figura 18). Assim, foi transversal à Intervenção, e a sua associação ao brincar foi visível nas falas, representações e ações das crianças, como se pode comprovar em seguida.

G. A.: Eu (...) brinco muito com os meus filhos.

Estagiária: Filhos?

G. A.: São peluches, os meus filhos.

Estagiária: Então brincas a fazer de conta que são filhos, não é?

G. A.: É.” (Excerto da segunda conversa acerca do brincar no dia dois de novembro de 2021).

As crianças falaram igualmente dos objetos que usavam para fazer de conta que eram outra coisa, o que demonstra que é uma prática recorrente nas suas brincadeiras, muitas delas realizadas em casa:

G. A.: Eu uso uma colher para fazer de microfone.

M. V.: Em minha casa fiz de conta que a colher de pau era uma espada.

E. M.: Eu fingia que o meu cavalo de brincar era um carro... No elevador da minha casa eu finjo que estou a voar.” (Excerto da conversa acerca da narrativa “Nada!” no dia três de novembro de 2021).

Pelas falas de quatro das sete crianças do Pequeno Grupo de Trabalho que fizeram a representação de uma página do livro “Nada!”, é perceptível que compreenderam que a personagem do livro (Lila) utilizava o faz de conta nas suas brincadeiras (Figura 8).

¹⁹ Fala retirada de uma Anotação Breve relativa à atividade da dança com balão.

Figura 8 – Representações da Narrativa “Nada!”



“A Lila está com um biscoito a fazer de conta que é uma pessoa”



“A Lila está no circo”²⁰.



“A Lila a trepar e a fingir que come uma menina”



“A Lila está a andar na trotinete na vida real, mas está a fazer de conta que é uma rainha que está a passear”

A ligação ao faz de conta foi novamente feita na narrativa “A Caixa”:

“**Estagiária:** E essas coisas eram verdadeiras?”

Crianças: Não.

B. C.: Era de mentira.

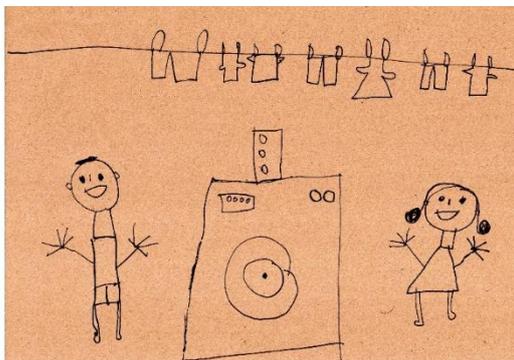
Estagiária: Era a fazer de...

S. B., M. V.: De conta.” (Excerto da conversa acerca da narrativa “A Caixa” no dia dezasseis de dezembro de 2021).

²⁰ O circo nunca é referido ao longo da narrativa, mas esta criança associou esse local possivelmente devido às ilustrações com um elefante e uma zebra, em que a personagem principal afirmava girar, saltar e rodopiar. Esta inferência demonstra o raciocínio desta criança: se a personagem brincava ao faz de conta, então deve ter feito de conta que estava no circo.

As representações, na sequência desta narrativa, também se focaram em brinquedos que viram, ou não, nas ilustrações do livro e que poderiam ser feitos com caixas de cartão: máquina de lavar roupa, dinossauro, avião, castelo, bolo de aniversário e torre (alguns exemplos na Figura 9).

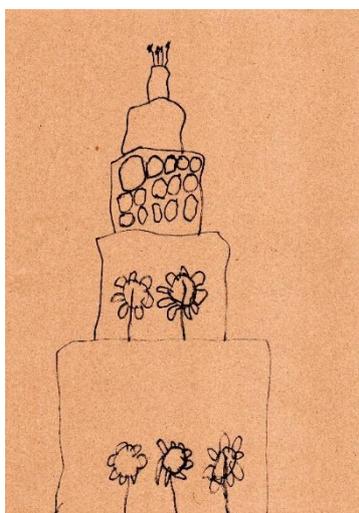
Figura 9 – Representações da Narrativa “A Caixa”



Máquina de lavar roupa.



Castelo.



Bolo de aniversário.

A narrativa “As ideias da Bia” também se relacionou com o faz de conta:

“Estagiária: E esses brinquedos eram de verdade? O navio e o foguetão andavam?

Crianças: Não.

B. C.: Eles imaginaram que estavam a andar num foguetão.

Estagiária: E quando fazemos isso, estamos a brincar ao...

Crianças: Faz de conta.” (Excerto da conversa sobre a narrativa “As ideias da Bia” no dia doze de janeiro de 2022).

Para além do que as crianças expressaram através da fala e da representação gráfica, é importante observar os seus comportamentos:

Anotação Breve

10/11/2021: No Momento de Recreio, no exterior, E. M. colocou pedras em cima de uma estrutura de madeira e disse: "*Isto é comida para os pássaros*".

Anotação Breve

25/01/2022: No Momento Intercultural, na dança com balões, M. V. afirmou: "*Estou a fazer de conta que o balão é um microfone e eu sou uma cantora*".

O brincar ao faz de conta é comum nas crianças de Jardim de Infância e “desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções” (I. Silva et al., 2016, p. 52). A menção ao faz de conta é frequente na literatura sobre o brincar corroborando esta ligação mencionada pelas crianças (por exemplo, Antunes & Tomás, 2021a; Bomtempo, 2003; Ferland, 2005; Gmitrova et al., 2009; Kishimoto, 2003; Smith, 2006).

A Imaginação: “*É a imaginação deles*”

A imaginação surgiu como essencial para o faz de conta e para o brincar, como se pode ver de seguida.

“Educadora: Ela fez o que vocês fazem ali na casinha. Fazem de...?”

Crianças: Conta.

Estagiária: E para fazer de conta é preciso o quê na nossa cabeça?

S. B., B. C.: Pensar.

Estagiária: Pensar e usar a nossa i...

B. C.: Imaginação.” (Excerto da conversa acerca da narrativa “Nada!” no dia três de novembro de 2021).

Na última página do livro “As ideias da Bia” tem a ilustração de um foguetão e retrata o facto de os dois meninos terem partido num foguetão para o espaço. Antes de eu ler o texto dessa página, vendo apenas as ilustrações, H. S. afirmou “*É a imaginação deles.*”. Esta última afirmação foi deveras interessante, na medida em que não foi incentivada por ninguém, surgiu de forma espontânea, na sequência da narrativa, sendo uma partilha genuína da criança. Teles (1997) considera que através do brincar a criança “activa a imaginação” (como citado em M. C. Silva, 2010, p. 22).

O brincar é, segundo Ferland (2005), o lugar da fantasia, onde a criança pode transformar e adaptar a realidade considerando os seus desejos:

La creatividad del niño, una especie de bricolage intelectual que pone diversos elementos uno detrás de otro para crear una idea nueva, se puede considerar como su imaginación en acción (...). El único límite es su imaginación y las restricciones que impone su entorno. (p. 20)

Os Brinquedos construídos com materiais reciclados e objetos do quotidiano como Brinquedos:
“Nós fizemos brinquedos com garrafas, com lixo e com coisas estragadas”

Relacionado com o faz de conta, com a sustentabilidade, preocupação cada vez mais presente na atualidade, e com a descoberta de que antigamente alguns brinquedos eram construídos com materiais reciclados, surgiu a possibilidade de integrar esse tipo de brinquedos no Projeto. Ao longo da Intervenção, as crianças foram dando asas à sua imaginação e compreendendo como poderiam utilizar materiais do quotidiano, muitas vezes de desperdício, para construir brinquedos:

“Devolvi a questão que se encontra na capa: o que farias com uma caixa?”

B. C.: Fazíamos um comboio.

H. S.: Eu ia fazer um avião.

M. V.: Um castelo.

M. A.: Fazia um helicóptero.

M. S.: Um carro.

E. M.: Um barco.

J. B.: Um robô.” (Excerto da conversa inicial antes da leitura da narrativa “A Caixa” no dia dezasseis de dezembro de 2021).

Já foram citadas as representações acerca da narrativa "A Caixa", e voltam a ser aludidas novamente, porque são reveladoras deste exercício, que as crianças foram fazendo, de pensar os brinquedos de uma outra perspetiva mais sustentável.

A narrativa “As ideias da Bia”, também foi pertinente a este nível, pois o facto de a personagem principal fazer brinquedos com coisas estragadas, foi o mote para diálogos interessantes. As crianças, para além de dizerem que eram construtoras de brinquedos, também mencionaram que o fizeram a partir de “lixo”:

“Estagiária: Estes meninos, como faziam brinquedos com coisas estragadas e que iam para o lixo, eram construtores. Vocês também já construíram alguma coisa?

Crianças: Sim.

Estagiária: O quê?

G. A.: Eu construí um cavalo.

B. C.: Nós fizemos brinquedos com garrafas, com lixo e com coisas estragadas.” (Excerto da conversa acerca da narrativa “As ideias da Bia” no dia doze de janeiro de 2022).

No seguimento desta narrativa, as crianças do Pequeno Grupo de Trabalho foram convidadas a representarem um brinquedo que gostassem de construir, referindo o brinquedo e o principal material que utilizariam nessa construção, como é visível nas fotografias que se seguem na Figura 10.

Figura 10 – Representações em madeira de um brinquedo que gostariam de construir



“Um rolo de papel para fazer uma borboleta e depois as asas com papel branco e depois pintava”



“Um comboio... com rolos”



“Violão... com plástico das garrafas, depois eu vou pintar o plástico das garrafas... e com fios”



“Um foguetão com garrafas”



“Um carro de cartão”

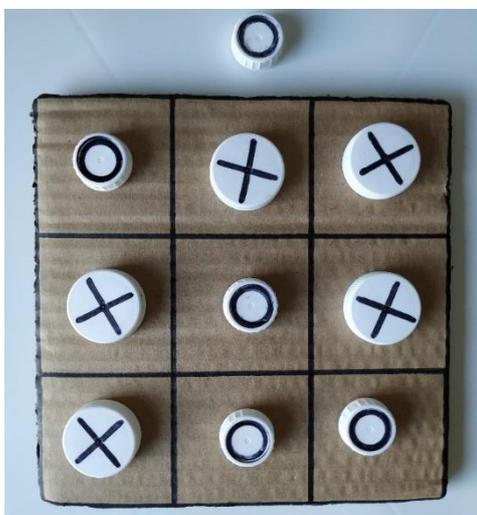


“Um navio com coisas estragadas... madeira”

Pela variedade de brinquedos escolhidos, depreende-se que as crianças compreendem as imensas possibilidades existentes neste mundo da construção de brinquedos com materiais do quotidiano. Para que este exercício não fosse apenas algo teórico e abstrato, as crianças “puseram a

mão na massa” e com as famílias construíram brinquedos com materiais reciclados. O mote foi lançado com a leitura da narrativa “O Pequeno Inventor”. Esse pedido foi realizado por *email*, onde contextualizei o Projeto que estava a ser desenvolvido, explicando a importância do brincar, que voltei a frisar na reunião de pais do primeiro período. Apresento abaixo apenas alguns exemplos dos brinquedos que as crianças trouxeram. No Anexo 3 encontram-se os restantes (Figura 30).

Figura 11 – Alguns dos Brinquedos construídos pelas Famílias



Jogo do Galo em cartão construído pela família de L. C.



Fantoche de cão construído pela família de M. S.



Cavalo de Pau construído pela família de G. A.



Bola de Trapos construída pela família de S. B.²¹

²¹ A bola de trapos é um dos artefactos, ou seja, brinquedo construído pelas próprias crianças, mencionado na investigação de Alberto Nídio Silva (2010) pela terceira geração (p. 630), com idades entre os cinquenta e os setenta e cinco anos, e pela quarta geração (p. 626), pessoas com mais de setenta e cinco anos.



Carro de cartão construído pela família de C. S. e de T. S.



Garrafa da Calma e Fantoche construídos pela família de C. F.

Vemos, novamente, variedade nos brinquedos apresentados, bem como nos materiais utilizados (papel, cartão, plástico, tecido, cortiça, cordão, botões, madeira). Os desenhos das crianças e os seus nomes²² em alguns dos brinquedos comprovam a participação delas, que “marcaram” os seus brinquedos de forma especial (Figura 12).

Figura 12 – Desenhos das crianças nos Brinquedos construídos pelas Famílias



“Os programas de qualidade na educação de infância apresentam uma componente comum: a participação das famílias” (Andrade, 1993, p. 28). O próprio Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei nº. 241/2001) afirma que o envolvimento da família é uma das funções do Educador de Infância (p. 5573), na medida em que deve haver um trabalho colaborativo entre os profissionais de Educação e as famílias, sendo estas últimas encaradas como parceiras (I. Silva et al., 2016, p. 10) e criando-se uma aliança educativa (Gonçalves, 2020, p. 54). Assim, é importante prever estratégias que encorajem a participação das famílias (I. Silva et al., 2016, pp. 18–19), e a utilização de materiais reciclados e naturais são apontados pelas OCEPE como uma forma de incentivar essa participação (I. Silva et al., 2016, p. 26).

²² Por conhecer bem as crianças, foi perceptível quando o nome foi escrito pela própria.

Esta participação com brinquedos construídos em casa pode contribuir para minimizar uma realidade afirmada por Carlos Neto e Frederico Lopes (2018) de que ver televisão é a principal brincadeira entre pais e filhos (p. 69), daí que referi, no *email* enviado aos pais, a criação de memórias afetivas durante todo este processo como uma das vantagens do mesmo.

Os materiais do quotidiano podem ser utilizados para brincar, como ocorreu nos jogos “A Corrida do Pai Natal” e “A Gincana do Pai Natal”, uma vez que para o primeiro utilizamos caixas de cartão para fazer de conta que eram presentes, e no segundo sapatos para agrupar.

Na sequência da leitura da narrativa “Nada!”, conversei com as crianças sobre a possibilidade de utilizarmos objetos do dia a dia para brincar:

G. A.: Bacia com uma colher de ferro.

M. V.: Garfo para fazer de espada mágica.

J. B.: Garrafas vazias... copos de iogurte para fazer carrinhos.

M. S.: Garrafão para fazer um peixe.

H. S.: Almofada para fingir que é o planeta Terra.

M. A.: Uma panela com colheres.” (Excerto da conversa acerca da narrativa “Nada!” no dia três de novembro de 2021).

O galho de árvore utilizado numa brincadeira espontânea no exterior, também corrobora esta ideia.

Mais importante do que a ideia das possibilidades de construir brinquedos com materiais reciclados, tal como as crianças viram que era comum no passado, e de utilizar objetos do quotidiano para brincar, é transformar essas possibilidades em realidade e ir preparando o caminho para que isso aconteça, o que foi concretizado com a apresentação de brinquedos construídos por mim com material reciclado e a construção pelas famílias e crianças desse tipo de brinquedos. O trabalho a este nível parece ter sido significativo para estas, pois ao recordarem o que viram na Casa do Brinquedo e da Brincadeira em Vila Verde, mencionaram um brinquedo que é constituído por um material reciclado e este foi citado por elas: “*baloiço de pneus*”. Esta referência indica a sensibilidade das crianças para a constituição dos brinquedos, estando mais atentas à questão da sustentabilidade.

A dimensão dos brinquedos construídos com materiais reciclados e da utilização de objetos do quotidiano para brincar está patente em alguma literatura, nomeadamente em Benjamim (2009), Ferland (2005, 2012), IPA (2014), Isabel Silva e colaboradoras (2016), Kishimoto (2010a), Neto e Lopes (2018), entre outros autores.

Os Museus de Brinquedos: “*Alguns museus também têm brinquedos*”

A partir da leitura da narrativa “O Museu”, e posterior conversa a respeito da mesma e do que era um museu, as crianças descobriram que existem museus de brinquedos: “M. A.: Alguns museus também têm brinquedos.” (Excerto da conversa acerca da narrativa “O Museu” no dia vinte de janeiro de 2022).

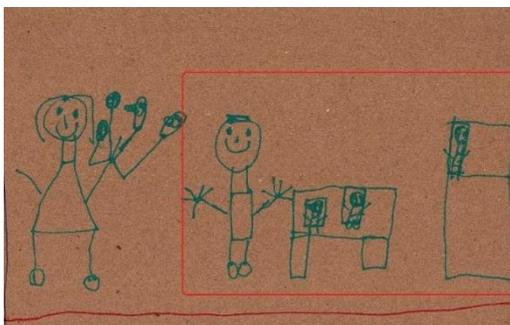
Ao conversar com três crianças que tinham visitado a Casa do Brinquedo e da Brincadeira em Vila Verde, relembramos o que vimos, e a extensão da lista, com cerca de vinte brinquedos, demonstra a atenção despendida na visita. É relevante destacar que nessa lista figuraram dois brinquedos que foram falados na Investigação acerca dos Brinquedos e Brincadeiras de Antigamente: a macaca e o pião.

A visita à Casa do Brinquedo e da Brincadeira em Vila Verde foi a concretização e o culminar desta ideia que surgiu e foi sendo construída de que existem Museus de Brinquedos. “O museu e os brinquedos são, assim, promotores de encontros intrageracionais (...) intergeracionais” (Migueis & Abrantes, 2017, pp. 142–143).

Os Livros: “*[mais] histórias*”

A associação entre o brincar e os livros emerge de forma explícita na conversa sobre os brinquedos e brincadeiras de antigamente, em que as crianças partilharam as suas conceções prévias em relação a esse tema. Nesse dia, B. C. afirmou: “*A minha mãe e o meu pai liam livros sozinhos.*”. Na sequência desta conversa, essa informação constava na representação que essa criança fez (Figura 13).

Figura 13 – Recorte da representação de B. C. acerca dos Brinquedos e Brincadeiras de Antigamente



“*o avô a ler histórias (no armário tem um livro chamado “A história do João”)*”

Já na Investigação, logo no início, B. C. e M. V. quiseram partilhar com os colegas o que estiveram a ver nos vídeos acerca dos brinquedos antigos, e B. C. voltou a falar em livros. No dia seguinte, as crianças foram desafiadas a identificarem palavras associadas a brincadeiras, e os livros voltaram a ser referidos (Figura 18).

Foi comum ver as crianças com livros, sejam os relativos ao Projeto ou outros, como se pode ver pelas fotografias abaixo, que são apenas uma amostra.

Figura 14 – Exploração de livros pelas crianças



A concentração e o envolvimento nos momentos de leitura de livros também foram captados em fotografia, como se pode ver na figura abaixo.

Figura 15 – Concentração e envolvimento durante a leitura de livros





A documentação que fui fazendo ao longo da Intervenção também permite perceber que o relato de narrativas por parte das crianças, nas suas explorações dos livros na Mediateca, foi frequente.

Anotação Breve

28/10/2021: Após o acolhimento e o lanche da manhã, G. A. foi buscar o livro “As Crianças que não eram como Crianças” à área da Mediateca e recontou a narrativa.

Anotação Breve

16/12/2021: No Momento de Trabalho em Pequeno Grupo, após terminar a sua representação, E. M. pediu-me para ver o livro “A Caixa”.

As crianças estavam cientes dos momentos semanais de leitura de narrativas, ao ponto de me cobrarem quando sentiram que eu não a estava a cumprir. Apesar de ter sido eu a questioná-las acerca da possibilidade de colocarmos livros na nossa Exposição, elas gostaram da ideia e foram dando sugestões:

“B. C.: Os do João Porcalhão.

Estagiária: Eu também contei aquele da caixa. Vocês gostaram desse?

Crianças: Sim!

B. C.: Põe esse!

Estagiária: O livro que eu li hoje, O Museu, é importante?

B. C.: É importante, põe. Falta aquela história que tu trouxeste com os fantoches.

Estagiária: Ah, pois é. O livro “Baralhando Histórias.” (Excerto da conversa acerca da Exposição no dia vinte de janeiro de 2022).

Os Conselhos da Semana foram um momento valioso para conhecer melhor as crianças, os seus interesses e gostos. Relativamente aos livros, foram mencionados em alguns Conselhos: no do dia dezanove de novembro de 2021, B. C. disse que gostou do livro do “João Porcalhão” e que queria “[mais] histórias”; e no de dez de dezembro de 2021, D. T., S. B., B. C. e M. R. afirmaram terem gostado do livro “O Pequeno Inventor”.

Os livros “oferecem enredos, personagens e conflitos que, ao serem lidos em voz alta e ao estimularem as crianças a se colocarem no lugar de seus personagens, permitem simultaneamente construção e compreensão das narrativas enquanto brincam com ela” (Wajskop & Peterson, 2016, p. 2). Quando a criança ouve e reconta narrativas, experimenta o prazer de falar sobre os livros que mais gosta e de incluir as suas experiências (Kishimoto, 2010b, p. 7).

Algo natural nas crianças é o gosto por ouvir histórias e de “fazer comentários. Não gostam de ficar ouvindo, caladas. Querem participar da história. Vão se tornando leitoras, ouvindo, vendo, falando, gesticulando, lendo, desenhando sua história, construindo novas histórias” (Kishimoto, 2010b, p. 7).

A Colaboração: “Ó J. B., vamos jogar às escondidinhas. Anda.”

Ao longo da Intervenção foram diversos os momentos em que observei a colaboração das crianças no brincar. Esteve presente nas suas falas quando referiram que brincavam acompanhadas, como se pode ver de seguida:

“Educadora: Há uma coisa que B. C. gosta muito de fazer... que se diverte, o que é, B. C.?”

B. C.: Brincar com J. B.” (Excerto da primeira conversa acerca do brincar e da narrativa “As Crianças que não eram como Crianças” no dia vinte e sete de outubro de 2021).

“E. M.: Eu brinco com a minha irmã.

S. B.: Eu brinco com o meu irmão.

M. V.: Eu brinco com E. M.” (Excerto da segunda conversa acerca do brincar e a narrativa “As Crianças que não eram como Crianças” no dia dois de novembro de 2021).

Também se representaram a brincar com outras pessoas, reforçando esta ideia do brincar em companhia, visível em algumas das representações da Figura 9, nas Figuras 17 e 20. A figura 26 capta a brincadeira acompanhada, e o Momento de Atividades e Projetos foi muito rico a este nível, pois era comum observar crianças que brincavam juntas (Figura 16).

Figura 16 – Brincar colaborativo no Momento de Atividades e Projetos



No dia vinte de janeiro de 2022, captei em vídeo o momento em que B. C. decide jogar às escondidas e convida dois amigos, primeiro S. B. (*"Tu tens de te esconder que vamos jogar às escondidinhas"*), e depois J. B. (*"Ó J. B., vamos jogar às escondidinhas. Anda."*). Ferland (2005) escreve sobre os companheiros de brincadeira que as crianças normalmente têm, sendo um deles os amigos (p. 114–115).

As OCEPE (I. Silva et al., 2016) definem o brincar como "atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração" (sublinhado próprio; p. 105), dimensões expressas pelas crianças.

Esta demonstração das ligações que as crianças fizeram ao brincar e às brincadeiras constata a variedade de informação que elas expressam no seu quotidiano, neste caso, acerca do brincar e das brincadeiras. Para acedermos a elas, é necessário que as crianças participem e sejam escutadas verdadeiramente.

Conhecer as Brincadeiras das crianças: “A brincar ao esconde esconde”

De forma a responder a este objetivo, considerei as crianças como “informantes competentes e privilegiados sobre as suas vidas” (Velho et al., 2021, p. 86). As brincadeiras referidas pelas crianças logo na segunda conversa que tivemos foram: escondidas, com o cão, a fazer caretas, ao faz de conta, brincadeiras no parque, com tecnologias e com bonecas. Nas representações gráficas mencionaram as seguintes brincadeiras: escondidas, jogar à bola, brincar na floresta, brincar com a cadela, apanhada²³, jogo "Pedra, papel, tesoura", macaquinho de chinês, estátua, com balões, com legos e com bonecas (Figura 17).

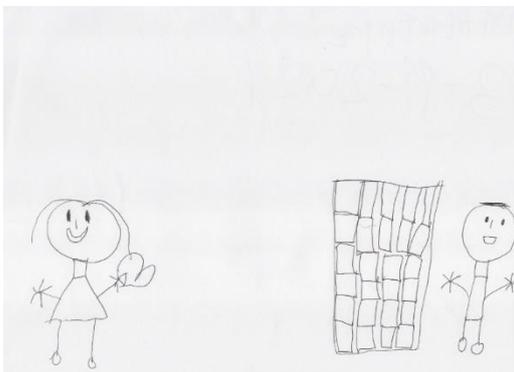
Figura 17 – Exemplos de representações sobre as Brincadeiras das crianças



"Sou eu, T. N. e C. F. a brincar com os Legos"



"Sou eu no meio, C. B. e C. F. a brincar com as bonecas"



"A brincar ao esconde esconde"

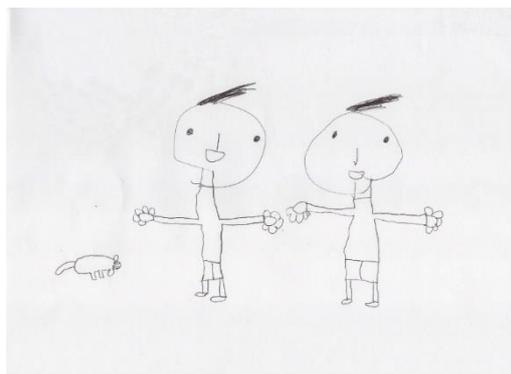


"D. T., B. C., a Andreia estão a jogar ao macaquinho de chinês comigo"

²³ Neto e Lopes (2018) afirmam que a necessidade de brincadeiras de perseguição (por exemplo, apanhada) e de lutas é comum nas crianças saudáveis (p. 41).



“B. C. e eu a jogar ao pedra, papel, tesoura”



“Eu, o meu irmão e a minha cadela, Mimi. Estamos a brincar às apanhadinhas”

Assim, conjugando as informações das conversas e das representações, surge o Gráfico 1, que sistematiza todas as brincadeiras expressas pelas crianças. Brincar com o cão/cadela, às escondidas e com tecnologias foram as mais mencionadas. Ainda que só tenha sido referido uma vez, o faz de conta é igualmente citado.

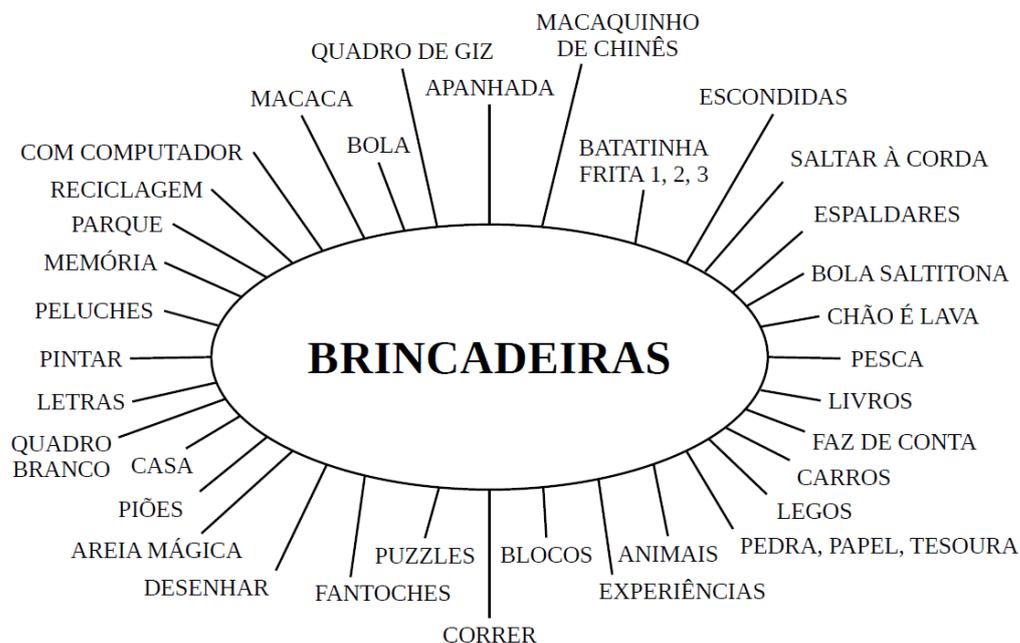
Gráfico 1 – As Brincadeiras das crianças e respetivas menções



Considerando o *brainstorming* relativo à palavra brincadeiras (Figura 18), de entre as trinta e cinco respostas das crianças, algumas foram relatadas noutros momentos: apanhada, macaquinho de

chinês, escondidas, faz de conta, legos, “Pedra, papel, tesoura”, parque e bola (brincadeiras das próprias crianças), livros (sobre esta associação já escrevi anteriormente), e piões (contactaram com eles na Investigação acerca dos Brinquedos e Brincadeiras de Antigamente).

Figura 18 – Resultado do *brainstorming* sobre a palavra Brincadeiras



Do que observei no espaço exterior, as crianças variavam as suas brincadeiras: saltando em cima dos pneus (Figura 19), jogando à bola, brincando com cordas, fazendo de conta (por exemplo, as pedras eram a comida dos pássaros), brincando com galhos de árvore, etc.

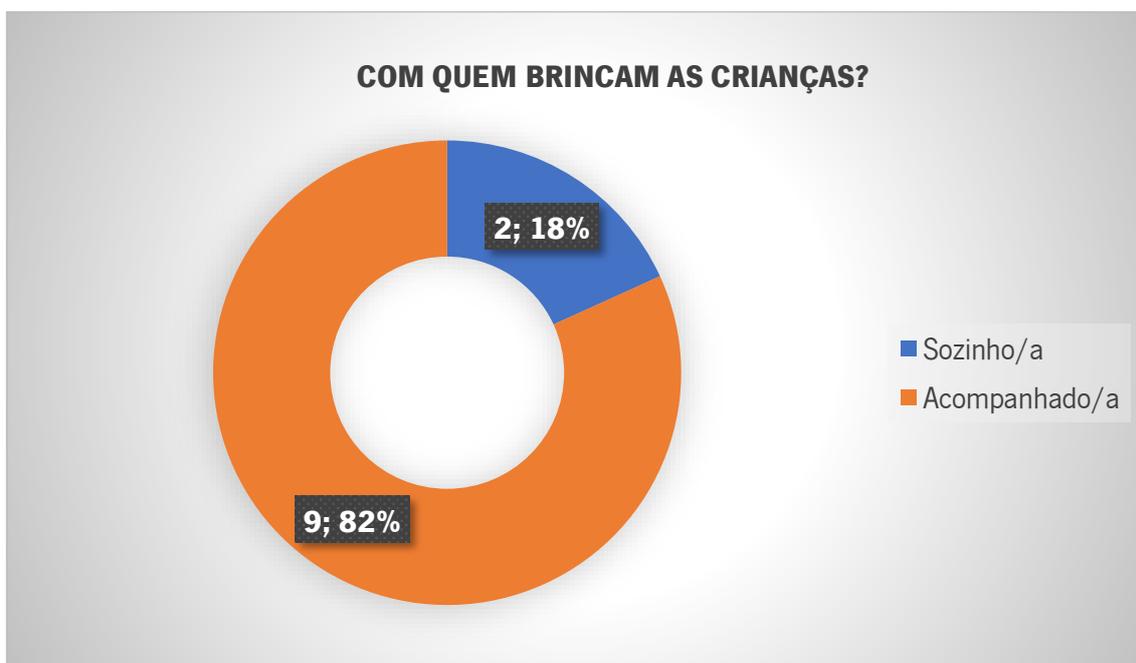
Figura 19 – Saltar em cima dos pneus no Exterior



Através da segunda conversa acerca do brincar e das respetivas representações a respeito das suas brincadeiras, foi possível perceber que: nove crianças brincavam acompanhadas (82%) e duas

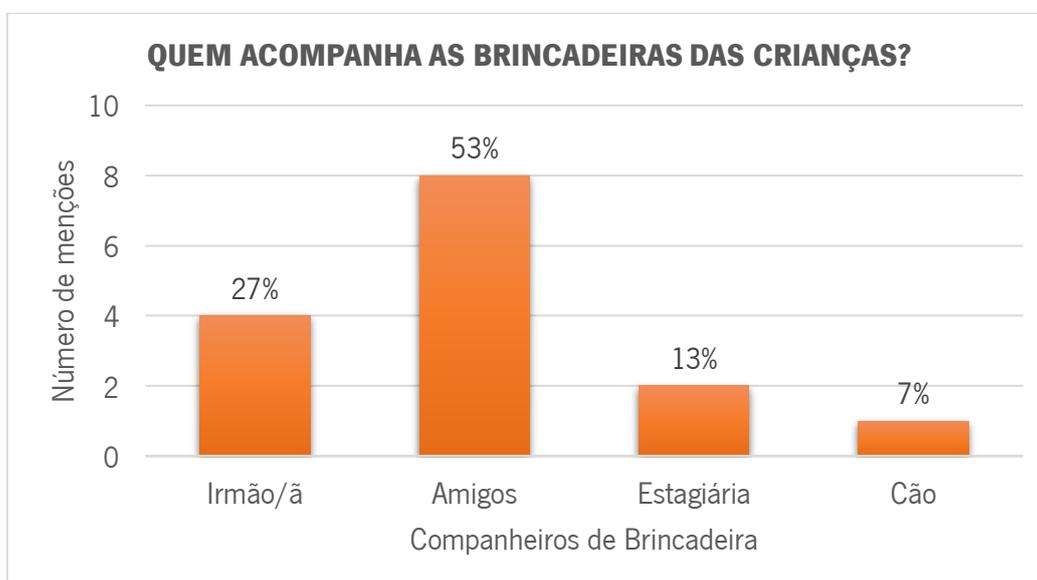
brincavam sozinhas (18%), sendo que uma delas referiu também ter momentos em que brincava com outros (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Com quem brincam as crianças?



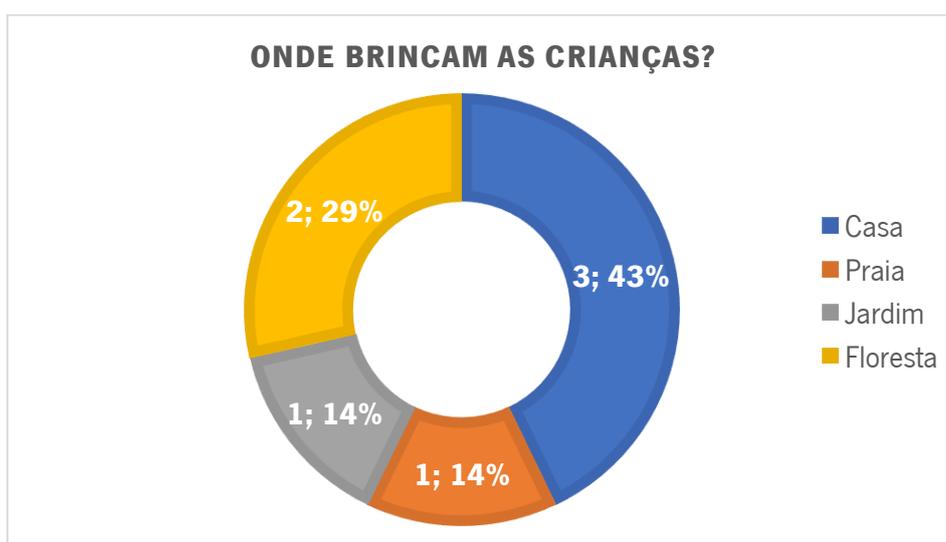
Em relação às que brincavam acompanhadas, a maioria alegava brincar com amigos (53%; visível pelas próprias representações das crianças), seguindo-se os irmãos (27%), a Estagiária (13%;) e o cão (7%; por exemplo, última fotografia da Figura 17; Gráfico 3). É de ressaltar que a mesma criança podia mencionar mais do que um companheiro de brincadeira. Ferland (2005) aborda o brincar com amigos, com irmãos e com animais de estimação (pp. 113–117).

Gráfico 3 – Quem acompanha as brincadeiras das crianças?



Relativamente ao espaço onde brincam, 43% referiram a casa, 29% a floresta, 14% a praia e 14% o jardim (Gráfico 4). Para além disso, em conversa, várias responderam em coro parque e recreio, pelo que não foi possível contabilizar o número de crianças que mencionaram esses locais. O parque é uma resposta ambígua, pois poderá ser relativo ao que existe no Jardim de Infância ou a outro que frequentem com a família, pelo que deveria ter esclarecido essa resposta. Considerei a resposta jardim como não relativo ao Jardim de Infância, uma vez que as crianças evocavam o mesmo como escola, pelo que se relaciona a algum espaço verde, ou até à própria casa. Desses locais, apenas o recreio é relativo ao Jardim de Infância, tendo em consideração as ressalvas que fiz anteriormente.

Gráfico 4 – Onde brincam as crianças?



Considerando as informações aqui partilhadas, conseguimos ter um vislumbre das brincadeiras do Pequeno Grupo de Trabalho, incluindo onde e com quem brincam.

Conhecer as Brincadeiras e os Brinquedos do Passado: “Podemos perguntar aos nossos pais.”²⁴

Para que, em conjunto, conhecêssemos as brincadeiras e os brinquedos do passado, investigamos acerca do assunto, contemplando as seguintes fases: levantamento das conceções prévias das crianças, definição das questões de investigação e representação de um brinquedo ou brincadeira do passado. Assim, as crianças puderam, então, apresentar a Investigação ao restante grupo. O fecho

²⁴ Resposta de S. B. relativamente à questão de como poderíamos descobrir quais eram os brinquedos e as brincadeiras dos pais das crianças, no dia onze de novembro de 2021.

deste ciclo deu-se com a Visita à Casa do Brinquedo e da Brincadeira em Vila Verde. Em seguida irei apresentar os dados obtidos em cada momento.

Conceções Prévias: "A minha mãe fazia de conta que cozinhava"

Através da conversa do dia nove de novembro de 2021 foi possível perceber as conceções prévias das crianças em relação aos brinquedos, e seus materiais, e às brincadeiras de antigamente. Os materiais que referiram serem os constituintes dos brinquedos de antigamente foram: pano, plástico e materiais reciclados²⁵. Todos se confirmaram na Investigação que as crianças realizaram posteriormente, sendo que a madeira foi acrescentada a esta lista.

As brincadeiras antigas elencadas pelas crianças, tanto através de conversa como da posterior representação, antes de iniciarem a Investigação, foram: jogar à bola (referido nos dois momentos), escondidas (mencionada nos dois momentos), apanhada, beisebol, ténis, jogo "Mata o burro", "Pedra, papel, tesoura", cambalhotas (citadas nos dois momentos), faz de conta (B. C.: "A minha mãe imaginava que era adulta"; M. R.: "A minha mãe fazia de conta que cozinhava"; exposto nos dois momentos), baloiço, leitura de livros e corridas. Já os brinquedos foram: bonecas (E. M.: "princesa"), fogão da Barbie, livros, borboleta e fantoches (assinalado nos dois momentos).

Questões de Investigação: "Gostava de saber se o meu pai gostava de jogar às escondidinhas, dar cambalhotas e jogar à bola."

A Investigação acerca dos Brinquedos e Brincadeiras de Antigamente foi pautada por três questões, que serão respondidas em seguida. As questões surgiram de dúvidas das crianças, como se comprova no seguinte diálogo:

Estagiária: E os meninos sabem quais são as diferenças?

Crianças: Não.

(...)

Estagiária: Então já temos uma questão de investigação: de que materiais eram feitos os brinquedos de antigamente?

(...)

G. A.: Quando eras pequena quais eram os brinquedos que tu usavas?

(...)

²⁵ "G. A.: Antes as coisas eram todas de lixo, de embalagens.

Estagiária: Achas que os brinquedos eram feitos com embalagens vazias, é isso?

G. A.: Sim." (Excerto da conversa acerca do surgimento das questões de Investigação no dia onze de novembro de 2021).

Estagiária: O que é que os meninos gostavam de saber sobre os brinquedos e as brincadeiras?

G. A.: Gostava de saber se o meu pai gostava de jogar às escondidinhas, dar cambalhotas e jogar à bola.

Estagiária: Querem saber quais eram os brinquedos e as brincadeiras que os vossos pais faziam quando eram pequenos? É isso?

Crianças: Sim.” (Excerto da conversa acerca do surgimento das questões de Investigação no dia onze de novembro de 2021).

Se tivesse ultrapassado este passo, e não lhes tivesse dado a oportunidade de chegarem às questões que pretendiam ver respondidas, optando por considerar que apenas queriam saber as brincadeiras e brinquedos do tempo dos seus pais, estaria a perder outras questões interessantes e que surgiram da sua curiosidade genuína.

Quais eram os brinquedos e as brincadeiras da Andreia?

As crianças decidiram escolher dois brinquedos e uma brincadeira dos que eu lhes falei para apresentarem: o *tamagotchi*, o “Quantos Queres?” e o jogo do galo (Anexo 4 e Figura 31).

De que materiais eram feitos os brinquedos de antigamente?

Considerando os diálogos seguintes, que são ilustrativos de algumas das conclusões a que as crianças chegaram, os materiais dos brinquedos de antigamente eram: madeira, plástico, materiais do dia a dia e tecido.

“**B. C.:** Tudo era de madeira.”²⁶ (em relação aos brinquedos que viram em vídeos; Excerto da conversa de início da pesquisa no dia dezasseis de novembro de 2021).

“**Estagiária:** B. C. está a dizer que tudo era de madeira. Será que os brinquedos de antigamente eram mais de madeira ou de plástico?

G. A.: Eram de plástico e de madeira.

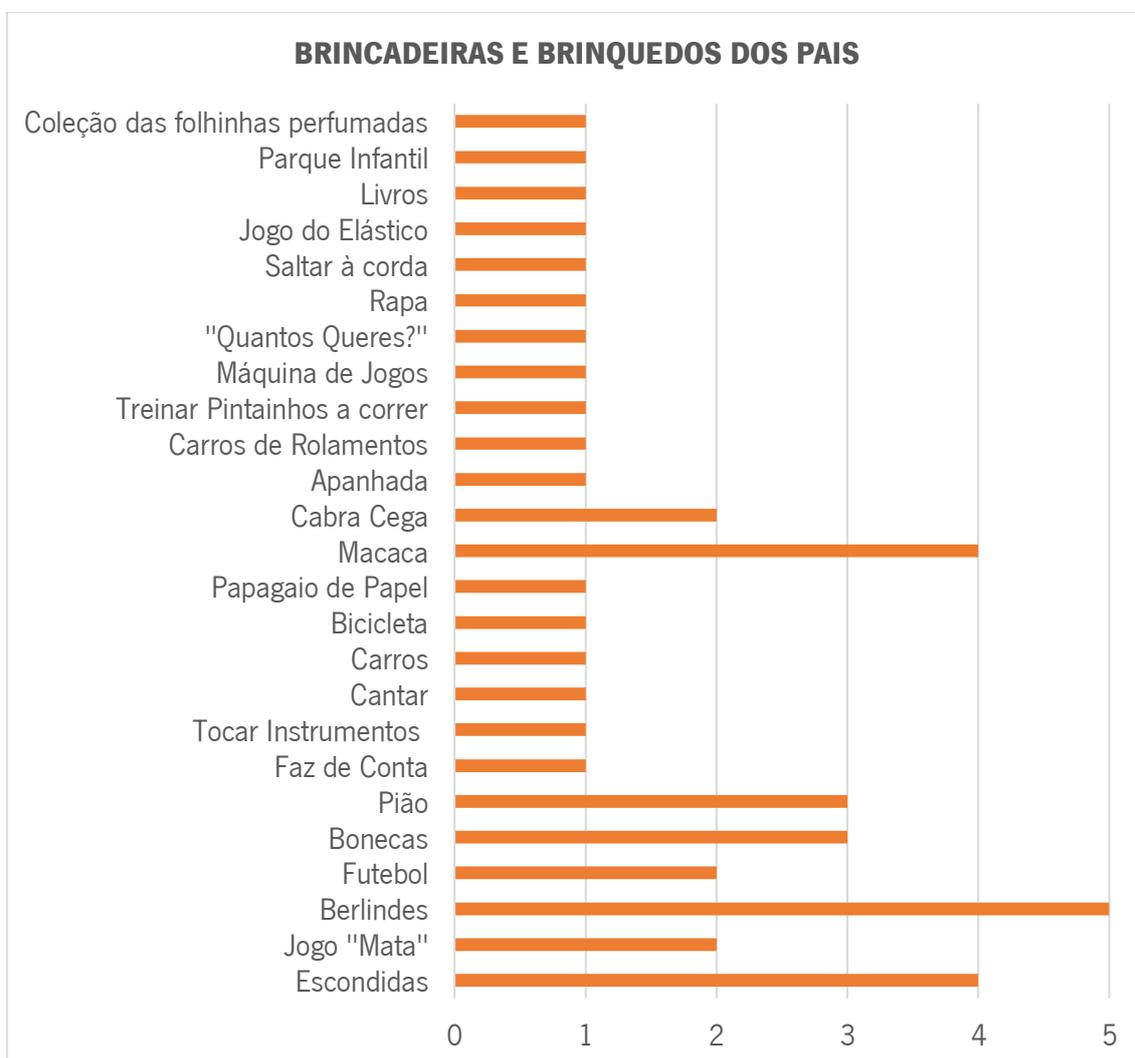
B. C.: Não, de madeira.” (Excerto da conversa de início da Investigação no dia dezasseis de novembro de 2021).

²⁶ Só através da conversa, da interação com os outros é que chegou a essa conclusão, o que demonstra a importância da partilha com os outros e do adulto instigar a criança a ir mais além e a fazer conexões entre as aprendizagens.

Quais eram os brinquedos e as brincadeiras dos nossos pais?

Esta questão só pôde ser respondida graças à participação dos pais²⁷ do Pequeno Grupo de Trabalho, e as suas respostas foram inúmeras, como se pode ver pelo Gráfico 5, pois cada família referiu mais do que um brinquedo ou brincadeira. As mais mencionadas, e até por famílias diferentes, foram: os berlindes, as escondidas, a macaca, bonecas, pião, o jogo “Mata”, o futebol e a cabra-cega.

Gráfico 5 – Brincadeiras e Brinquedos dos Pais



Analisando estas brincadeiras relatadas pelos pais e a investigação de Alberto Nídio Silva (2010), focando na segunda geração, entre os 25 e os 50 anos, algumas são comuns: faz de conta, futebol, macaca, jogo do elástico, escondidas, apanhada, pião, berlinde, carros de rolamentos, o jogo “Mata”, andar de bicicleta (p. 641), carros, bonecas e jogos eletrónicos (p. 637).

²⁷ O apelo aos pais foi feito através da escrita de um pedido para colaborarem com a Investigação que estávamos a realizar, dizendo-nos quais eram os seus brinquedos e brincadeiras de infância. O bilhete foi assinado por mim, pela Educadora e pela criança correspondente. Todas as crianças participaram de forma entusiasta na preparação do bilhete a enviar aos pais. Conforme iam ouvindo as respostas dos seus pais, lidas por mim, sorriam.

Comparando as respostas das famílias com as concepções prévias das crianças, percebemos que existem algumas brincadeiras e alguns brinquedos que foram identificados por ambas as partes, nomeadamente: jogar à bola/futebol, escondidas, apanhada, faz de conta, leitura de histórias/livros e bonecas.

Representação de um Brinquedo ou Brincadeira de Antigamente: "Eu, B. C., E. M. e M. R. a jogar ao Quantos Queres?"²⁸

Todas as brincadeiras e os brinquedos representados foram abordados na Investigação que as crianças fizeram (Figura 20). Apenas dois, o pião e o "Quantos Queres?", foram relatados pelas famílias. Mas importa dizer que o *feedback* das famílias veio após esta representação.

Figura 20 – Representações em azulejo de Brinquedos e Brincadeiras de Antigamente



Jogo puxar a corda



lô iô

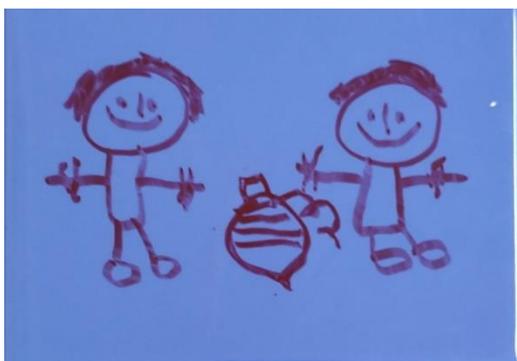


Dominó



Cubo Mágico

²⁸ Legenda da representação do "Quantos Queres?" do azulejo rosa da Figura 20.



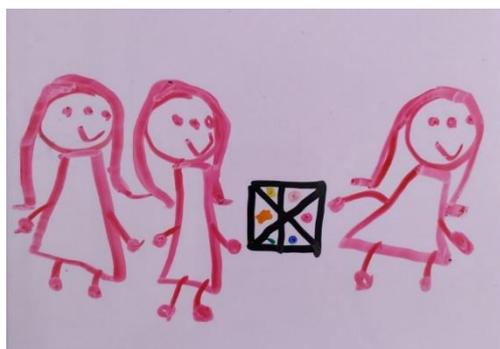
Pião



Helicóptero de palhinha



"Quantos Queres?"



Apresentação da Investigação: "S. B., então que cor queres? (...) Laranja. Então tu és uma doninha"²⁹

O dia dois de dezembro de 2021 foi o dia da apresentação da Investigação ao restante grupo na Biblioteca da escola. A exemplificação que G. A. fez do jogo da macaca (Figura 21) e a simulação da utilização do jogo "Quantos Queres?" com S. B., demonstram que dominava esses jogos. As crianças compreenderam que há brincadeiras que se faziam antigamente que ainda são feitas atualmente, como é o caso de jogar à bola.

²⁹ Fala retirada da demonstração de G. A. do jogo "Quantos Queres?" na apresentação da Investigação.

Figura 21 – Exemplificação do jogo da macaca durante a Apresentação da Investigação acerca dos Brinquedos e Brincadeiras de Antigamente



Todas as etapas descritas até ao momento possibilitaram um processo de ensino-aprendizagem mais rico, em que as crianças tiveram um papel ativo, de tal forma que não houve nenhuma que tivesse desistido ou dito que não queria apresentar a Investigação. Deste modo, conheceram brinquedos e brincadeiras de antigamente, pesquisando-os, falando sobre deles e representando-os.

Visita à Casa do Brinquedo e da Brincadeira em Vila Verde: "A da minha Professora era maior do que esta"³⁰

O culminar desta Investigação foi a visita à Casa do Brinquedo e da Brincadeira em Vila Verde. Pela conversa que tivemos posteriormente a respeito da mesma, consegui perceber que as crianças estiveram atentas à visita, pois lembravam-se de pormenores, como o facto de o fogão e as painéis expostos serem da Educadora.

A Investigação acerca dos Brinquedos e Brincadeiras de Antigamente permitiu dar resposta ao objetivo aqui descrito, e enquadra-se numa das aprendizagens a promover na Área do Conhecimento do Mundo: “Estabelecer relações entre o presente e o passado da sua família e comunidade, associando-as a objetos, situações de vida e práticas culturais” (I. Silva et al., 2016, p. 89).

³⁰ Fala de um pai em relação à palmatória exposta.

Alargar as oportunidades de brincadeira das crianças: “Lengalengas também é brincadeira.”³¹

Na escola, ou neste caso no Jardim de Infância, “podemos encontrar ainda espaço para a transmissão de jogos e brincadeiras que poderão enriquecer o cardápio lúdico das crianças ou despertar a sua criatividade e imaginação de brincantes compulsivos” (A. N. Silva, 2010, p. 246). Assim, as oportunidades de brincadeira das crianças foram alargadas recorrendo a diferentes estratégias, nomeadamente: jogos planificados, apresentação de brinquedos (alguns construídos por mim), brincadeiras espontâneas, e outras atividades que para o grupo em questão constituíram brincadeiras. Em seguida irei explicar cada uma destas estratégias.

Jogos Planificados: “Tu não és o rei, és a rainha”³²

Dentro desta categoria incluo os seguintes jogos: “A corrida do Pai Natal”, “A Gincana do Pai Natal”, ambos desenvolvidos no tempo de Ginásio à sexta-feira à tarde, e “O Rei/A Rainha Manda”. Mais do que apresentar jogos às crianças, é necessário que elas usufruam dos momentos de brincadeira e que o adulto esteja atento aos sinais de desfrute desses momentos.

Relativamente ao primeiro jogo, as “crianças sorriam e riam-se com frequência (...) iniciavam o percurso imediatamente ao ouvir a contagem até três (...) todas pediram para fazer o jogo (...) e referiram ter gostado do jogo” (Excerto da reflexão da nona semana).

No segundo jogo, a resposta das crianças foi semelhante: “riram-se bastante (...) sorriam e davam gargalhadas (...) quando terminava a contagem até três, iniciavam logo o percurso (...) todas pediram para fazer o jogo” (Excerto da reflexão da décima semana). Estes dois jogos são um exemplo de como podemos conciliar as festividades, ou os momentos do ano, com o desenvolvimento de Projetos/Intervenções, sem perder o foco e o objetivo principal. E corroboram a possibilidade de utilizar objetos do dia a dia para a realização de jogos³³.

O jogo “O Rei/A Rainha Manda” foi bem recebido pelas crianças, pois “Mesmo eu dizendo que todas iam ser o rei ou a rainha, várias pediam frequentemente para serem elas”, e revelaram entusiasmo “quando eram chamadas para serem o rei ou a rainha, pois esboçavam um sorriso” (Excertos da reflexão da décima segunda semana). Este último “era evidente quando lhes colocava a coroa e viam os colegas a fazerem o que elas disseram” (Excertos da reflexão da décima segunda semana). A coroa utilizada

³¹ Frase proferida por uma criança enquanto a Educadora lia lengalengas no dia doze de janeiro de 2022.

³² Fala ocorrida durante a realização do jogo “O Rei/A Rainha Manda” no dia 11 de janeiro de 2022.

³³ Neste caso, caixas de cartão no primeiro jogo e sapatos no segundo.

para este jogo foi escolhida pelas crianças para estar na Exposição da Intervenção, evidenciando a relevância do mesmo para o grupo:

B. C.: Atrás de ti, a coroa.

Estagiária: Pois é, a coroa que usamos no jogo O Rei Manda.

H. S.: O rei manda não, a rainha manda. E o rei também manda.” (Excerto da conversa acerca da Exposição da sala no dia vinte de janeiro de 2022).

Para perceber o interesse das crianças de uma forma geral por estes jogos, analisei os Indicadores da Escala de Envolvimento observados em todos. Sete dos nove indicadores estiveram presentes em todos os jogos: concentração, energia, expressão facial e postura, persistência, tempo de reação, linguagem e satisfação. O menos comum foi a complexidade e criatividade, talvez pelo facto de serem jogos com regras específicas em que não havia margem para as crianças darem um toque único e diferente nas suas prestações (à exceção do jogo “O Rei/A Rainha Manda” em que tinham total liberdade nas ordens a dar, e neste verificou-se esse indicador).

Apresentação de Brinquedos: “*És uma girafa!*”

Ao longo da Intervenção foram apresentados alguns brinquedos diferentes dos tradicionais, uma vez que uma das descobertas feitas na Investigação foi o facto de alguns brinquedos antigos serem construídos a partir de materiais do dia a dia, nomeadamente: pião, rapa, “Quantos Queres?”, comboio e avião construídos por mim, e os brinquedos construídos pelas crianças e as suas famílias. Falarei um pouco deles em seguida, para compreendermos o interesse demonstrado e a relevância dos mesmos.

No âmbito da Investigação acerca dos Brinquedos e Brincadeiras de Antigamente levei dois piões, um rapa e um “Quantos Queres?”, e este último foi o que despertou maior interesse nas crianças (Figura 22): “Todas quiseram escolher uma cor para saber qual o animal que estava escrito e todas quiseram utilizar o brinquedo. A maioria necessitou da minha ajuda para conseguir manusear o papel, porém isso não as demoveu de experimentarem e de demonstrarem entusiasmo pelo mesmo.” (Excerto da reflexão da sétima semana), como se pode ver pela fotografia abaixo.

Figura 22 – Exploração do “Quantos Queres?”



Observei “gargalhadas e sorrisos enquanto jogávamos ao “Quantos Queres?” e eu lia os animais que elas tinham selecionado” (Excerto da reflexão da sétima semana). Para além destes excertos que demonstram o interesse e entusiasmo das crianças por este brinquedo, importa referir mais três fatores que os corroboram: a escolha deste brinquedo para ser incluído na apresentação acerca da Investigação (Anexo 4); a sua seleção para a representação em azulejo (últimas duas fotografias da Figura 20); e a demonstração da sua utilização por G. A. na apresentação da Investigação acerca dos Brinquedos e Brincadeiras de Antigamente. Essa mesma criança afirmou ter gostado “de explicar o jogo “Quantos Queres?”” (Excerto da reflexão da nona semana).

As documentações que se seguem são de extrema importância para a análise que estamos a fazer.

Registo de Ocorrências Significativas

Nome da Criança: B. C.

Idade: 5 anos

Observador: Estagiária

Data: 23/11/2021

Ocorrência

No final do Momento de Trabalho em Pequeno Grupo, B. C. pegou no “Quantos Queres?” e usou-o com J. B., dizendo-lhe, no final: “*És uma girafa!*”.

Interpretação

Não sei o que estava escrito na cor selecionada, mas esta ocorrência demonstra que a criança compreende que o texto escrito contém uma mensagem, bem como usa a leitura, “mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais” (I. Silva et al., 2016, p. 71). Por outro lado, evidencia o interesse por esse brinquedo/brincadeira, que até então não era conhecida das crianças.

Anotação breve

16/12/2021: Após terminar o Lanche, M. R. desenhou no quadro preto com giz o “Quantos Queres?” (Figura 23) e veio mostrar-me:

Figura 23 – Representação espontânea do “Quantos Queres?”



O meu papel foi o de transmissão da cultura lúdica, na medida em que estive pacientemente disponível para explicar em que consistia o brinquedo e como era utilizado (A. N. Silva, 2010, p. 244). Este interesse foi sendo percebido ao longo da Intervenção, e por isso os grupos de quatro e de cinco anos³⁴ receberam, no final do Estágio, um “Quantos Queres?” em branco para poderem preencher e jogar.

Apesar de o pião não ter despertado tanto interesse nas crianças, uma delas selecionou-o para a representação em azulejo acerca de um brinquedo ou brincadeira de antigamente (quinta fotografia da Figura 20).

No âmbito da leitura do livro “O Pequeno Inventor”, apresentei um comboio e um avião em cartão construídos por mim, que posteriormente foram colocados na área da Mediateca, como se pode ver pelas fotografias abaixo.

³⁴ O grupo dos três anos recebeu algo diferente, pois não contactou com tanta frequência com este material e por isso também não demonstrou tanto interesse por ele.

Figura 24 – Exposição do comboio e avião construídos por mim na área da Mediateca



Embora não tenham sido brinquedos com os quais as crianças brincaram frequentemente, ainda observei a exploração espontânea que se segue:

Anotação Breve

10/12/2021: S. F. aproximou-se da Mediateca e do comboio e empurrou-o para a frente e para trás.

Estes brinquedos foram referidos pelas crianças na conversa sobre a Exposição que iríamos fazer na sala. O livro “O Pequeno Inventor” e os brinquedos serviram de mote para ser lançado o desafio às famílias de também elas construírem, com as suas crianças, brinquedos com materiais reciclados. Como já mencionei anteriormente, a adesão foi muito positiva e as crianças ficaram satisfeitas e contentes: “Quando partilhei com o grupo os brinquedos, as crianças sorriram e diziam logo que eram delas.” (Excerto da reflexão da décima segunda semana).

Dezassete das vinte famílias³⁵ participaram neste desafio, e quatro crianças trouxeram dois brinquedos, totalizando vinte e um brinquedos. As crianças quiseram que esses brinquedos constassem na Exposição que iríamos realizar, demonstrando a sua importância para o grupo:

“Estagiária: O que podemos expor no nosso museu?

S. B.: A bola que eu trouxe.

H. S.: O “porta bolas”.

Estagiária: Ah, os brinquedos que vocês construíram em casa?

Crianças: Sim!” (Excerto da conversa acerca da Exposição no dia vinte de janeiro de 2022).

³⁵ Considero vinte e não vinte e duas, pois o grupo é constituído por duas crianças gémeas e uma criança faltou durante várias semanas na altura em que lançamos esse desafio.

Kishimoto (2010a) menciona a relevância dos brinquedos "artesanais e produzidos pelas crianças, professores e pais" (p. 2), dimensões que foram cumpridas ao longo da Intervenção.

Brincadeiras Espontâneas: "Andreia, não me apanhas"³⁶

O parque do 1º Ciclo sempre fez as delícias das crianças, que usufruíam dele à quinta-feira de manhã, e as suas estruturas permitiam variadas brincadeiras. Nesses momentos, elas jogavam à apanhada, às escondidas, saltavam, escorregavam, escalavam, baloiçavam, desafiavam a gravidade, concentravam-se nos seus movimentos, sorriam, riam, pediam-me para brincar com elas, eram felizes.

No Momento de Exterior, num dos dias de Estágio, surgiram algumas brincadeiras espontâneas em que as crianças tinham de: com um galho de árvore um pouco acima do chão, saltar por cima a pés juntos; tentar tocar-lhe enquanto o segurávamos no alto; e saltar sem lhe tocar enquanto o agitávamos de um lado para o outro. Com um simples galho de árvore foi possível inventar alguns jogos, e ainda que tenham sido criados pelos adultos, as crianças deliciaram-se, tanto as mais velhas como as mais novas, pois participaram quatro com cinco anos e uma com três anos.

As brincadeiras faziam parte da rotina, e algumas surgiram de forma espontânea e em momentos de transição, tanto no contexto de sala como no corredor. A título de exemplo, jogamos ao "Eu vejo...", ao silêncio e à estátua.

A riqueza do brincar reside na sua espontaneidade, na variedade de atividades que aqui se encaixam e na não necessidade de materiais ou locais específicos. As brincadeiras espontâneas apresentadas comprovam exatamente isso: realizaram-se em vários espaços (exterior, na sala, no corredor, etc.), com e sem materiais. Como Alberto Nídio Silva afirma (2010) "Tudo tem apresto para a brincadeira e muitas das vezes apenas as crianças se bastam para tal" (p. 625).

Brincadeiras não convencionais: "Dança comigo, S. B.. Vamos dançar à roda."³⁷

Ao longo da Intervenção foram realizadas outras atividades que num olhar superficial podem não parecer brincadeiras, mas que para este grupo constituíram como tal: danças, livros, "desenhar" (referido pelas crianças na atividade de associação de palavras à palavra brincadeiras e presente ao longo da Intervenção através das várias representações realizadas), e sombras. Como Kishimoto alega (2003), quando se fala na palavra jogo, e eu acrescentaria também a palavra brincadeira, "cada um pode entendê-la de modo diferente" (p. 13).

³⁶ Fala captada em vídeo no dia vinte e sete de janeiro de 2022 enquanto estávamos no Parque do 1º Ciclo.

³⁷ Fala captada em vídeo na atividade das sombras, realizada no dia dezanove de janeiro de 2022, no momento de dança livre.

As danças apresentadas foram a da música “Jimba” (Sing mit mir – Kinderlieder, 2019), a dança livre com recurso a tule e a dança do balão. Relativamente à dança com recurso a tule, quando questionadas sobre como se sentiram enquanto dançavam, as crianças responderam que se sentiram bem. Foram lhes dadas algumas palavras para elas escolherem o que sentiram e a escolhida foi paz.

No Conselho da Semana do dia três de dezembro de 2021, G. A. disse que pretendia fazer sombras, e esta atividade voltou a ser referida no Conselho da Semana seguinte, no dia dez desse mesmo mês. Assim, para responder a este interesse manifestado mais do que uma vez, planifiquei uma brincadeira em que as crianças, através de sombras, imitavam animais (Figura 25).

Figura 25 – Atividade de Sombras com a imitação de animais



“Foi uma atividade que se prolongou, pois as crianças estavam entusiasmadas. No final, ainda houve tempo para dançarem atrás da cortina” (Excerto da reflexão da décima terceira semana; Figura 26). “No Conselho do final do dia, cerca de metade das crianças mencionaram que essa foi a atividade que mais gostaram. No Conselho da Semana essa atividade voltou a ser referida como a preferida.” (Excerto da reflexão da décima terceira semana). Foi uma das atividades em que foram observados todos os Indicadores da Escala de Envolvimento (Bertram & Pascal, 2009, pp. 129–130).

Figura 26 – Atividade de Sombras com dança livre



Como já foi citado, os livros foram associados ao brincar, e são contemplados no subtema do Plano Anual de Atividades do departamento de Educação Pré-Escolar da instituição ("No mundo dos contos"), por isso, fui apresentando vários ao longo do Estágio. A partir da quarta semana de Estágio, em todas as semanas apresentei pelo menos um, agrupando-se nas seguintes categorias: relativos ao Projeto, divertidos, de rimas, e de Natal.

O facto de G. A. me ter questionado, na penúltima semana de Estágio, se não ia ler nenhum livro novo, demonstra que considera os livros como pertencentes à rotina e às atividades que apresentava, mas também o interesse e gosto por esse material. Essa atitude tem implícita a ideia do brincar como uma atividade inerentemente prazerosa (por exemplo, Bandet & Sarazanas, 1973; Ferland, 2005; IPA, 1989, 2014; Kishimoto, 2010a, 2010b; Neto & Lopes, 2018; M. C. Silva, 2010; Solé, 1992), pois não faria sentido essa criança me ter questionado por uma atividade que não considerasse prazerosa.

“Observei um grande envolvimento das crianças nos momentos em que lhes lia narrativas, pois estavam e mantinham-se concentradas e participavam na conversa que se seguia. Enquanto ouvia a gravação da leitura da narrativa “Baralhando Histórias” tive um momento de “Eureka”. Apesar de ter os fantoches, considerei que era pertinente as crianças verem as ilustrações do livro, pelo que conjuguei as duas coisas. Por esse motivo, por vezes demorava mais tempo para mudar de página. Nesses momentos de espera ocorria uma de duas situações: as crianças ficavam em silêncio à espera, ou faziam comentários acerca da narrativa ou das ilustrações, não dispersando. Apesar dos Indicadores da Escala de Envolvimento, relatados na avaliação de cada uma das atividades de leitura ao longo das reflexões fundamentar esta informação, essa constatação que fiz na décima segunda semana foi central para chegar a esta conclusão.” (Excerto do Portefólio de Estágio).

A documentação apresentada no tópico dos livros, referentes à questão de Investigação, corroboram a associação entre os livros e o brincar, bem como o facto de as crianças recorrerem a eles com frequência, pelo que não irei voltar a repetir essas informações. Importa acrescentar que nos momentos de leitura de narrativas era comum as crianças inclinarem-se na direção dos livros, como comprovam os seguintes exemplos e a fotografia que lhes segue: “aproximavam-se do livro” (Excerto da reflexão da décima semana em relação ao livro “Certa noite num estábulo...”); “se aproximavam do livro” (Excerto da reflexão da décima primeira semana referente ao livro “A Caixa”); “se aproximavam do livro e apontavam para ele enquanto falavam” (Excerto da reflexão da décima segunda semana em relação ao livro “As ideias da Bia”); “postura inclinada em direção ao livro” (Excerto da reflexão da décima terceira semana sobre o livro “O Museu”).

Figura 27 – Postura inclinada das crianças em direção ao livro apresentado



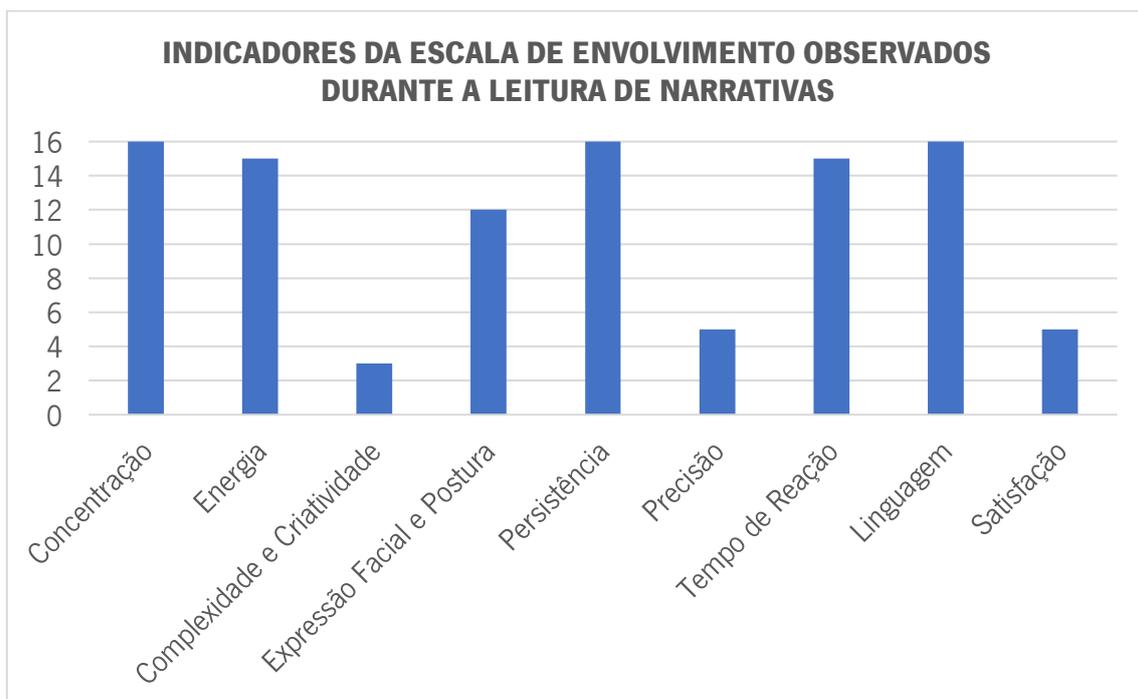
Pela importância dada aos livros ao longo do Estágio e da Intervenção, estes tiveram um cantinho de destaque na Exposição final.

Analisando os Indicadores da Escala de Envolvimento observados em todas as atividades de leitura de narrativas, verifica-se que foram observados entre três e oito indicadores por cada narrativa, sendo o mais comum sete indicadores, verificando-se em sete narrativas (43,75%).

Considerando o Gráfico 6, percebemos que alguns Indicadores estiveram presentes em todas as narrativas, como é o caso da concentração, persistência e linguagem. O menos observado foi a complexidade e criatividade, talvez por ser uma atividade em que não havia margem para as crianças darem um toque único e diferente nas suas prestações, podendo fazê-lo apenas nas suas intervenções. O mesmo se aplica ao indicador precisão, pela natureza destas atividades não se verificou uma atenção aos pormenores ou um cuidado especial com os trabalhos.

O facto de o indicador satisfação ter sido observado em apenas cinco narrativas pode parecer por si só determinante para a análise do envolvimento das crianças nestas atividades, porém é importante considerar que esse se refere, sobretudo, aos resultados alcançados, e da leitura de livros não resulta um produto concreto e palpável pelo qual as crianças possam sentir-se satisfeitas. Por outro lado, o facto de as crianças se concentrarem, manterem essa concentração ao longo das atividades (persistência), participarem nas conversas e partilharem as suas opiniões e ideias (linguagem) em todas as narrativas, e terem demonstrado o seu entusiasmo e energia e responderem de forma rápida (tempo de reação) em quase todas as narrativas, à exceção de uma, permite perceber altos níveis de envolvimento e interesse neste tipo de atividades.

Gráfico 6 – Indicadores da Escala de Envolvimento observados durante a Leitura de Narrativas



A grande maioria das brincadeiras aqui apresentadas são diferentes das que as crianças faziam ou tinham, pois só assim é possível alargar as oportunidades de brincadeira, e outras são mais banais, contudo, todas contribuíram para o objetivo aqui exposto, pois Carlos Neto (2020a) menciona a necessidade de experiências inabituais e diversificadas (p. 38), em que eu assumi um papel de mediador para a aprendizagem de novas brincadeiras (Kishimoto, 2010a, p. 1).

Em jeito de conclusão, ao analisarmos as várias formas de alargar as brincadeiras das crianças, compreendemos a abrangência do brincar e do que pode ser considerado brincadeira, bem como a variação deste conceito consoante o grupo de crianças, pois algumas destas atividades, noutros grupos,

poderiam não ser referidas da mesma forma e consideradas como tal, graças à subjetividade do conceito de jogo e brincadeira que já foi citada previamente.

Promover diversas formas de Expressão: “*Eu adoro desenhar.*”³⁸

Ao longo do Projeto foram várias as conversas que fomos tendo e que foram documentadas, sobretudo após a apresentação de narrativas relativas ao Projeto, mas também outras conversas, nomeadamente a respeito de como as crianças se sentem quando brincam, e a decorrente da visualização de vídeos sobre museus do brinquedo e sobre como poderíamos organizar a nossa própria Exposição.

Alguns excertos das conversas já foram apresentados ao longo deste Relatório, pelo que não é necessário voltar a repeti-los. Importa aqui frisar que esses exemplos comprovam o objetivo de que falamos. A documentação do Projeto esteve sempre afixada no quadro branco da sala (Figura 28), à exceção do último dia de Estágio em que realizamos a Exposição, e esses documentos continuaram expostos, mas noutra parte da sala. No caso das conversas, era afixado um resumo de cada uma delas.

Figura 28 – Documentação do Projeto afixada na sala



As representações gráficas também nos acompanharam neste percurso e foram afixadas em formato de poster, que continha cada representação e a sua autoria. Algumas das representações realizadas foram igualmente referidas ao longo deste Relatório, mas insere-se abaixo um exemplo de póster afixado na sala.

³⁸ Frase retirada da primeira conversa acerca da narrativa “As Crianças que não era como Crianças” no dia vinte e sete de outubro de 2021.

Figura 29 – Póster da 4ª Representação do Projeto



Algo que teria enriquecido a Intervenção, e consequentemente a Investigação, pois teria mais informação e documentação para analisar, era a devolução de cada poster às crianças, apresentando-os em grande grupo, lendo as suas falas e mostrando as suas representações, até porque estas são do Pequeno Grupo de Trabalho, e desta forma todas as crianças, sobretudo aquelas que não participaram nessas atividades, conheciam o trabalho realizado pelos colegas.

Contudo, quando as crianças faltavam, caso houvesse algum poster novo no regresso, elas apercebiam-se imediatamente:

Anotação Breve

11/01/2022: G. A. esteve a faltar nos últimos dias de atividade letiva de dezembro, e ao regressar em janeiro e ver o poster da quinta representação, afirmou que ainda tinha de fazer aquele trabalho.

Anotação Breve

25/01/2022: M. V. esteve a faltar quase duas semanas, e no primeiro dia de regresso perguntou-me o que era um dos pósteres. Aproveitei e chamei as únicas crianças que estavam presentes que tinham feito essa atividade e pedi-lhes que explicassem o que fizeram. S. B. e M. R. conseguiram, com a minha ajuda, dizer que fizeram uma representação em madeira de brinquedos que gostariam de construir.

As duas formas de expressão e comunicação utilizadas ao longo desta Intervenção foram a comunicação verbal e a gráfica, mas outras poderiam ter sido utilizadas. Na verdade, havia a intenção de explorar outras formas de expressão, mas por constrangimentos de tempo e da situação pandémica que vivemos, não foi possível.

Chegados aqui é possível compreender a importância destas duas linguagens para o desenrolar da Intervenção, da Investigação e da escrita do presente Relatório, pois uma parte considerável dos dados aqui apresentados derivam dessas comunicações. Sem o acesso à gravação da comunicação verbal e à representação gráfica das crianças não seria possível realizar esta Investigação, nem a Intervenção teria sido tão rica.

Escutar/documentar as falas das crianças: “*Escreve aí*”³⁹

A escuta e a documentação das falas das crianças concretizaram-se e são visíveis: nos pósteres das conversas que fomos tendo e que foram gravadas, transcritas e resumidas; nos interesses e sugestões manifestados pelas crianças que foram incorporados na Intervenção. Estes exemplos são o resultado e, simultaneamente, a prova da escuta e documentação das falas das crianças.

Estar atenta e observar o que as crianças diziam permitiu-me perceber o caminho a percorrer durante a Intervenção, vendo-a, não como o meu Projeto, mas como o Projeto do grupo, do qual eu faço parte e sou uma das capitãs responsáveis pela navegação desta tripulação, juntamente com a Educadora e a Assistente Operacional, trabalhando em conjunto para que a viagem seja prazerosa e cheguemos a bom porto.

A escuta é a base para a planificação, por isso fui escutando e escrevendo, tal e qual um escriba, as ideias, dúvidas e interesses das crianças, transformando-me numa guardiã da promoção da participação das crianças, ouvindo-as e considerando o que dizem na minha tomada de decisão de atividades a apresentar.

Na Pedagogia-em-Participação, os interesses e motivações das crianças são conjugados com as motivações do próprio Educador (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 18), tornando-se num encontro de culturas das crianças, das famílias e dos profissionais (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2015, p. 8). Assim, observei e estive atenta aos interesses e sugestões das crianças em toda a rotina pedagógica, e documentei algumas sugestões dadas durante o Conselho da Semana, ou alguns

³⁹ Fala retirada da conversa acerca dos brinquedos e das brincadeiras de antigamente no dia nove de novembro de 2021, em que a criança se referia ao caderno que me acompanhava sempre.

exemplos de brincadeiras e diálogos que ocorreram noutros momentos, mas que ao aperceber-me deles, tiveram impacto no Projeto.

Tendo em consideração as evidências sobre a associação dos livros ao brincar, tornou-se rotina a leitura de narrativas ao longo da Intervenção. Numa delas fiz-me acompanhar de dois fantoches de dedo, já que os fantoches foram associados à palavra brincadeiras (Figura 18). O fazer de conta, o desenhar e o pintar também foram relatados nessa mesma atividade, e a sua presença foi transversal ao Projeto, no primeiro caso sobretudo nas narrativas selecionadas, e no segundo e terceiro nas representações. O facto de mencionarem a palavra pião, muito provavelmente por terem visto fotografias de piões no âmbito da Investigação acerca dos Brinquedos e Brincadeiras de Antigamente, fez com que lhes apresentasse dois piões para poderem explorar. Algumas observações e documentação no momento de recreio, no parque, surgiram a partir da menção a esse espaço nessa mesma atividade (Figura 18).

As sugestões das crianças foram consideradas e essenciais para a Exposição que organizamos no final do Projeto. Conversei com elas para percebermos em conjunto como poderíamos organizar a nossa Exposição na sala e quase todos os trabalhos que as crianças referiram que queriam que estivessem na Exposição, foram expostos.

A visita à Casa do Brinquedo e da Brincadeira em Vila Verde surgiu também de um pedido numa das conversas iniciais:

“Educadora: Eu doe os meus brinquedos à Casa do Brinquedo daqui de Vila Verde.

G. A.: Podemos ir lá um dia?” (Excerto da conversa acerca da narrativa “Nada!” no dia três de novembro de 2021).

Assim, a documentação das conversas e, obviamente as representações, e a consideração dos interesses e sugestões do grupo, são a concretização da escuta responsiva das (expressões das) crianças.

Envolvimento das crianças ao longo do Projeto: “*Trabalhos sobre os brinquedos*”

Os Indicadores da Escala de Envolvimento de Laevers (1994, como citado em Bertram & Pascal, 2009, pp. 129–130) foram utilizados nas atividades realizadas, permitindo documentar esse mesmo envolvimento. Ainda que não fosse um objetivo ou estivesse relacionado com a questão de Investigação, considero pertinente analisar esses indicadores na globalidade para inferirmos sobre o envolvimento das crianças ao longo da Intervenção.

Analisando o Gráfico 7, percebemos que os indicadores mais observados foram a concentração (em todas as atividades), seguindo-se a linguagem, a persistência, a energia, o tempo de reação e a

expressão facial e postura. A presença destes indicadores concretizou-se na: concentração e na sua permanência ao longo das atividades (persistência); participação oral das crianças, bem como quando verbalizavam que gostaram da atividade (por exemplo, no Conselho da Semana ou Diário; linguagem); energia visível no alhear da voz quando falavam ou na pressão que faziam nos objetos; reação rápida nas respostas ou no início das atividades (tempo de reação); e postura inclinada para a atividade ou sorrisos estampados nos seus rostos (expressão facial e postura).

A satisfação, a complexidade e criatividade, e a precisão foram os menos observados, no caso dos dois primeiros em menos de metade das atividades (47,7% e 40,9%, respetivamente). Esse resultado para o indicador satisfação justifica-se pela sua ligação, sobretudo, aos resultados alcançados, o que na maioria das atividades não se aplica (por exemplo, leitura de narrativas, conversas, etc.). A fundamentação utilizada para o número de vezes que o indicador complexidade e criatividade se verificou nas narrativas, aplica-se de igual forma nesta visão global do Projeto, uma vez que as atividades com uma maior margem para as crianças darem um toque único e diferente (por exemplo, representações) não foram a maioria. O mesmo se pode aplicar ao indicador precisão, já que a atenção aos pormenores poderá ser mais visível em atividades que resultassem numa produção.

Gráfico 7 – Indicadores da Escala de Envolvimento observados ao longo do Projeto



Foram observados entre três e nove indicadores por atividade, sendo que o mais comum foram sete indicadores (em 36,4% das atividades). As atividades em que registei todos os indicadores foram: a atividade das sombras, o jogo “O Rei/A Rainha Manda”, o jogo “A corrida do Pai Natal”, a dança “Jimba” (Sing mit mir – Kinderlieder, 2019) e a representação da narrativa “Nada!”. Considerando os indicadores presenciados em todas as atividades realizadas ao longo do Projeto, foi possível concluir que, em média, foram observados 6,6 indicadores (de nove) por atividade.

Com esta análise aos Indicadores da Escala de Envolvimento, conclui-se que as crianças estiveram envolvidas nas atividades, pois caso contrário não se tinham observado tantas vezes os indicadores da concentração (totalidade das atividades), linguagem, persistência, energia e tempo de reação. Também se percebe que os jogos foram um sucesso, já que em dois terços foram observados todos os indicadores.

Para além dos Indicadores da Escala de Envolvimento, importa considerar alguns registos de observações como sinais do envolvimento das crianças.

Anotação Breve

26/11/2021: No Conselho da Semana, quando questionei as crianças acerca do que pretendiam fazer, B. C. disse: “*Trabalhos sobre os brinquedos*”.

Fui observando que as crianças, quando iam para a Mediateca, consultavam e recontavam os livros lidos por mim no âmbito do Projeto, como já foi mencionado anteriormente na informação relativa aos livros. Os Conselhos da Semana foram igualmente momentos muito importantes, pois permitiram-me compreender as atividades que as crianças mais gostaram.

Muitas das informações e conclusões referidas ao longo deste tópico da Avaliação da Intervenção Pedagógica e da Investigação já corroboraram o envolvimento das crianças, pelo que não é necessário voltar a repeti-las. Mas conjugando-as com os dados obtidos através dos Indicadores da Escala de Envolvimento, é possível afirmar que as crianças estiveram envolvidas no Projeto, ainda que, como é natural, numas atividades mais do que noutras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Hoje é o primeiro dia do resto da tua vida.”

Letra da música de Sérgio Godinho “O Primeiro Dia” de 1978

O brincar é a linguagem primária da criança, que permite expressar o mundo interior (Ferland, 2005, p. 20), por isso não nos podemos esquecer que a Educação de Infância desempenha um papel central na implementação dos direitos a brincar e a ser ativo (Neto, 2020a, p. 41). Como nos diz Sá (2014), as crianças:

Quando brincam, têm direito a ter a vista na ponta dos dedos, a cheirar, a sentir, a falar, a rir ou a chorar. (...) As crianças têm direito a brincar para sempre. A Infância nunca morre: apenas adormece. E quem, crescimento fora, se desencontra do brincar, não perceberá, jamais, que não há crianças se não houver brincar. (parágrafos 12–14)

Não é objetivo deste Relatório diferenciar brincadeiras de jogos, conceitos diferentes principalmente pelo facto de o último implicar o cumprimento de regras. Contudo, admito que poderiam ter sido proporcionados mais momentos de brincadeira livre. Mas também é pertinente ressaltar que algumas brincadeiras mencionadas pelas crianças eram jogos com regras (por exemplo, macaquinho de chinês, escondidas, apanhada, etc.). Ainda que estudiosos e investigadores os diferenciem, este grupo não o fez.

Muito mais poderia ser dito a respeito do brincar, e simultaneamente já tanto foi escrito, resta apenas referir que “O Homem torna-se mais humano e melhor quando brincou e brinca! Não esqueçamos as crianças que fomos” (Torrado, 2018, p. 2), pois segundo as crianças que participaram nesta Investigação, “Quando eu estou a brincar sinto-me feliz” (S. B.).

Ao longo do Estágio não me considerei como o adulto que sabe mais, mas sim “o que quer saber sobre o que a criança sabe, sente e pensa” (Velho et al., 2021, p. 89). Silvia Cruz e Schramm (2019) já nos alertaram para a importância de ouvir as crianças, sobretudo em Investigações, pois amplia o nosso conhecimento e entendimento acerca delas e do que pensam, ao mesmo tempo que reforça a imagem de criança competente e capaz de expressar a sua perspetiva (p. 22).

A escuta é fulcral para que as instituições de educação infantil possam transformar-se num “canal de encontro e diálogo entre cidadãos” (Moss, 2009, p. 424), “A place of ethical and political

praxis, a space for democratic learning” (Associació de Mestres Rosa Sensat, 2005, p. 10). A participação das crianças concretizou-se na consideração delas como coconstrutoras da Intervenção aqui descrita.

A Investigação apresentada neste Relatório foi de natureza exploratória, sem hipóteses pré-definidas para serem comprovadas, mas com objetivos e questão de investigação que guiaram todo o processo. O próprio grupo de crianças com quem construí esta caminhada foi o pastor que guiou a mesma, na medida em que perante uma narrativa apresentada referiu várias vezes a ligação do brincar à felicidade. Iniciou-se, assim, o trajeto descrito no presente Relatório. Tal não teria sido possível sem uma atitude observativa e de escuta responsiva das crianças e das suas expressões. Ainda que no início do Estágio, a observação e documentação tenham sido alvo de algumas dificuldades e preocupação, depois, com estudo e orientação, foi possível fazê-lo de forma mais natural.

Deste modo, considero que os objetivos traçados para a Intervenção foram cumpridos, uma vez que, através de conversas, representações gráficas e observações fiquei a conhecer as brincadeiras das crianças, com quem e onde brincam. Com a Investigação realizada pelo Pequeno Grupo de Trabalho ficamos igualmente a conhecer as brincadeiras e os brinquedos do passado. Para alargar as oportunidades de brincadeira das crianças foram realizados jogos planeados, apresentaram-se brinquedos, proporcionaram-se momentos de brincadeira espontânea e outras atividades que num olhar superficial podem não parecer brincadeiras, mas que para *este grupo* se constituíram como tal⁴⁰. Foram promovidas duas formas de expressão no decorrer do Projeto, nomeadamente a linguagem oral e a representação gráfica. E por fim, escutei e documentei as falas das crianças, transcrevendo as conversas, resumindo-as e afixando-as na sala, bem como estando atenta aos seus interesses e sugestões e considerando-os no desenrolar da Intervenção.

Apesar da concretização dos objetivos, importa refletir no que poderia ter sido realizado para os levar ainda mais longe. A minha presença mais frequente no espaço exterior poderia ter contribuído para conhecer ainda mais as brincadeiras das crianças, e quem sabe alargá-las. Após o término da Investigação acerca dos Brinquedos e Brincadeiras de Antigamente compreendi que mais haveria a pesquisar, e mais caminhos a percorrer. Apesar de haver a intenção de utilizar outras formas de expressão, o que teria enriquecido toda a Intervenção, isso não foi concretizado devido à vaga pandémica de janeiro que fez com que parte do grupo faltasse. Também já registei que a devolução de todos os pósteres das conversas ao grupo teria sido um momento enriquecedor para elas e para a Investigação.

⁴⁰ O facto de as atividades propostas serem planeadas e não se constituírem como brincadeiras livres, devido ao que é esperado de um estagiário em Educação Pré-Escolar, não invalida que não possam ter contribuído para o repertório de brincadeiras das crianças. Para além de que as propostas partiram dos interesses manifestados pelo grupo.

Uma vez que tinha as transcrições das falas das crianças e as suas representações gráficas, bem como registos de observações, obtive dados suficientes para compreender a perspetiva delas e responder à questão de investigação, “O que expressam as crianças acerca do brincar e das brincadeiras?”. Assim, elas associaram o brincar: ao prazer, à exploração, ao faz de conta, à imaginação, aos brinquedos construídos com materiais reciclados e objetos do quotidiano como brinquedos, aos museus de brinquedos, aos livros e à colaboração.

As conexões do brincar ao prazer (por exemplo, Bandet & Sarazanas, 1973; Ferland, 2005, 2012; IPA, 1989, 2014; Neto & Lopes, 2018; Schramm, 2009; M. C. Silva, 2010; Solé, 1992), à exploração (por exemplo, Fernandes & Tomás, 2014; IPA, 1989; Kishimoto, 2010a), ao faz de conta (por exemplo, Antunes & Tomás, 2021a; Bomtempo, 2003; Ferland, 2005; Gmitrova et al., 2009; Kishimoto, 2003; I. Silva et al., 2016; Smith, 2006), à imaginação (por exemplo, Ferland, 2005; Teles, 1997, como citado em M. C. Silva, 2010), aos brinquedos construídos com materiais reciclados e à utilização de objetos do quotidiano como brinquedos (por exemplo, Benjamim, 2009; Ferland, 2012; IPA, 2014; Kishimoto, 2010a; Neto & Lopes, 2018; I. Silva et al., 2016; Torrado, 2018), e à colaboração (por exemplo, Ferland, 2005) já foram expostas por investigadores. As novidades estão na relação do brincar com os museus de brinquedos (Migueis & Abrantes, 2017) e os livros. Relativamente a estes, ainda que já existam menções deste género (Kishimoto, 2010b; Wajskop & Peterson, 2016), são menos comuns na literatura, pelo que seria interessante explorar este tema em investigações futuras.

A questão de investigação acompanhou todo o meu percurso de Estágio e a redação do presente Relatório, pelo que os títulos dentro da Avaliação da Intervenção Pedagógica e da Investigação contêm frases ditas pelas crianças, sendo uma nova oportunidade para demonstrar e partilhar as suas falas, na medida em que traduzem a ideia-chave e a essência de cada secção. Todos os dados apresentados neste Relatório, bem como a análise ao seu envolvimento, comprovam a importância que estas crianças atribuíam ao brincar.

Antes de iniciar a leitura da narrativa “A Caixa”, coloquei a questão que se encontra na capa do mesmo: “O que farias com uma caixa?” e foram inúmeras as ideias referidas pelas crianças, o que me fez refletir que talvez os livros “Nada” e “O Pequeno Inventor” e a Investigação realizada as possam ter incitado a ver e a pensar as brincadeiras e os brinquedos de outra forma. Teria sido interessante ter recolhido as suas ideias de brincadeiras a partir de objetos do quotidiano antes de ler qualquer livro nesse âmbito, para compreender de que forma as narrativas e conversas acerca do faz de conta possibilitaram uma maior sensibilidade para um brincar sustentável com brinquedos não convencionais.

A utilização da Escala de Envolvimento de Laevers (1994, como citado em Bertram & Pascal, 2009) e a análise dos dados recolhidos a esse nível permitiram concluir que as crianças se envolveram nas atividades propostas, como também foi corroborado através de fotografias e registos de observação. Todavia, ao analisar as tabelas para escrever o presente Relatório, constatei que não tinha assinalado alguns indicadores para os quais tinha observações que os comprovavam, pelo que os acrescentei nesses casos em que havia registos que os confirmavam. A utilização destes indicadores é, sem dúvida, uma mais-valia, contudo é necessário estar realmente atento para os utilizar corretamente. Esta foi uma das dificuldades ocorridas ao longo da Intervenção, pois a utilização desses indicadores exigia uma reflexão constante e profunda.

Não seria ético da minha parte não falar das limitações desta Investigação. A natureza da Investigação realizada não possibilita a generalização dos dados apresentados, todavia, outras investigações depararam-se com informações semelhantes. Uma pesquisa futura poderá passar por uma investigação de natureza qualitativa para compreender em profundidade e obter mais dados em relação a esta temática.

Bem sei que na Educação de Infância o adulto tem o papel de apresentar atividades e alargar as aprendizagens das crianças, contudo, gostaria que ainda mais atividades tivessem partido delas e ter respondido a outros interesses manifestados.

Considero igualmente que se a Exposição tivesse sido preparada com mais antecedência, podia ter devolvido todas as fotografias, falas e trabalhos às crianças e conversar com elas sobre isso, pois o seu *feedback* teria contribuído também para os dados apresentados no presente Relatório. Relativamente ao *feedback*, tinha a intenção de realizar uma conversa, próxima do final do Estágio, para questionar as crianças a respeito do que mais gostaram e menos gostaram do Projeto. Contudo, no final da penúltima semana de Estágio começaram a faltar muitas crianças, chegando a haver dias com apenas seis, devido à onda de Covid-19 que se vivia na altura. Assim, optei por não ter essa conversa, uma vez que estavam presentes apenas três crianças das nove que faziam parte do Pequeno Grupo de Trabalho. Agora, à distância, compreendo que teria sido profícuo a realização dessa conversa, pois pelo menos teria algum *feedback* para analisar. Ainda que o envolvimento observado e os registos de observações possibilitem inferir acerca do que as crianças poderão ter achado do Projeto, ter as suas falas e representações teria outro peso.

O prazo para a entrega do presente Relatório também influenciou o resultado final, na medida em que, devido aos condicionalismos da Covid-19, o Estágio terminou mais tarde, encurtando o tempo disponível para a redação do Relatório. O volume de dados recolhidos levou a uma seleção dos mesmos,

pelo que escolhas tiveram de ser feitas e não foi possível apresentar toda a documentação disponível, bem como explorar outros assuntos relevantes para a Intervenção. A abundância de dados também justifica a opção por não incluir neste Relatório a Intervenção em contexto de Creche, tendo em consideração o limite temporal e de palavras.

A ética de um Educador deve estar presente nos vários contextos em que ele atua (Moita, 2021, p. 46), nomeadamente no compromisso com as crianças, com as famílias, com a equipa de trabalho, com a entidade empregadora, com a comunidade e com a sociedade (Moita, 2021, pp. 22–24). O meu grande compromisso no decorrer da Intervenção foi para com as crianças, assim, respeitei cada uma delas, respondi com qualidade às suas necessidades e garanti a sua privacidade e sigilo profissional, tendo em consideração alguns princípios inerentes à ética de um Profissional de Educação de Infância: a competência (em constante construção), a responsabilidade, a integridade e o respeito (Moita et al., 2011, p. 1). Mobilizei os referenciais teórico, metodológico e valorativo ao longo do Estágio, analisando o contexto, desenvolvendo competências transversais à Educação de Infância, incluindo as de ação e reflexão.

A utilização do ciclo de observação–documentação–reflexão–planificação–ação–avaliação e da investigação-ação possibilitou a produção de conhecimento acerca da “voz” destas crianças, demonstrando que a linguagem e a expressão são mais do que a fala. A minha (trans)formação enquanto profissional e pessoa ocorreu de sobremaneira, mas iniciou-se na Prática de Ensino Supervisionada em Creche, que me permitiu começar a consolidar as dimensões curriculares pedagógicas da responsabilidade de um Educador de Infância, nomeadamente ao nível da observação, documentação e reflexão, essencial para que no segundo Estágio pudesse estar mais capacitada para realizar a Intervenção aqui descrita.

A análise dos indicadores da Escala de Envolvimento nessa primeira experiência comprovou a sua eficácia e foram um instrumento valioso para a avaliação do Projeto desenvolvido, de tal forma que foram novamente utilizados na Intervenção em Jardim de Infância. E mesmo algumas inexatidões cometidas nesse primeiro Estágio, em relação a esse instrumento, foram corrigidas na segunda experiência.

Pelas circunstâncias pandémicas vividas no ano de 2021, não tive contacto com as famílias das crianças nesse primeiro Estágio, e isso fez-me traçar como objetivo de desenvolvimento profissional, para o Estágio seguinte, o envolvimento das famílias, algo que foi concretizado e fulcral, sobretudo, para a realização da Investigação acerca dos Brinquedos e Brincadeiras de Antigamente, bem como para a construção de brinquedos com materiais reciclados.

A Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância, com a implementação de um Projeto e o desenrolar da Investigação aqui apresentados, proporcionou uma série de aprendizagens e consolidou outras. Cimentou a importância de escutar as crianças, pois por muito que a investigação nos fale sobre a importância do brincar, é diferente “ouvir” o que as pessoas que mais usufruem dele têm a dizer, bem como a relevância da utilização dos Indicadores da Escala de Envolvimento (Laevers, 1994, como citado em Bertram & Pascal, 2009) para a prática investigativa e pedagógica. Tornou igualmente visível as minhas fragilidades e os meus pontos fortes enquanto Educadora de Infância.

Ao nível das competências de investigação e reflexão, fui capaz de apresentar diferentes formas de registo das observações que fui fazendo (Anotações Breves e Registos de Ocorrências Significativas), estando mais atenta às ações e comportamentos das crianças ao longo de todo o Estágio. Continuei a socorrer-me da teoria para analisar a prática, e, como desenvolvi mais atividades, tive mais oportunidades para refletir no meu perfil de Educadora, nos meus valores, e responder às exigências que me eram colocadas e às situações e comportamentos mais desafiantes. Adotei uma atitude flexível ao nível das planificações e atividades, uma vez que sempre que era possível era dado o tempo necessário para as crianças terminarem as tarefas, mesmo que isso implicasse uma alteração na planificação estabelecida previamente. A interdependência do ciclo de observação–documentação–reflexão–planificação–ação–avaliação foi mais do que comprovada e testada: um Educador de Infância não pode exercer sem concretizar este ciclo basilar.

Relativamente às competências curriculares e pedagógico-didáticas, planifiquei de forma integrada as atividades relativas ao Projeto, bem como outras para responder a necessidades ou interesses das crianças, mostrando o meu papel de Educadora de Infância e não de apenas Estagiária que estava presente para o desenvolvimento de um Projeto. Toda a minha prática teve em consideração o desenvolvimento pessoal e social das crianças (através de conversas e do Conselho da Semana), a expressão e comunicação (área forte deste Projeto, que se fundamentava nas falas e representações gráficas das crianças), e o conhecimento do mundo (através de, por exemplo, a Investigação acerca dos Brinquedos e Brincadeiras de Antigamente em que relacionamos presente e passado). Por outro lado, também tive em consideração a dimensão organizativa e a gestão do grupo (em que consegui gerir o grupo nos vários momentos da rotina), a dimensão afetiva e relacional (que foi percebida pela própria Equipa Educativa e por alguns pais, na medida em que eu e as crianças estabelecemos uma relação de respeito e carinho), a dimensão curricular e didática (desenvolvendo atividades de áreas e domínios diversos e atendendo aos interesses das crianças) e a dimensão interativa e de participação (em que as

crianças foram chamadas a participar e a contribuir com ideias, e mais do que isso, escutei-as verdadeiramente e o Projeto foi se desenvolvendo à sua imagem).

A minha capacidade reflexiva, de me socorrer da teoria, de analisar a minha ação, de perceber o que tenho a melhorar, de ser crítica de mim mesma, são características essenciais para um bom Educador de Infância, que nada mais é do que alguém que procura sempre melhorar-se, aprender cada vez mais (também com as crianças), consciente da complexidade da profissão, e que aprende a aprender.

Não obstante a todas estas aprendizagens, importa referir que foi ao longo dos Estágios que fui consolidando a minha convicção antiga de que a relação afetiva e responsiva estabelecida com as crianças é a base da infância. Tudo é possível a partir deste tipo de relação. Até para se efetivar a participação é necessário que adultos e crianças tenham uma relação próxima, para que ambos se sintam bem em contribuir para a vida do grupo.

Vivendo nós uma situação mundial de afastamento, a vários níveis, tinha a preocupação de não conseguir mostrar a minha essência calorosa às crianças com quem estagiei. Contudo, estava enganada, há sempre novas formas de nos relacionarmos. Os abraços, o colo, as brincadeiras na mesa, nas áreas, no chão, as palavras de carinho e apreciação, e as carícias foram transversais ao longo de ambos os Estágios. E possibilitaram criar relações profundas com estes *meus* meninos.

Sou eternamente grata por ter podido “ouvir” o que estas crianças tinham a dizer e por o poder mostrar ao mundo através deste Relatório. Com esta experiência, tornei-me uma pessoa mais resiliente, mais consciente, mais reflexiva, com melhores competências de investigação, e com melhores conhecimentos a respeito das dimensões pedagógicas da Educação Infância, bem como das especificidades da investigação com crianças.

Pretendo continuar a trabalhar em todas as dificuldades que ainda não foram completamente ultrapassadas, continuar a melhorar-me, tanto pessoal como profissionalmente, e estar atenta para descobrir outras dificuldades que irão, certamente, surgir no futuro, já que um Educador de Infância se vai formando.

Considerando o discurso de Teresa Vasconcelos acerca da centralidade da criança ser substituída pela *policentralidade*, da qual ela faz parte, atendendo antes à qualidade das interações como o centro do Jardim de Infância (2015, p. 37, 2021b, p. 33), então compreende-se que a participação das crianças e uma atitude de escuta ativa e responsiva influenciam substancialmente essas mesmas interações. A ausência desses fatores empobrece de sobremaneira as interações adulto-criança.

Acredito que ter dado continuidade a práticas de escuta ativa das crianças, respondendo aos seus interesses e necessidades, não esquecendo a componente investigativa do Estágio, pode ter feito com que fossem reforçados os sentimentos de pertença e de respeito dos adultos para com as crianças. Espero que isso seja levado para o futuro, e que estas crianças sejam sempre escutadas e reivindiquem o respeito pelos seus direitos.

Toda a Investigação é política, já que procura transformar o contexto em questão, e tendo como pano de fundo a democracia e a justiça social (Máximo-Esteves, 2008, p. 73). Portanto, julgo que esta investigação pode ajudar a compreender melhor a importância de dar voz às crianças, na medida em que “os estudos observacionais ajudam a compreender o mundo dos alunos do ponto de vista dos próprios alunos, já que eles são os seus principais informantes, mais do que do ponto de vista dos professores” (Máximo-Esteves, 2008, p. 77).

Brincar é mais do que aprender; brincar é o oxigénio da infância; a criança vive através do brincar, é feliz através do brincar. Por isso, não nos podemos esquecer que “as crianças, por condição e necessidade intrínsecas e porque, conseqüentemente, assim terá de ser, vão nos seus quotidianos continuar a brincar. Fá-lo-ão, contudo, pela medida que a sociedade lhes souber propiciar” (A. N. Silva, 2010, p. 676). O Educador de Infância tem nas suas próprias mãos a essência da humanidade, o presente e o futuro. Não pode ousar brincar com o brincar e muito menos com os direitos das crianças.

A realização de Estágios como complemento da formação em Educação de Infância propicia o entendimento, por parte dos futuros Educadores de Infância, de “esquemas, valores, normas e atitudes próprias da profissão” (Mesquita-Pires, 2008, p. 5). E acrescentaria: coloca-nos face à nossa sombra. Cada um tem a sua, e o que lá contém varia consoante os valores pessoais. A experiência prática levamos a questionar tudo, fazendo com que vamos esculpindo a nossa identidade profissional. O que quero levar comigo para o futuro? Que caminho seguir? Como colocar em prática os meus valores? São apenas alguns exemplos de perguntas que nos vão atormentando ao longo do percurso de Estágio. E vamos conseguindo responder a algumas inquietações, e as restantes vamos transformando em motivação para descobrir na próxima paragem. Não temos de saber e descobrir tudo agora, senão para onde caminharíamos? Mas importa ter bem presente os nossos valores, ainda que possam sofrer algumas alterações, o seu âmago deve estar bem definido. Como diz Fernando Birri, “A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.”

Só sei que nada sei, mas na verdade sei os caminhos que não quero percorrer, e os que pretendo abraçar. Aos poucos vou descobrindo como me desprender de algumas amarras, sempre com o meu “saco” de valores cheio (respeito, humildade, vontade de aprender, amor pela infância).

A Investigação aqui apresentada comprova que é possível e concretizável *escutar* o que as crianças têm a expressar acerca do brincar, e o mesmo se pode aplicar a outros temas. Na verdade, é desejável e urgente deixar que as crianças “entrem em palco” e tenham destaque, deixando de estar apenas nos bastidores!

*"Quando as crianças brincam
E eu as oiço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar.*

*E toda aquela infância
Que não tive me vem,
Numa onda de alegria
Que não foi de ninguém.*

*Se quem fui é enigma,
E quem serei visão,
Quem sou ao menos sinto
Isto no coração."*

Poema de Fernando Pessoa intitulado “Quando as crianças brincam” de 1933

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alderson, P. (2005). Crianças como investigadoras. Os efeitos dos direitos de participação na metodologia de investigação (M. Cruz, Trad.). Em P. Christensen & A. James (Orgs.), *Investigação com crianças. Perspectivas e práticas* (pp. 261–280). Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Andrade, M. F. (1993). *Pais no jardim de infância – Uma experiência de envolvimento* [Projeto para obtenção do Diploma de Estudos Superiores Especializados em Educação Infantil e Básica Inicial, Universidade do Minho]. Braga.
- Antunes, C. P., & Tomás, C. (2021a). "Fazer teatro é sonhar mas com os olhos abertos e a falar". Um olhar sobre o faz de conta no jardim de infância. Em M. Falcão, S. T. Leite, & M. T. Pereira (Coords.), *Educação artística 2010 – 2020* (pp. 95–99). Escola Superior de Educação de Lisboa; Centro de Investigação em Educação. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3616>
- Antunes, C. P., & Tomás, C. (2021b). Educação artística no jardim de infância. Entre a perifericidade e a centralidade. *Revista Humanidades e Inovação*, 8(34), 370–385. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3616>
- Aras, S. (2016). Free play in early childhood education: A phenomenological study. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1173–1184. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1083558>
- Arce, M. C. (2021). Convenção das nações unidas sobre os direitos da criança. Em C. Tomás, G. Trevisan, M. J. L. de Carvalho, & N. Fernandes (Eds.), *Conceitos-chave em sociologia da infância. Perspetivas globais* (pp. 105–112). UMinho Editora. <https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/view/36/113/1187-1>
- Associació de Mestres Rosa Sensat (2005). *For a new public education system*. <https://www.rosasensat.org/wp-content/uploads/2019/01/declaang.pdf>
- Bandet, J., & Sarazanas, R. (1973). *A criança e os brinquedos* (M. M. Tinoco, Trad.). Editorial Estampa. (Trabalho original publicado em 1972)
- Baudelaire, C. (1973). Há muitos anos... (A. L. Ribeiro, Trad.). Em R. Alleau (Ed.), *Dicionário de jogos* (pp. 509–512). Editorial Inova.

- Benjamin, W. (2009). História cultural do brinquedo (M. M. Vinicius, Trad.). Em *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (2ª ed., pp. 89–94). Duas Cidades; Editora 34. (Trabalho original publicado em 1972)
- Berman, G., Hart, J., O'Mathúna, D., Mattellone, E., Potts, A., O'Kane, C., Shusterman, J., & Tanner, T. (2016). *What we know about ethical research involving children in humanitarian settings: An overview of principles, the literature and case studies*. United Nations Children's Fund Office of Research Innocenti. <https://www.unicef-irc.org/publications/849-what-we-know-about-ethical-research-involving-children-in-humanitarian-settings-an.html>
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual dqp - Desenvolvendo qualidade em parceria*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf
- Bomtempo, E. (2003). A brincadeira de faz-de-conta: Lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. Em T. M. Kishimoto (Org.), *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (7ª ed., pp. 57–72). Cortez Editora.
- Bougrine, J., & Buggenhout, M. V. (2021). Metodologias visuais na investigação com crianças. Em C. Tomás, G. Trevisan, M. J. L. de Carvalho, & N. Fernandes (Eds.), *Conceitos-chave em sociologia da infância. Perspetivas globais* (pp. 345–352). UMinho Editora. <https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/view/36/113/1187-1>
- Brougère, G. (1995). Os brinquedos e a socialização da criança. Em *Brinquedo e cultura* (pp. 61–75). Cortez Editora.
- Brougère, G. (1998). A ruptura romântica. Em *Jogo e educação* (pp. 53–77). Artes Médicas.
- Brougère, G. (2004). *Brinquedos e companhia* (M. Doria, Trad.). Cortez Editora.
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação. Desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Chamboredon, J.-C., & Prevot, J. (1973). Le “métier d'enfant”: Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue Française de Sociologie*, 14(3), 295–335. <https://doi.org/10.2307/3320469>
- Cohen, D. (1993). A history of play. Em *The development of play* (2ª ed., pp. 15–36). Routledge.
- Comité Português para a United Nations International Children's Emergency Fund (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*. https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

- Conselho de Ética da Universidade do Minho (2020). *Código de conduta ética da universidade do minho*. Universidade do Minho. [https://www.uminho.pt/PT/uminho/Etica/Codigo-de-conduta-etica/Documents/Codigo de Conduta Etica/UMinho/2020 aprovado/CGeral.pdf](https://www.uminho.pt/PT/uminho/Etica/Codigo-de-conduta-etica/Documents/Codigo%20de%20Conduta%20Etica/UMinho/2020%20aprovado/CGeral.pdf)
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Pine Forge Press.
- Cruz, S., & Cruz, R. (2015). A perspectiva de crianças sobre a creche. *Revista Eventos Pedagógicos*, 6(3), 155–175. https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/51950/1/2015_art_shvcruzrcacruz.pdf
- Cruz, S., & Martins, C. (2017). Políticas públicas e a voz das crianças. *Laplage em Revista*, 3(1), 29–43. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201731241p.29-43>
- Cruz, S., & Schramm, S. (2019). Escuta da criança em pesquisa e qualidade da educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 49(174), 16–34. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/198053146035>
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001 do Ministério da Educação*. Aprova os perfis de desempenho específicos de cada qualificação profissional para a docência, começando pelos relativos ao educador de infância e ao professor do 1º ciclo do ensino básico. <https://dre.pt/application/conteudo/631843>
- Elliott, J. (1997). ¿En qué consiste la investigación-acción en la escuela? Em *La investigación-acción en educación* (3ª ed., pp. 23–26). Morata.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación* (4ª ed.). Morata.
- Ferland, F. (2005). *¿Jugamos? El juego con niñas y niños de 0 a 6 años* (C. Ballester, Trad.). Narcea. (Trabalho original publicado em 2002)
- Ferland, F. (2012). *El niño y el juego* (J. I. R. de Gauna, Trad.). Ediciones Mensajero. (Trabalho original publicado em 2009)
- Fernandes, N. (2021). Ética na pesquisa com crianças. Em C. Tomás, G. Trevisan, M. J. L. de Carvalho, & N. Fernandes (Eds.), *Conceitos-chave em sociologia da infância. Perspetivas globais* (pp. 227–234). UMinho Editora. <https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/view/36/113/1187-1>
- Fernandes, N., & Tomás, C. (2014). Introdução: Direitos da criança, brincar e brincadeiras. Em N. Fernandes & C. Tomás (Orgs.), *Brincar, brinquedos e brincadeiras: Modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa* (pp. 13–26). Maringá. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3927/1/Direitos%20da%20Crian%3%a7as%2c%20Brincar%20e%20Brincadeiras.pdf>
- Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, (90), 12–13.

- Ferreira, M. (2004). «*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*» *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Edições Afrontamento.
- Figueiredo, M. P. (2021). Brincar, representar e refletir como pilares da matemática na educação pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, (124), 178–182.
- Fochi, P. S. (2014). A criança é feita de cem: As linguagens de Malaguzzi. Em M. M. Redin & P. S. Fochi (Eds.), *Infância e educação infantil II - Linguagens* (pp. 6–21). Editora Unisinos. https://www.researchgate.net/publication/319653565_A_CRIANCA_E_FEITA_DE_CEM_AS_LINGUAGENS_EM_MALAGUZZI
- Formosinho, J., & McKinlay, N. (2011). Nota de apresentação. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 7–8). Porto Editora.
- Fortuna, T. R. (2001). Formando professores na universidade para brincar. Em S. M. Santos (Org.), *A ludicidade como ciência* (pp. 115–119). Editora Vozes.
- Gândara, M. I. (1991). *Desenho infantil. Um estudo sobre níveis do símbolo* (3ª ed.). Texto Editora.
- Garvey, C. (1992). O que é brincar (M. U. Tiago & A. M. da Cunha, Trad.). Em *Brincar* (pp. 7–29). Edições Salamandra. (Trabalho original publicado em 1977)
- Gaspar, M. F. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, (90), 8–10.
- Gmitrova, V., Podhajecká, M., & Gmitrov, J. (2009). Children's play preferences: Implications for the preschool education. *Early Child Development and Care*, 179(3), 339–351. <https://doi.org/10.1080/03004430601101883>
- Gonçalves, N. (2020). Participação, um direito essencial. *Cadernos de Educação de Infância*, (120), 52–57.
- Graham, A., Powell, M. A., Taylor, N., Anderson, D., & Fitzgerald, R. (2013). *Ethical research involving children*. United Nations Children's Fund Office of Research Innocenti. <https://childethics.com/wp-content/uploads/2013/10/ERIC-compendium-Ethical-Guidance-Introduction-section-only.pdf>
- Grupo de Trabalho sobre a Educação e Cuidados para a Infância (2018). *Proposta de princípios fundamentais de um quadro de qualidade para a educação de infância*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/principios_e_fundamentos_de_um_quadro_qualidade_para_a_ei_2018.pdf

- Hanna, A., & Lundy, L. (2021). Voz das crianças. Em C. Tomás, G. Trevisan, M. J. L. de Carvalho, & N. Fernandes (Eds.), *Conceitos-chave em sociologia da infância. Perspetivas globais* (pp. 463–468). UMinho Editora. <https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/view/36/113/1187-1>
- Hill, N. (2018). *Pense e fique rico* (M. M. Marques, Trad.; 3ª ed.). Lua de Papel. (Trabalho original publicado em 1937)
- Hohmann, M., Weikart, D. P., & Epstein, A. S. (2008). *Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs* (3ª ed.). HighScope Press.
- International Play Association (1989). *The child's right to play*. <https://ipaworld.org/childs-right-to-play/the-childs-right-to-play/>
- International Play Association (2014). *Declaration on the importance of play*. https://ipaworld.org/wp-content/uploads/2015/05/IPA_Declaration-FINAL.pdf
- Johnson, V. (2021). Investigação participativa com crianças. Em C. Tomás, G. Trevisan, M. J. L. de Carvalho, & N. Fernandes (Eds.), *Conceitos-chave em sociologia da infância. Perspetivas globais* (pp. 297–305). UMinho Editora. <https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/view/36/113/1187-1>
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (2009). O desenho no contexto do trabalho de projecto (A. M. Chaves, Trad.). Em *A abordagem por projectos na educação de infância* (2ª ed., pp. 195–222). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kellett, M. (2005). *How to develop children as researchers. A step by step guide to teaching the research process*. Paul Chapman Publishing.
- Kishimoto, T. M. (2003). O jogo e a educação infantil. Em T. M. Kishimoto (Org.), *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (7ª ed., pp. 13–43). Cortez Editora.
- Kishimoto, T. M. (2010a). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. Em *Anais do I seminário nacional: Currículo em movimento – Perspectivas atuais* (pp. 1–20). http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192
- Kishimoto, T. M. (2010b). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância*, (90), 4–7.
- Lansdown, G. (2005). Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them. *Early Childhood Development*, (36). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522740.pdf>
- Lessard-Hébert, M. (1996). Apresentação do procedimento geral e do plano-guia (M. Rutler, Trad.). Em *Pesquisa em educação* (pp. 13–20). Instituto Piaget.

- Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough: Conceptualising article 12 of the united nations convention on the rights of the child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Malaguzzi, L. (1993). *Your image of the child: Where teaching begins* (B. Rankin, L. Morrow, & L. Gandini, Trad.). <https://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzzi:ccie:1994.pdf>
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica (D. Batista, Trad.). Em C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 59–104). Artmed Editora. (Trabalho original publicado em 1995)
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2019). As orientações. Em *Documentar os projetos nos serviços educativos* (4ª ed., pp. 7–24). Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Marques, L. (2018). Documentação pedagógica como suporte da avaliação e do planeamento. Em V. Monteiro, L. Mata, M. Martins, J. Morgado, J. Silva, A. Silva, & M. Gomes (Orgs.), *Actas do XIV colóquio internacional de psicologia e educação* (pp. 51–58). Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida. <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/7029/1/ATAS-XIV-CI-PsicologiaEducacao%2051-58.pdf>
- Martins, M., & Topa, J. M. (1987). Do jogo simbólico ao jogo dramático. O papel dos educadores. Em *AAVV, Congresso sobre investigação e ensino do português* (pp. 28–30). Faculdade de Letras.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2008). Aprender a ser educador de infância: Entre a teoria e a prática. Em J. Ferreira & A. R. Simões (Org.), *Complexidade: Um novo paradigma para investigar e intervir em educação?* Secção Portuguesa da Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education.
- Mesquita-Pires, C. (2020). Investigação com crianças: A exigência de uma ética fundada nos direitos. *Cadernos de Educação de Infância*, (120), 77–82.
- Migueis, M. da R., & Abrantes, N. (2017). Reafirmar o brincar e a infância no museu do brincar. Em T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 123–143). Porto Editora.
- Moita, M. C. (2021). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância* (3ª ed.). Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Moita, M. C, Santos, A., Marques, A., Batalha, A., Folque, A., Espadinha, A., Duarte, L., Seixas, C., Dias, I. S., Marques, C., Gil, I., Conceição, R., & Vilhena, G. (2011). *Carta de princípios dos associados*

- da apei para a tomada de decisão eticamente situada*. Associação de Profissionais de Educação de Infância. <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>
- Montagner, H. (1996). Introdução (M. L. Branco, Trad.). Em *A criança actor do seu desenvolvimento* (pp. 7–26). Instituto Piaget. (Trabalho original publicado em 1993)
- Montessori, M. (1989). *A criança*. Círculo do Livro.
- Moreira, M. A., & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. Em I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 119–138). Porto Editora.
- Moss, P. (2002). Reconceitualizando a infância: Crianças, instituições e profissionais (A. Bó, Trad.). Em M. O. Machado (Org.), *Encontros e desencontros em educação infantil* (pp. 235–248). Cortez Editora.
- Moss, P. (2009). Introduzindo a política na creche: A educação infantil como prática democrática. *Psicologia USP*, 20(3), 417–436. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642009000300007>
- Neto, C. (2020a). Brincar, o direito (des)conhecido. *Cadernos de Educação de Infância*, (120), 37–41.
- Neto, C. (2020b). *Libertem as crianças. A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Câmara Municipal de Cascais; Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Neves, A. (1994). Que instrumentos utilizar na observação? Em C. Cardoso (Coord.), *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. IIE. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/instrumentos_observacao.pdf
- Nowak-Łojewska, A., O’Toole, L., Regan, C., & Ferreira, M. (2019). "To learn with" in the view of the holistic, relational and inclusive education. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 64(1), 151–162. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0013.1856>
- Objetivos de desenvolvimento sustentável* (s.d.). <https://www.ods.pt/>
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação. Em J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Orgs.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 15–42). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, M. F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 9–69). Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da associação criança: A pedagogia-em-participação. Em J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Orgs.), *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp. 11–45). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2015). *A pedagogia-em-participação: A perspetiva educativa da associação criança*.
https://www.researchgate.net/publication/283500319_PEDAGOGIA_EM_PARTICIPACAO
- Olivier, C. (1976). O jogo, lazer por excelência (C. Pestana, Trad.). Em *A criança e os tempos livres* (pp. 24–33). Publicações Europa-América. (Trabalho original publicado em 1973)
- Organização das Nações Unidas (1959). *Declaração dos direitos da criança*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universa_l_direitos_crianca.pdf
- Peças, A. (2020). As crianças, nossos semelhantes. (Uma breve nota reflexiva sobre os direitos da criança). *Cadernos de Educação de Infância*, (120), 6–7.
- Pereira, Í. S., Silva, C., & Parente, M. C. (2016). Guided portfolio writing as a scaffold for reflective learning in in-service contexts: A case study. *Journal of Teacher Development*, 20(5), 614–630.
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/46913>
- Phillips, L. G. (2010). *Young children's active citizenship: Storytelling, stories, and social actions* [Tese de Doutoramento, Queensland University of Technology].
https://eprints.qut.edu.au/38881/1/Louise_Phillips_Thesis.pdf
- Piaget, J. (1971). *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação* (A. Cabral & C. Monteiro, Trad.; 3ª ed.). Zahar. (Trabalho original publicado em 1964)
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780367854539>
- Rodrigues, I. da S. (2015). «Brincar faz-me feliz» - *A importância do brincar no desenvolvimento da criança* [Relatório de Estágio, Instituto Politécnico de Lisboa].
- Sá, E. (2014, Agosto 6). *O direito das crianças a brincar*. Coletivo Campinas Consciente.
<https://coletivocampinasconsciente.wordpress.com/2014/08/06/o-direito-das-criancas-a-brincar/>
- Samuelsson, I. P., & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623–641.
<https://doi.org/10.1080/00313830802497265>

- Santos, B. (1997). Uma concepção multicultural de direitos humanos. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, 39, 105–201. <https://doi.org/10.1590/S0102-64451997000100007>
- Santos, C. (2015). *As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina em uma escola pública de educação infantil na cidade de Fortaleza* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará]. Fortaleza. https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14788/1/2015_dis_cosantos.pdf
- Sarmiento, M. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Em M. Sarmiento & A. B. Cerisara (Coords.), *Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9–34). Asa.
- Sarmiento, M. (2007). *Conhecer a infância: Os desenhos das crianças como produções simbólicas*. Universidade do Minho. <https://docplayer.com.br/124181146-Conhecer-a-infancia-os-desenhos-das-criancas-como-producoes-simbolicas.html>
- Sarmiento, M. (2012). Construir a educação infantil na complexidade do real. *Revista Pátio Educação Infantil*, (32). <https://core.ac.uk/download/pdf/55637013.pdf>
- Sarmiento, T., & Fão, M. (2005). Todos juntos a brincar e a aprender... Em P. Piqueto & A. Pinheiro (Orgs.), *Actas do 1º congresso internacional de aprendizagem na educação de infância* (pp. 187–201). Gailivro.
- Schramm, S. (2009). *A construção do eu no contexto da educação infantil: Influências da escola e a perspectiva da criança sobre esse processo* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Ceará]. Fortaleza. https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/6121/1/2009_TESE_SMOSCHRAMM.pdf
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 197–217. <https://doi.org/10.1080/09669760701289151>
- Sheridan, S., & Samuelsson, I. P. (2001). Children's conceptions of participation and influence in preschool: A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169–194. <https://doi.org/10.2304/ciec.2001.2.2.4>
- Silva, A. N. (2010). *Jogos, brinquedos e brincadeiras - Trajectos intergeracionais* [Tese de Doutorado, Universidade do Minho]. Braga. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13904>
- Silva, A. N. (2021). Ludicidade. Em C. Tomás, G. Trevisan, M. J. L. de Carvalho, & N. Fernandes (Eds.), *Conceitos-chave em sociologia da infância. Perspetivas globais* (pp. 329–335). UMinho Editora. <https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/view/36/113/1187-1>

- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2020). Os direitos da criança – Uma leitura através das orientações curriculares para a educação pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, (120), 66–76.
- Silva, M. C. (2010). *Do jardim-de-infância ao centro de actividades de tempos livres: Representações das crianças sobre o brincar* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Braga. [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13826/1/Maria Clara Ferreira da Silva.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13826/1/Maria%20Clara%20Ferreira%20da%20Silva.pdf)
- Silva, M. J. (2010). Brincar aos escritores ou aos "rimadores". *Cadernos de Educação de Infância*, (90), 11.
- Sing mit mir - Kinderlieder (2019, Janeiro 11). *Jimba, jimba - kinderlieder zum mitsingen | sing kinderlieder* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=-BSvFSpGi_M
- Smith, P. K. (2006). O brincar e os usos do brincar. Em J. R. Moyles (Ed.), *A excelência do brincar* (pp. 25–38). Artmed Editora.
- Solé, M. de B. (1992). *O jogo infantil [organização das ludotecas]* (M. V. Stoer, Trad.). Instituto de Apoio à Criança. (Trabalho original publicado em 1980)
- Tomás, C. A. (2006). *Há muitos mundos no mundo...Direitos das crianças, cosmopolitismo infantil e movimentos sociais de crianças - Diálogos entre crianças de Portugal e Brasil* [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. Braga. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6269>
- Tomás, C. A., & Ferreira, M. (2019). O brincar nas políticas educativas e na formação de profissionais para a educação de infância – Portugal (1997-2017). *EccoS - Revista Científica*, (50), 1–26. <https://doi.org/https://doi.org/10.5585/eccos.n50.14109>
- Tomás, C. A., & Ferreira, M. (2020). Educação de infância em Portugal: Um retrato singular, 30 anos após a convenção sobre os direitos da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, (120), 8–17.
- Tomás, C. A., & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. Em *Educação, territórios e (des)igualdades. II encontro de sociologia da educação* (pp. 1–22). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1116/1/Cultura%20de%20%28n%c3%a3o%29%20participa%c3%a7%c3%a3o%20das%20crian%c3%a7as%20em%20contexto%20escolar.pdf>

- Torrado, I. (2018, Janeiro 26). *Importância do brincar*. Criança e família, Sociedade Portuguesa de Pediatria. <http://criancaefamilia.spp.pt/comportamentos-e-parentalidade/importancia-do-brincar.aspx>
- Vasconcelos, T. (2015). Do discurso da criança “no” centro à centralidade da criança na comunidade. *Investigar em Educação*, (4), 25–42. <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/96/95>
- Vasconcelos, T. (2021a). Pensar a educação de infância em tempos de covid. *Cadernos de Educação de Infância*, (124), 57–63.
- Vasconcelos, T. (2021b). *A casa [que] se procura - Percursos curriculares na educação de infância em Portugal* (3ª ed.). Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Velho, C. V., Fraústo, P., Aresta, F., & Torrado, P. (2021). Estudos sobre o bem-estar na perspetiva das crianças: Implicações para a formação dos/as educadores/as. *Cadernos de Educação de Infância*, (124), 86–92.
- Wajskop, G., & Peterson, S. S. (2016, Janeiro). Literatura infantil, brincadeiras e experiências narrativas. A brincadeira letrada pode transformar-se em uma rica oportunidade para a exploração e a compreensão da linguagem. *Revista Pátio Educação Infantil*. https://www.researchgate.net/publication/292981607_Literatura_infantil_brincadeiras_e_experiencias_narrativas
- Wallon, H. (2010). Textos selecionados. Em H. Gratiot-Alfandéry (Ed.), *Henri Wallon*. Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana.
- Whitebread, D., Basilio, M., Kvaljia, M., & Verma, M. (2012). *The importance of play*. Toy Industries of Europe (TIE). <https://www.toyindustries.eu/wp-content/uploads/2012/11/Dr-David-Whitebread-The-importance-of-play-final.pdf>
- Woodhead, M., & Faulkner, D. (2005). Sujeitos, objectos ou participantes? Dilemas da investigação psicológica com crianças (M. Cruz, Trad.). Em P. Christensen & A. James (Orgs.), *Investigação com crianças. Perspectivas e práticas* (pp. 1–28). Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Zeichner, K. M. (1993). O professor como prático reflexivo (A. J. Teixeira, M. J. Carvalho, & M. Nóvoa, Trad.). Em *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas* (pp. 13–28). Educa. <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3704>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DAS NARRATIVAS APRESENTADAS NA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

- Baguley, E. (2005). *As ideias da Bia*. Minutos de Leitura. (Trabalho original publicado em 2004)
- Carle, E. (2016). *Sonho de neve*. Kalandraka. (Trabalho original publicado em 2000)
- Duk, H. (2010). *O pequeno inventor*. Orfeu Negro.
- Flyte, M. (2021). *A caixa*. Minutos de Leitura. (Trabalho original publicado em 2015)
- Ismail, Y. (2017). *Nada!* Booksmile.
- Meireles, C. (2012). A avó do meninó. Em *Ou isto ou aquilo* (7ª ed., p. 29). Global Editora.
- Moroney, T. (2005). *Quando me sinto... feliz*. Porto Editora.
- Quayle, R. (2017). *Este urso não dá para babysitter*. Edicare Editora. (Trabalho original publicado em 2017)
- Roberts, D. (2003). *João porcalhão*. Dinalivro.
- Roberts, D. (2004). *Oh, João! Foste tu, porcalhão?* Dinalivro.
- Roberts, L. (2007). *O casaquinho vermelho*. Dinalivro. (Trabalho original publicado em 2005)
- Rodari, G. (2007). *Baralhando histórias*. Kalandraka.
- Sanchez, J. L. G., & Pacheco, M. A. (s.d.). *As crianças que não eram como crianças*. Edições Despertar.
- Soares, L. D. (2005). *Antes, agora, depois*. Terramar.
- Steer, D. (2004). *A noite de natal do palhaço João-surpresa*. Porto Editora. (Trabalho original publicado em 2003)
- Verde, S. (2014). *O museu*. Editorial Presença. (Trabalho original publicado em 2013)
- Visconti, G. (2003). *Certa noite, num estábulo...* Livros Horizonte.

ANEXOS

Anexo 1 – SISTEMATIZAÇÃO DO PROJETO

A Tabela 1 possibilita ter uma visão geral da Intervenção realizada ao longo do Estágio.

Tabela 1 – Sistematização do Projeto

Atividades	Áreas de Conteúdo
2ª Conversa sobre o brincar e a narrativa “As Crianças que não eram como Crianças” (J. Sanchez e M. Pacheco).	Área da formação pessoal e social. Área da expressão e comunicação, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.
Representação das brincadeiras das crianças.	Área da expressão e comunicação, domínio da educação artística, subdomínio das artes visuais.
Leitura dos livros: “Nada!” (Yasmeen Ismail); “Antes, Agora, Depois” (Luísa Ducla Soares); “João Porcalhão” (David Roberts); poema “A avó do menino” (Cecília Meireles); “Oh, João! Foste tu, porcalhão?” (David Roberts); “A noite de natal do Palhaço João-Surpresa” (Dugald Steer); “O Pequeno Inventor” (Hyun Duk); “Certa noite, num estábulo...” (Guido Visconti); “Sonho de Neve” (Eric Carle); “A Caixa” (Min Flyte); “As Ideias da Bia” (Elizabeth Baguley); “Baralhando Histórias” (Gianni Rodari); “Quando me sinto... Feliz” (Trace Moroney); “O Museu” (Susan Verde); “Este Urso não dá para Babysitter” (Ruth Quayle); “O Casquinho Vermelho” (Lynn Roberts).	Área da formação pessoal e social. Área da expressão e comunicação, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.
Representação de um momento da narrativa “Nada!” (Aquarela).	Área da expressão e comunicação, domínio da educação artística, subdomínio das artes visuais.
Conversa acerca dos brinquedos e das brincadeiras antigas: Conceções Prévias.	Área da formação pessoal e social. Área da expressão e comunicação, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

3ª Representação: Os brinquedos e as brincadeiras antigas (Conceções Prévias)	Área da expressão e comunicação, domínio da educação artística, subdomínio das artes visuais.
Devolução das representações acerca das brincadeiras antigas, surgimento da necessidade de investigação e das questões de investigação; Início da Investigação com recurso a vídeos, fotografias e livros; Exploração do Rapa, Pião e “Quantos Queres?”.	Área da formação pessoal e social. Área da expressão e comunicação, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Área do conhecimento do Mundo.
Dança da música “Jimba” e repetição (Sing mit mir – Kinderlieder, 2019); Dança com recurso ao tule; Dança do balão.	Área da expressão e comunicação, domínio da educação artística, subdomínio da dança. Área da expressão e comunicação, domínio da educação artística, subdomínio da música.
Identificação de palavras relacionadas com a palavra Brincadeiras (<i>Brainstorming</i>).	Área da expressão e comunicação, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.
Representação de um brinquedo ou brincadeira de antigamente em azulejo.	Área da expressão e comunicação, domínio da educação artística, subdomínio das artes visuais.
Preparação e Ensaios da Apresentação da Investigação; Apresentação da Investigação.	Área da formação pessoal e social. Área da expressão e comunicação, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.
Jogos “A corrida do Pai Natal” e “A Gincana do Pai Natal”.	Área da expressão e comunicação, domínio da educação física.
Seriação de caixas de cartão; Seriação de cartões com fotografias de brinquedos.	Área da expressão e comunicação, domínio da matemática.
Representação de brinquedos construídos com caixas.	Área da expressão e comunicação, domínio da educação artística, subdomínio das artes visuais.
Jogo “O/A Rei/Rainha Manda”.	Área da expressão e comunicação, domínio da educação física. Área da expressão e comunicação, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.
Representação em madeira, com recurso à técnica do Pontilhismo, de um Brinquedo que gostariam de construir (Aquarela).	Área da expressão e comunicação, domínio da educação artística, subdomínio das artes visuais.

Bingo das Rimas.	Área da expressão e comunicação, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.
Brincar com sombras.	Área da expressão e comunicação, domínio da educação artística, subdomínio do jogo dramático/teatro.
Conversa e representação: “Como se sentem quando brincam?”.	Área da formação pessoal e social. Área da expressão e comunicação, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Área da expressão e comunicação, domínio da educação artística, subdomínio das artes visuais.
Visualização de vídeos sobre Museus do Brinquedo e conversa acerca da organização da nossa Exposição.	Área da formação pessoal e social. Área da expressão e comunicação, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.
Visita à Casa do Brinquedo e Brincadeira em Vila Verde e respetiva representação.	Área da formação pessoal e social. Área da expressão e comunicação, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Área da expressão e comunicação, domínio da educação artística, subdomínio das artes visuais.
Exposição do Projeto “Brinquedos e Brincadeiras” na sala de atividades.	Área da formação pessoal e social.

Anexo 2 – MODELO DO PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA A RECOLHA DE DADOS

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGENS

Exmo(a). Sr.(ª) Encarregado de Educação,

Eu, Andreia Miranda Couto, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Universidade do Minho, a concretizar o estágio curricular ..., solicito a sua autorização para recolha de imagens e gravações (fotografias, gravações de áudio e vídeo) do(a) seu/sua educando(a), da sala ... (Grupo ...), no âmbito das atividades letivas do meu projeto de estágio durante o 1º e 2º períodos do presente ano letivo (2021/2022). As imagens, gravações de áudio e vídeo recolhidas servirão **unicamente** para fins académicos, estando a identidade e privacidade das crianças asseguradas.

A estagiária:

(Andreia Miranda Couto)

A Educadora:

(...)



PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGENS

Eu, _____,
encarregado de educação de _____, autorizo
/ não autorizo a recolha de imagens e gravações de áudio e vídeo.

O Encarregado de Educação:

Anexo 3 – BRINQUEDOS CONSTRUÍDOS PELAS FAMÍLIAS

Figura 30 – Restantes Brinquedos construídos pelas Famílias



Apanha Bola construído pela família de J. B.



Porta Bolas construído pela família de H. S.



Autocarro que voa para o céu construído pela família de S. C.



Apanha Bola construído pela família de D. T.



Jogo da Memória construído pela família de E. M.



Minicampo de Basquetebol construído pela família de T. N.



Labirinto construído pela família de M. A.



Jogo do Galo construído pela família de V. B.



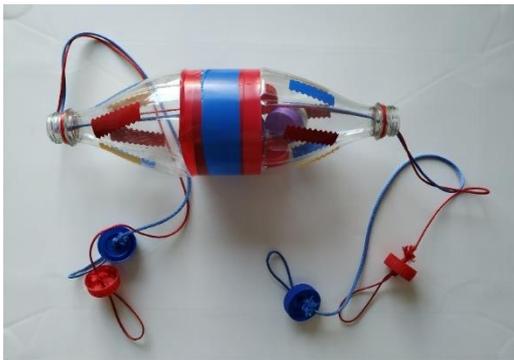
Estetoscópio e Comboio construídos pela família de B. C.



Fantoches Gato construído pela família de M. S.



Passa-Bola construído pela família de S. F.



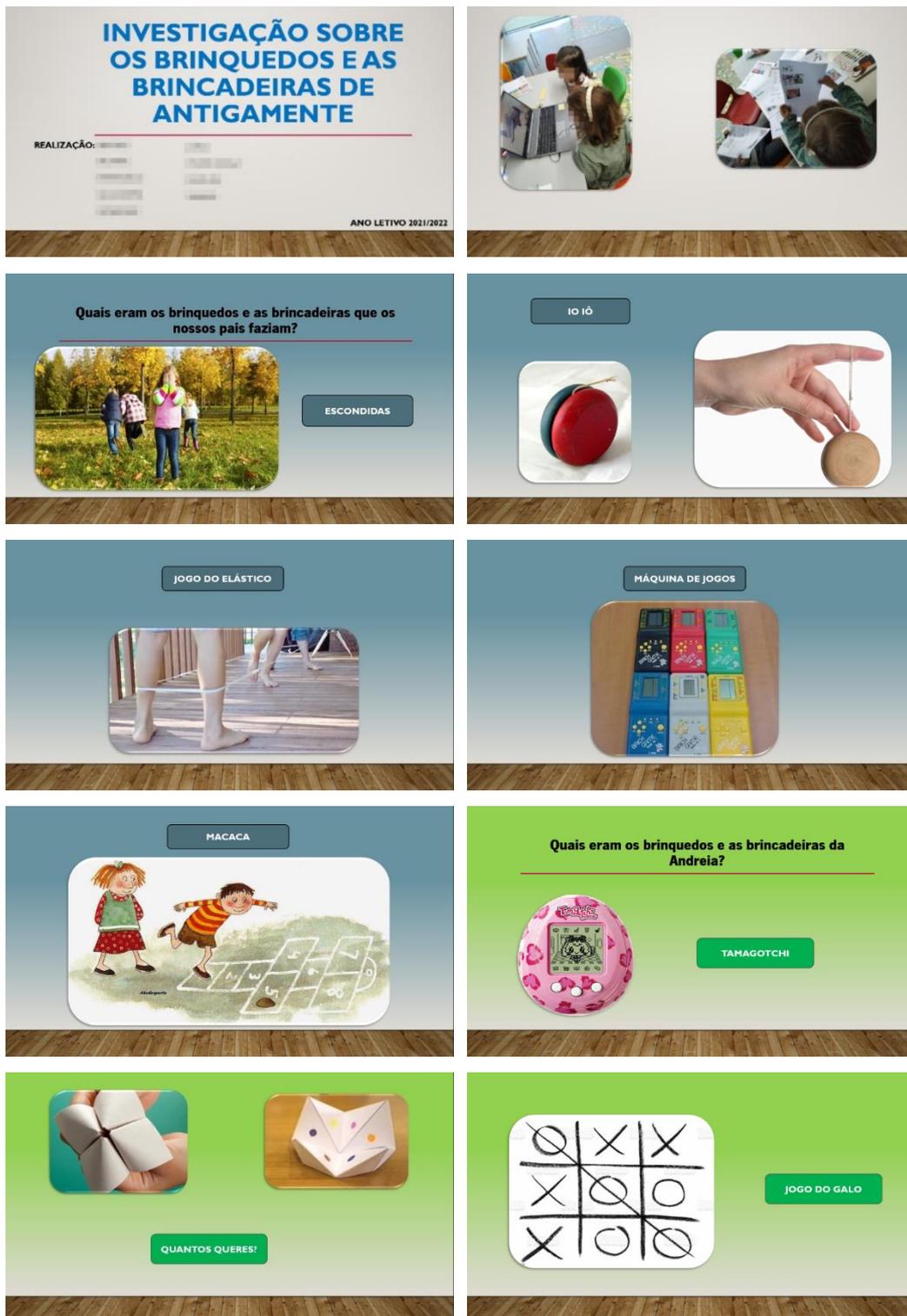
Jogo Vai e Vem construído pela família de G. A.



Labirinto construído pela família de M. R.

Anexo 4 – DIAPOSITIVOS DO *POWERPOINT* DA INVESTIGAÇÃO

Figura 31 – *PowerPoint* utilizado para apresentar a Investigação acerca dos Brinquedos e Brincadeiras de Antigamente



De que materiais eram feitos os brinquedos de antigamente?



MADEIRA



PLÁSTICO



MATERIAIS DO DIA A DIA



TECIDO

REPRESENTAÇÕES EM AZULEJO



PUXAR A CORDA



IO IÓ



DOMINÓ



CUBO MÁGICO



PIÃO



QUANTOS QUERES?



OBRIGADA PELA VOSSA ATENÇÃO!