ipluso INSTITUTO POLITÉCNICO DA LUSOFONIA | ESEL ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DA LUSOFONIA

Cores que Ensinam: O Brincar como Processo de Aprendizagem em Creche

Mariana dos Santos Silva

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Orientadora: Professora Ana Pinheiro, Universidade ESEL

Lisboa
2026

VERSÃO FINAL

Cores que Ensinam: O Brincar como Processo de Aprendizagem na Creche

Relatório de Estágio defendido por Mariana dos Santos Silva em provas públicas no IPLUSO – Instituto Politécnico da Lusofonia no dia 03/09/2026, perante o júri, nomeado pelo Despacho do Presidente n.º: 12/2026, de 01 de julho, com a seguinte composição:

Presidente: Professora Doutora Maria Neves Gonçalves (Instituto Politécnico da Lusofonia)

Arguente: Professora Doutora Maria Clementina Rodrigues Rios (Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto)

Orientadora: Professora Doutora Ana Cristina Dias Pinheiro (Professora Convidada do Instituto Politécnico da Lusofonia)

Lisboa,

Junho, 2026

"A educação é a melhor arma para mudar o mundo"

(Nelson Mandela)

Resumo

O presente relatório centra-se no tema "O brincar como processo de aprendizagem", com especial atenção ao papel que o brincar assume no contexto de Creche enquanto prática pedagógica promotora do desenvolvimento global da criança. Pretende-se compreender de que forma as educadoras de infância envolvidas neste estudo concebem e promovem momentos de brincadeira com intencionalidade educativa, reconhecendo o brincar como uma via privilegiada para aprender.

Este trabalho resulta da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada IV realizada ao longo do estágio em Creche, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A abordagem metodológica adotada inscreve-se no paradigma interpretativo, apoiando-se numa investigação de natureza qualitativa, com base na investigação-ação.

A recolha de dados foi realizada através de diferentes instrumentos, nomeadamente a observação participante, o registo em registos de observação recolhidos em momentos de atividade lúdica, o registo fotográfico e entrevistas. Estes permitiram aceder a diferentes perspetivas sobre o modo como o brincar é planeado, vivido e valorizado pelas profissionais.

Palavras-chave: Aprendizagem, Brincar, Creche, Metodologias Ativas, Papel do Educador.

Abstract

This report focuses on the theme 'Play as a learning process', with particular attention to the role that play assumes in the context of a nursery as a pedagogical practice that promotes the child's overall development. The aim is to understand how the early years educators involved in this study conceive of and promote play sessions with educational intent, recognising play as a key avenue for learning.

This work stems from the 'Supervised Teaching Practice IV' module undertaken during a placement at a nursery, as part of the Master's degree in Pre-school Education and Primary Education. The methodological approach adopted falls within the interpretative paradigm, drawing on qualitative research based on action research.

Data collection was carried out using various instruments, namely participant observation, observation records compiled during periods of play-based activities, photographic documentation and interviews. These provided access to different perspectives on how play is planned, experienced and valued by the professionals.

Keywords: Learning, Play, Nursery, Active Teaching Methods, The Role of the Educator.

Résumé:

Le présent rapport porte sur le thème « Le jeu en tant que processus d'apprentissage », en accordant une attention particulière au rôle que joue le jeu dans le contexte de la crèche en tant que pratique pédagogique favorisant le développement global de l'enfant. L'objectif est de comprendre comment les éducatrices de la petite enfance participant à cette étude conçoivent et favorisent des moments de jeu à visée pédagogique, en reconnaissant le jeu comme un moyen privilégié d'apprentissage.

Ce travail est le fruit de l'unité d'enseignement « Pratique pédagogique supervisée IV » réalisée au cours du stage en crèche, dans le cadre du master en éducation préscolaire et enseignement du 1er cycle de l'enseignement fondamental. L'approche méthodologique adoptée s'inscrit dans le paradigme interprétatif et s'appuie sur une recherche de nature qualitative, fondée sur la recherche-action.

La collecte des données a été réalisée à l'aide de différents outils, notamment l'observation participante, la consignation dans des fiches d'observation remplies lors d'activités ludiques, la documentation photographique et des entretiens. Ceux-ci ont permis d'accéder à différentes perspectives sur la manière dont le jeu est planifié, vécu et valorisé par les professionnelles.

Mots clés: Apprentissage, Jeu, Crèche, Méthodes actives, Rôle de l'éducateur.

Agradecimentos

Este trabalho marca o fim de uma etapa intensa e transformadora. Mais do que um simples projeto académico, representa o amadurecimento de uma jovem que entrou na licenciatura com sonhos e saiu dela com histórias, aprendizagens e uma nova visão do mundo. Foram cinco anos de entrega, desafios, crescimento pessoal e profissional. E embora o caminho tenha sido meu, percorri-o sempre acompanhada por quem me deu força quando eu pensava em parar, por quem acreditou em mim mesmo quando eu duvidava.

À minha família, que é o meu alicerce. À minha mãe, que é sinónimo de amor, entrega e coragem. Obrigada por seres presença constante, pelo teu abraço nos dias difíceis e pelas tuas palavras que me reergueram sempre que eu me sentia a desmoronar.

Ao meu pai, que esteve sempre comigo, firme e presente, acompanhando cada passo com orgulho e confiança, mostrando-me, com o seu exemplo, o valor da dedicação e da persistência.

À minha avó, pelo amor, pelo apoio de sempre e por estar lá em todos os momentos importantes. Obrigada por nunca deixares de acreditar em mim. Ao meu avô, que já partiu, mas que vive comigo em cada conquista. A sua memória é um farol e sei, no mais fundo do meu coração, que estaria imensamente orgulhoso de mim.

Ao meu irmão, por estares sempre presente, por me fazeres rir nos momentos difíceis e por acreditares em mim.

Ao meu namorado, que foi âncora nos dias em que me sentia à deriva. Obrigada pelo amor paciente, pela força silenciosa e pelo apoio incondicional. Pela capacidade de me fazer acreditar em mim quando tudo parecia duvidoso. És parte fundamental desta conquista.

Aos professores e professoras que deixaram marca com os seus ensinamentos, a sua atenção genuína e a forma como me desafiaram a pensar, questionar e crescer.

A todos os que, de forma direta ou indireta, contribuíram para o percurso que hoje culmina nesta etapa.

Lista de Abreviaturas

Abreviatura	Significado
APA	American Psychological Association
CATL	Centro de Atividades de Tempos Livres
EB	Ensino Básico
ED	Educadora
ESEL	Escola Superior de Educação da Lusofonia
Fig	Figura
DGE	Direção-Geral da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPC	Orientações Pedagógicas para a Creche
PES	Prática de Ensino Supervisionada
RO	Registos de Observação

Índice Geral

Resumo ..... **i**

Abstract ..... **ii**

Résumé: ..... **iii**

Agradecimentos ..... **iv**

Lista de Abreviaturas ..... **v**

Índice de Figuras ..... **vii**

Introdução **1**

Capítulo 1- Enquadramento Teórico-Conceptual **6**

1. O Brincar na Perspetiva das Teorias Educativas 7

2. A Importância e o Conceito do Brincar 9

3. O Papel do Brincar no Desenvolvimento Emocional e Social 12

4. O Brincar na Primeira Infância 14

5. Papel do Educador na Criação de Oportunidades em Contexto de Creche 16

Capítulo 2- Metodologia e Empiria **18**

1. Problemática e Questão de Partida 19

2. Caracterização do contexto socioeducativo da investigação 21

3. Fundamentação do desenho da investigação 25

a) Epistemologia da investigação 25

b) Apresentação do projeto educativo desenvolvido no estágio 27

c) Identificação e justificação da escolha das técnicas de recolha de dados e de monitorização do projeto 37

4. Exposição da ética do projeto concebido para o estágio 42

Capítulo 3- Análise dos resultados da pesquisa empírica **44**

1. Apresentação e discussão teórica dos dados 45

Conclusão **76**

Referências Bibliográficas **83**

Apêndices **89**

Índice de Figuras

Figura 1- Leitura da história- "O Monstro das Cores"; 32
Figura 2-Atividade de correspondência das cores através dos legos; 32
Figura 3- Jogo da memória sobre as cores/emoções; 32
Figura 4- Jogo de encontrar objetos com as cores que saem no cubo; 33
Figura 5- Puzzles com diferentes monstros/cores/emoções; 33
Figura 6- Pintura livre na horta com as cores da história; 33
Figura 7- Atividade sensorial com espuma de barbear; 33
Figura 8- Pintura na horta. 49
Figura 9- Mistura de cores espontânea. 50
Figura 10- Atividade sensorial com espuma de barbear. 51
Figura 11- Organização e exploração de animais numa brincadeira livre. 53
Figura 12- Transformação simbólica de objetos em contexto de brincadeira. 54
Figura 13- Manipulação de materiais coloridos como experiência lúdica de exploração sensorial e motricidade fina. 60
Figura 14- Brincadeira simbólica com materiais naturais no espaço exterior. 62
Figura 15- Organização de materiais não estruturados para exploração livre no exterior 63
Figura 16- Pintura livre como proposta lúdica de exploração da cor e expressão sensorial ... 64
Figura 17- Transformação dos Legos em "bolo de aniversário" durante a brincadeira livre.. 66

Introdução

O brincar constitui uma dimensão essencial da infância, assumindo-se como uma forma privilegiada de expressão, comunicação, descoberta e aprendizagem. Através da brincadeira, a criança explora o espaço, manipula objetos, interage com os outros, experimenta papéis sociais, expressa emoções e constrói significados sobre o mundo que a rodeia. Neste sentido, brincar não deve ser entendido apenas como uma atividade espontânea ou recreativa, mas como uma experiência educativa com valor próprio, capaz de promover o desenvolvimento global da criança.

Partindo desta perspetiva, o presente Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada (PES) centra-se na temática **"O brincar como processo de aprendizagem em contexto de creche".** Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e tem como principal finalidade refletir sobre o percurso realizado durante a Prática Ensino Supervisionada (PES) em contexto de creche. Ao longo deste relatório, procuram-se apresentar as experiências vividas, as aprendizagens construídas, os desafios encontrados e o modo como o estágio contribuiu para o meu desenvolvimento enquanto futura profissional de educação.

A escolha desta temática surgiu a partir da observação direta do quotidiano de um grupo de crianças com idade compreendidas entre os dois e os três anos. Durante a PES, verificou-se que o brincar estava presente de forma constante nas rotinas, nas interações e nas atividades das crianças, revelando-se uma forma natural de exploração, relação e construção de conhecimento. As brincadeiras espontâneas, o jogo simbólico, as experiências sensoriais, a manipulação de materiais e as atividades associadas às cores e às emoções evidenciaram-se como momentos significativos de envolvimento, curiosidade, expressão e aprendizagem.

Neste contexto, foi desenvolvido o projeto pedagógico "A Brincar com as Cores", que surgiu a partir da observação dos interesses manifestados pelas crianças relativamente às cores, aos materiais de exploração e às experiências sensoriais presentes no quotidiano da sala. Através de diferentes propostas lúdicas, centradas na exploração das cores e das emoções, procurou-se proporcionar experiências significativas de descoberta, participação e aprendizagem.

Tornou-se pertinente compreender de que forma o brincar é concebido, promovido e valorizado pelas/os educadoras/es de infância, bem como analisar o seu contributo para a construção de aprendizagens significativas em creche. Ao reconhecer o brincar como uma prática pedagógica intencional, procura-se valorizar a criança enquanto sujeito ativo, competente e participante no seu próprio processo de desenvolvimento.

A realização deste relatório assume relevância em diferentes dimensões. A nível pessoal, representa uma oportunidade de reflexão sobre o meu percurso formativo, permitindo-me reconhecer aprendizagens, fragilidades e transformações na forma como compreendo a infância e a intervenção educativa. A nível profissional, contribui para o desenvolvimento de competências fundamentais, como observar, planificar, intervir, avaliar e refletir sobre a prática. A nível académico e científico, permite aprofundar o conhecimento sobre o brincar enquanto processo de aprendizagem, destacando a sua importância no desenvolvimento cognitivo, motor, emocional, social e linguístico da criança.

Esta temática encontra enquadramento nas **Orientações Pedagógicas para Creche** (Direção-Geral da Educação, 2024), que reconhecem o brincar como uma atividade natural da iniciativa da criança e como expressão da sua forma holística de aprender. O documento sublinha que o brincar não deve ser entendido apenas como forma de ocupação ou entretenimento, mas como uma experiência rica e estimulante, promotora do desenvolvimento e da aprendizagem. Neste sentido, cabe ao educador garantir tempo, espaço, materiais diversificados e ambientes seguros que permitam às crianças brincar, explorar, movimentar-se livremente, tomar iniciativa, estabelecer relações e construir aprendizagens significativas.

Do ponto de vista teórico, este relatório apoia-se em diferentes autores que reconhecem o brincar como uma dimensão estruturante do desenvolvimento infantil e da aprendizagem na infância. Piaget (1976) compreende o brincar como uma forma de assimilação da realidade, através da qual a criança reorganiza as suas experiências e constrói progressivamente o pensamento. Vygotsky (1991) destaca o papel do brincar na interação social, na linguagem, na imaginação e na aprendizagem mediada, considerando-o um espaço privilegiado para a criança agir para além do seu nível de desenvolvimento imediato. Bruner (1983) valoriza a ação, a descoberta e a experimentação como elementos

fundamentais do processo de aprendizagem, perspetivando a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento.

Para além destes contributos, Winnicott (1971) atribui ao brincar um papel essencial no desenvolvimento emocional, entendendo-o como um espaço de expressão, criatividade e construção do eu. Elkonin (1978) reforça a importância do jogo simbólico na interiorização de regras sociais e na compreensão dos papéis desempenhados pelos adultos. Moyles (1989), por sua vez, salienta o valor educativo do brincar, considerando-o uma prática que favorece a aprendizagem ativa, a autonomia, a curiosidade e o envolvimento da criança. Kishimoto (2010) permite ainda compreender o brincar enquanto fenómeno cultural, social e pedagógico, marcado pelas interações, pelos objetos, pelos contextos e pelos significados atribuídos pelas crianças.

No contexto português, autores como Oliveira-Formosinho (2007) e Neto (1994) reforçam a importância de valorizar o brincar como experiência fundamental para o desenvolvimento global da criança, defendendo a criação de ambientes educativos ricos, seguros e estimulantes, que favoreçam a exploração, o movimento, a autonomia e a participação. A estes contributos juntam-se Ferreira (2004), Tomás (2014) e Sarmento (2004), cujas perspetivas, ancoradas na Sociologia da Infância e nos Estudos da Criança, permitem compreender o brincar como uma prática social, cultural, relacional e participativa. Ferreira (2004) evidencia o brincar como espaço de construção de culturas de pares e de relações sociais entre crianças; Tomás (2014) sublinha a importância dos direitos da criança, da participação infantil e do reconhecimento das culturas da infância; e Trevisan (2014) contribui para pensar a criança como sujeito de direitos, cidadã e participante ativa nos contextos que habita.

A investigação desenvolvida neste relatório foi orientada pela seguinte questão central:

De que forma o brincar contribui para a construção de aprendizagens significativas em contexto de creche?

A partir desta questão, procurou-se compreender o papel do brincar no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, bem como analisar a forma como as educadoras de infância o integram, valorizam e planificam nas suas práticas pedagógicas. Neste sentido, o estudo procurou também perceber quais as conceções das profissionais

relativamente ao brincar enquanto estratégia pedagógica e quais os desafios que emergem na sua promoção no quotidiano educativo.

O estudo insere-se numa abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, recorrendo à investigação-ação como opção metodológica. Esta escolha justifica-se pelo facto de a investigação ter sido desenvolvida em contexto real da creche, permitindo articular a observação, a intervenção pedagógica e a reflexão crítica sobre a prática. Ao longo do estágio, foram recolhidos dados através da observação participante, de registos de observação, de registos fotográficos e de entrevistas semiestruturadas a educadoras de infância, possibilitando uma leitura ampla e fundamentada sobre o modo como o brincar é vivido, promovido e reconhecido no contexto educativo.

As propostas desenvolvidas ao longo da PES foram pensadas de forma a valorizar o brincar como eixo estruturante da ação educativa. As atividades implementadas, nomeadamente a leitura da história *O Monstro das Cores,* os jogos de correspondência de cores, os puzzles, o jogo da memória, a exploração de objetos a partir das cores e as experiências sensoriais, procuraram promover momentos de descoberta, exploração interação, imaginação e expressão. Deste modo, o brincar foi assumido como uma via privilegiada para favorecer o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional, social e linguístico das crianças.

O presente relatório encontra-se organizado em três capítulos principais, seguidos da conclusão, das referências bibliográficas, dos apêndices e dos anexos. O primeiro capítulo, intitulado "**Enquadramento Teórico-Conceptual"**, apresenta a fundamentação teórica do estudo, abordando o brincar na perspetiva das teorias educativas, o conceito e a importância do brincar, o seu contributo para o desenvolvimento emocional e social, o brincar na primeira infância e o papel do educador na criação de oportunidades lúdicas. O segundo capítulo, dedicado à **Metodologia e Empiria**, descreve a problemática, as questões de investigação, os objetivos do estudo, a caracterização do contexto socioeducativo, as opções metodológicas, as técnicas de recolha e tratamento de dados e os princípios éticos considerados. O terceiro capítulo centra-se na **análise e discussão dos resultados**, articulando os dados empíricos recolhidos com o enquadramento teórico, através de categorias de análise relacionadas com o conceito de brincar, a aprendizagem significativa, o bem-estar emocional e social, o papel do educador, a organização do ambiente educativo e os constrangimentos e estratégias identificados.

Em síntese, este relatório resulta de um percurso de observação, intervenção e reflexão em torno do brincar enquanto dimensão essencial da educação em creche. Pretende demonstrar que brincar não corresponde apenas a um momento espontâneo ou recreativo, mas constitui uma experiência rica, intencional e promotora de desenvolvimento. Assim, valorizar o brincar significa reconhecer a criança como protagonista do seu desenvolvimento e defender uma educação de infância mais consciente, intencional, participativa e respeitadora da singularidade da primeira infância.

Capítulo 1- Enquadramento Teórico-Conceptual

1. O Brincar na Perspetiva das Teorias Educativas

O brincar tem sido amplamente reconhecido como uma atividade central e multifacetada no desenvolvimento infantil, com implicações significativas ao nível cognitivo, emocional, social e pedagógico. Desde os primeiros estudos sobre a infância até às abordagens educativas contemporâneas, o brincar é valorizado como uma via privilegiada de aprendizagem, expressão e construção de sentido, assumindo um papel estruturante na formação integral da criança.

A conceptualização do brincar como processo cognitivo essencial constitui um eixo fundamental na compreensão do seu valor educativo. Piaget (1976) defende que, ao brincar, a criança assimila experiências e adapta-as aos seus esquemas mentais, sendo esta atividade "a forma mais direta de expressão do pensamento infantil" (p. 92). O jogo simbólico, enquanto expressão desta dinâmica, permite à criança representar e reinterpretar a realidade, contribuindo para a construção das estruturas mentais que sustentam a linguagem e o pensamento abstrato.

Neste enquadramento, Vygotsky (1991) destaca o papel do brincar na zona de desenvolvimento proximal, entendendo-o como uma ponte entre o mundo real e o mundo interior da criança. É neste espaço de mediação que a criança aprende a agir num nível cognitivo mais avançado do que aquele em que se encontra habitualmente, favorecendo a interiorização de normas sociais, regras e linguagem. Elkonin (1978) aprofunda esta perspetiva ao considerar que o brincar simbólico constitui um contexto privilegiado para a internalização de regras sociais e para a transição do pensamento concreto para formas mais abstratas de raciocínio.

Bruner (1983) acrescenta que o brincar representa uma oportunidade ímpar para uma aprendizagem ativa e significativa, centrada na descoberta e na experimentação. A criança aprende não por mera transmissão de conhecimento, mas através da ação, da exploração e da construção pessoal do saber. Donaldson (1987) reforça esta visão ao evidenciar que o brincar proporciona experiências ricas que potenciam o desenvolvimento do pensamento lógico, da capacidade de resolução de problemas e da construção de uma compreensão estruturada do mundo.

No plano emocional e social, o brincar revela-se igualmente determinante. Moyles (1989) sublinha que, através do brincar, as crianças aprendem sobre si próprias e sobre o mundo que as rodeia, sendo esta atividade essencial para um desenvolvimento saudável.

Neste contexto, o brincar permite à criança expressar sentimentos, construir a sua identidade, alcançar equilíbrio emocional, desenvolver competências sociais e cultivar a empatia.

No panorama educativo português, a valorização do brincar como direito fundamental da criança é claramente afirmada. Oliveira-Formosinho (2007) defende que o brincar constitui "a base do seu aprender e crescer", sendo o espaço simbólico onde a criança experimenta a autonomia, constrói sentidos e atribui significado ao mundo. Esta visão é corroborada por Neto (1994), ao definir o brincar como "uma linguagem universal das crianças que permite explorar, compreender e transformar o mundo", com impacto decisivo em todas as dimensões do desenvolvimento infantil. Tal reconhecimento implica a criação de contextos educativos que assegurem tempo, espaço e intencionalidade pedagógica adequados à valorização do brincar.

Em síntese, o brincar configura-se como um pilar estruturante do desenvolvimento humano e da prática educativa, transcendendo a sua dimensão recreativa. Constitui a via essencial pela qual a criança explora os seus mundos interior e exterior, experimenta papéis sociais, resolve conflitos, constrói conhecimento e afirma a sua identidade. Uma educação de infância que integra e valoriza genuinamente o brincar promove uma aprendizagem mais significativa, integrada e profundamente respeitadora do ritmo, das necessidades e da singularidade de cada criança.

2. A Importância e o Conceito do Brincar

O conceito de brincar tem sido amplamente estudado na área da educação e do desenvolvimento infantil, sendo entendido como uma atividade espontânea, voluntária e intrinsecamente motivada. Brincar não é imposto nem orientado por resultados externos; é, antes de mais, uma expressão livre da criança, emergente do seu interesse e da sua curiosidade natural.

Segundo Bruce (2005), o brincar caracteriza-se por ser uma atividade iniciada e controlada pela própria criança, orientada pela sua motivação interior. É essa liberdade que distingue o brincar de outras formas de atividade estruturada. O brincar envolve, portanto, uma intencionalidade própria, ainda que não dirigida a um objetivo externo ou imediato. É uma forma de atuação em que o processo tem mais valor do que o produto.

De acordo com Johnson, Christie e Wardle (2005), o brincar é "um comportamento simbólico, flexível e criativo, que permite às crianças explorarem o mundo ao seu ritmo, de forma segura e significativa" (p. 32). Através dessa liberdade, as crianças atribuem significados pessoais à experiência, reorganizando mentalmente as suas vivências e elaborando compreensões sobre si próprias e sobre o meio envolvente.

Burghardt (2011) propõe uma definição etológica do brincar, destacando cinco critérios principais: ausência de função imediata, espontaneidade, prazer, flexibilidade e ocorrência em contextos não ameaçadores. Segundo o autor, "o brincar é uma atividade que não serve a um propósito direto e imediato, mas que contribui, a longo prazo, para o ajustamento e adaptação do indivíduo" (p. 12). Assim, o brincar é simultaneamente livre e evolutivamente relevante.

Para Gonçalves (2008), o brincar é "um modo privilegiado de interação da criança com o mundo, que articula emoção, imaginação, movimento e cognição" (p. 52). Nesta perspetiva, o brincar não pode ser reduzido a uma simples ação física ou recreativa, pois envolve processos mentais e emocionais complexos, integrando a totalidade do ser da criança.

Segundo Kumpulainen (2013), o brincar pode ser entendido como um fenómeno socioculturalmente construído, cujo significado depende dos contextos, das relações e das experiências vividas pelas crianças. Esta abordagem coloca o brincar como um ato profundamente situado e relacional, em que a criança participa cultural e socialmente através da sua imaginação e expressão criativa.

Sutton-Smith (1997) defende que o brincar não pode ser definido de forma única, sendo antes compreendido através de múltiplas retóricas — como progresso, fantasia, identidade, poder ou autoexpressão — que refletem diferentes perspetivas culturais e sociais. Esta visão pluralista mostra que o brincar é um conceito dinâmico, multifacetado e sujeito a interpretações diversas, consoante os contextos históricos, sociais e educativos.

De acordo com Silva et al. (2016), é através da brincadeira, enquanto atividade que parte da iniciativa da própria criança, que esta vai construindo significados e apropriando-se de conceitos que a ajudam a compreender o meio que a rodeia. Nesta perspetiva, brincar não corresponde apenas a um momento de ocupação ou entretenimento, mas constitui uma forma privilegiada de exploração, descoberta e interpretação da realidade.

Também Kishimoto (2010) valoriza o brincar como uma atividade essencial no quotidiano infantil, na medida em que possibilita à criança fazer escolhas, expressar emoções, comunicar através de múltiplas linguagens e desenvolver o conhecimento de si própria, dos outros e do mundo. Durante a brincadeira, a criança mobiliza o corpo, o movimento, a imaginação e a relação com pares e adultos, afirmando a sua identidade e individualidade.

Na mesma linha de pensamento, Goldstein (2012) considera que o brincar permite à criança experienciar e compreender tanto o seu próprio mundo como o mundo dos outros. Assim, a brincadeira constitui-se como um espaço de criação, imaginação, interação e aprendizagem, no qual as crianças constroem situações, atribuem-lhes sentido e aprendem a partir das experiências que vivem.

A perspetiva de Tomás (2007) permite compreender a criança como sujeito ativo no processo educativo, valorizando a sua participação nas experiências quotidianas e nas dinâmicas de brincar. Segundo a mesma autora Tomás (2007), a participação infantil constitui um direito da criança e deve estar presente nos contextos educativos desde a primeira infância, reconhecendo a capacidade das crianças para expressarem opiniões, realizarem escolhas e intervirem nas atividades do quotidiano.

Neste sentido, o brincar assume um papel central no desenvolvimento infantil, uma vez que permite à criança explorar o meio envolvente, comunicar, interagir com os pares e construir aprendizagens significativas. Através das brincadeiras, as crianças

desenvolvem competências sociais, emocionais e cognitivas, participando ativamente na construção das suas experiências e relações.

3. O Papel do Brincar no Desenvolvimento Emocional e Social

O brincar assume um papel fundamental no desenvolvimento emocional e social da criança, constituindo-se como um espaço privilegiado para a expressão, regulação e construção de emoções, bem como para a aprendizagem das normas sociais e das relações interpessoais. Para Winnicott (1971), o brincar é um fenómeno psíquico essencial para o desenvolvimento emocional, sendo que "o brincar é a forma pela qual a criança expressa o seu mundo interno, criando um espaço transicional onde pode integrar a realidade e a fantasia" (Winnicott, 1971, p. 44). Esta experiência lúdica permite à criança explorar sentimentos complexos num contexto seguro, desenvolvendo a sua capacidade de autorregulação emocional e de empatia.

Bowlby (1988), através da sua teoria do apego, destaca a importância das interações afetivas precoces para o desenvolvimento emocional da criança. O brincar, enquanto atividade partilhada com adultos ou pares, fortalece estas ligações, promovendo a segurança emocional e a confiança necessárias para o desenvolvimento social saudável. Segundo Bowlby (1988), as relações de apego formadas através da brincadeira contribuem para a construção da base segura, que é indispensável para a exploração autónoma e para o estabelecimento de relações sociais futuras.

Vygotsky (1991) também enfatiza a importância do jogo para o desenvolvimento social, defendendo que o brincar simbólico é uma atividade social que facilita a internalização de normas e regras culturais. "No jogo, a criança age para além da sua idade imediata e do seu comportamento habitual, imitando papéis sociais que lhe permitem compreender as dinâmicas sociais e experimentar diferentes perspectivas" (Vygotsky, 1991, p. 130). O jogo cooperativo, em particular, promove competências sociais como a negociação, a resolução de conflitos, a partilha e o respeito pelo outro, aspetos fundamentais para a convivência em sociedade.

Bruner (1983) considera que o brincar é também uma forma de construção da identidade social, pois permite à criança experimentar papéis sociais e ensaiar comportamentos em ambientes de baixo risco. "O brincar é uma arena onde a criança pode representar e reelaborar as suas experiências sociais, testando diferentes formas de interação e construção de sentido" (Bruner, 1983, p. 55). Esta experimentação é fundamental para o desenvolvimento do autoconceito e da autoestima.

Além disso, autores como Russ (2004) destacam a relação entre brincar e saúde mental. Para Russ, o jogo criativo e simbólico está diretamente associado à capacidade da criança de gerir emoções, enfrentar adversidades e desenvolver resiliência. "A criatividade no brincar é um indicador de bem-estar emocional, permitindo à criança expressar sentimentos difíceis e encontrar soluções para os seus conflitos internos" (Russ, 2004, p. 97).

Na perspetiva portuguesa, autores como Neto e Barreiros (2003) reforçam a dimensão social do brincar, sublinhando que este é um instrumento poderoso para a socialização e para o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e emocionais. "O brincar é o meio pelo qual a criança constrói a sua identidade social, aprendendo a interagir com os outros, a respeitar regras e a desenvolver a empatia" (Neto & Barreiros, 2003, p. 78).

Do mesmo modo, Santos e Pacheco (2011) evidenciam o papel do brincar no desenvolvimento emocional, nomeadamente no reconhecimento e expressão de emoções, apontando que "através do jogo, a criança exterioriza medos, desejos, frustrações e alegrias, promovendo o equilíbrio emocional e o autoconhecimento" (Santos & Pacheco, 2011, p. 115).

Finalmente, a importância do brincar no desenvolvimento social e emocional está também documentada nas orientações internacionais para a educação infantil. A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2007) reconhece que o brincar é essencial para o desenvolvimento saudável da criança, promovendo a integração social, o desenvolvimento emocional e a prevenção de problemas psicológicos.

Tomás (2014) destaca igualmente a importância das culturas da infância, defendendo que as crianças produzem formas próprias de interação, comunicação e interpretação do mundo. Assim, as brincadeiras e as interações entre pares constituem espaços fundamentais de socialização, onde as crianças partilham significados, constroem relações e desenvolvem formas próprias de participação no grupo.

Nesta perspetiva, o brincar deve ser entendido não apenas como um momento lúdico, mas como uma prática social e cultural que contribui para a construção da identidade da criança e para o desenvolvimento das suas competências relacionais e comunicativas.

4. O Brincar na Primeira Infância

O brincar é uma prática fundamental para o desenvolvimento infantil, especialmente no contexto da creche, sendo reconhecido como a linguagem natural da criança.

De acordo com as Orientações Pedagógicas para Creche, sublinha-se que o espaço educativo deve ser organizado de forma a favorecer o brincar espontâneo, permitindo que a criança explore, experimente e crie em liberdade, respeitando os seus interesses e ritmos. O documento reforça que o brincar não é apenas um passatempo, mas um elemento central na promoção do desenvolvimento global da criança, incluindo as suas dimensões cognitivas, afetivas, motoras e sociais.

Segundo Figueiredo (2017), "o brincar na creche não é apenas uma ocupação da criança, mas uma linguagem através da qual ela comunica necessidades, interesses e desejos" (p. 44). O educador, ao reconhecer esta linguagem, posiciona-se como observador atento e facilitador de ambientes promotores de experiências significativas.

Marques (2016) refere que, "o brincar é o espaço onde a criança pequena se encontra consigo própria, com os outros e com o ambiente, numa dinâmica de descoberta contínua" (p. 58). Esta perspetiva implica que o brincar seja concebido não como atividade secundária, mas como base das práticas educativas em creche.

Também Correia (2013) sublinha o valor simbólico e afetivo do brincar, afirmando que "as crianças pequenas, ao brincarem, constroem sentidos e organizam o seu pensamento e a sua experiência emocional" (p. 33). O brincar, neste sentido, é simultaneamente uma forma de estruturação interna e de relação com o mundo externo.

Para Queirós (2019), o brincar deve ser um direito garantido em creche, sendo "um tempo e espaço de expressão da liberdade e criatividade da criança, onde ela pode ser, experimentar e construir-se em contexto relacional" (p. 112). Assim, a organização do ambiente educativo e a intencionalidade do adulto são determinantes para que esta liberdade se concretize de forma segura e significativa.

Duarte (2012) reforça que "o brincar espontâneo na creche é uma prática educativa rica, desde que o adulto observe, compreenda e valorize os sinais da criança" (p. 97). Esta observação ativa permite que o educador apoie o desenvolvimento da criança sem controlar ou invadir o seu processo de descoberta.

Por outro lado, Teixeira (2020) destaca a importância da qualidade do ambiente para o brincar, afirmando que "um espaço esteticamente cuidado, acessível e flexível é, por si só, um convite ao brincar e ao envolvimento ativo da criança" (p. 75). O ambiente, assim, torna-se o "terceiro educador", promovendo curiosidade, autonomia e bem-estar.

Ferreira (2004) acrescenta que o brincar no quotidiano da creche deve ser pensado como parte da construção da identidade da criança, respeitando a sua unicidade e diversidade cultural. Este brincar consciente e contextualizado promove não só aprendizagens cognitivas, mas também sociais e éticas.

Por fim, Gomes (2018) alerta que "reduzir o brincar na creche a momentos ocasionais compromete a natureza da infância e empobrece a experiência educativa" (p. 121). A prática do brincar deve ser contínua, intencionalmente apoiada e integrada no quotidiano da creche, com respeito pela expressão individual e pelo ritmo próprio de cada criança.

5. Papel do Educador na Criação de Oportunidades em Contexto de Creche

O brincar é reconhecido como um dos principais vetores do desenvolvimento e da aprendizagem na infância, assumindo um papel fundamental na construção das competências cognitivas, sociais, emocionais e motoras da criança.

Silva (2017) sublinha que "o brincar promove a autonomia da criança, estimula a criatividade e facilita a construção das suas capacidades cognitivas de forma natural e prazerosa" (p. 45), destacando a importância desta prática como espaço privilegiado de aprendizagem informal e significativa.

Para Sousa (2019), o brincar é ainda um meio que "favorece a exploração do meio, o desenvolvimento da linguagem e o estabelecimento de relações interpessoais, constituindo-se como um eixo de aprendizagem multidimensional" (p. 88), revelando-se assim uma ferramenta essencial para o crescimento integral da criança.

Martins (2015) reforça esta ideia ao afirmar que "o brincar é um processo ativo de construção do conhecimento, onde a criança é protagonista da sua aprendizagem, desenvolvendo também a sua capacidade de resolver problemas e de pensar criticamente" (p. 67). Este processo implica que a criança não é um mero recetor passivo de informação, mas sim um agente ativo que, através do brincar, ensaia, experimenta e interpreta o mundo ao seu redor. Além disso, o brincar contribui para a regulação emocional e a socialização, permitindo à criança vivenciar diferentes papéis e situações num ambiente seguro, o que fortalece a sua identidade e autoconfiança (Marques, 2016).

No contexto educativo, o papel do educador ou da educadora é fundamental para potenciar o valor educativo do brincar. Pires (2018) refere que "o educador deve ser um mediador atento que observa, interpreta e acompanha o processo de brincar, garantindo que este seja valorizado enquanto momento de aprendizagem e desenvolvimento" (p. 72). Essa mediação pedagógica não corresponde a uma intervenção direta ou controladora, mas sim a uma postura de escuta ativa e de apoio, que respeita o ritmo e os interesses individuais de cada criança. Cabe ao educador criar condições pedagógicas favoráveis, garantindo ambientes seguros, acolhedores e estimulantes, que incentivem a exploração autónoma e a experimentação livre (Direção-Geral da Educação, 2021; Hohmann & Weikart, 2011; Oliveira-Formosinho, 2018)."

Carvalho (2016) destaca ainda que "o papel do educador envolve a escuta ativa, a oferta de materiais diversificados e o respeito pelo ritmo e interesses da criança,

reconhecendo o brincar como um direito fundamental" (p. 89). Esta abordagem valoriza a singularidade de cada criança e reconhece o brincar como um direito intrínseco e indispensável para o seu desenvolvimento saudável. A qualidade do espaço físico e a organização do tempo são também aspetos essenciais: Teixeira (2020) afirma que "um ambiente esteticamente cuidado, acessível e flexível é, por si só, um convite ao brincar e ao envolvimento ativo da criança" (p. 75), sublinhando que o espaço funciona como um verdadeiro terceiro educador.

A promoção do brincar exige ainda que o educador esteja em constante formação e atualização, de modo a compreender as potencialidades desta prática e a refletir sobre as suas próprias práticas pedagógicas. Dias (2019) reforça esta necessidade ao afirmar que "a formação contínua dos educadores é essencial para que possam compreender as potencialidades do brincar e adotem práticas pedagógicas que o integrem de forma consciente e intencional" (p. 123). Esta perspetiva é determinante para que o brincar seja vivido como uma prática enriquecedora e estruturante, e não como uma mera pausa ou atividade acessória.

Por último, Lopes (2018) alerta para os riscos de desvalorização do brincar, afirmando que "quando o brincar é subestimado ou ignorado nas práticas em creche, compromete-se o respeito pela infância e pelo direito da criança a ser protagonista do seu desenvolvimento" (p. 60). O brincar, por isso, deve ser uma prática contínua, integrada no quotidiano da criança, com espaço e tempo próprios, onde o educador facilita e acompanha de forma reflexiva e empática, promovendo não só o desenvolvimento cognitivo, mas também o emocional e social, contribuindo para o crescimento harmonioso da criança.

De acordo com Tomás (2007; 2014), cabe ao educador criar contextos pedagógicos que valorizem a voz da criança e promovam a sua participação ativa nas experiências educativas. Desta forma, o adulto assume o papel de mediador das aprendizagens, proporcionando ambientes ricos em oportunidades de exploração, descoberta e brincadeira.

Capítulo 2- Metodologia e Empiria

1. Problemática e Questão de Partida

Tal como é amplamente reconhecido na literatura (Piaget, 1976; Vygotsky, 1991; Bruner, 1983; Oliveira-Formosinho, 2007; Nunes, 2020) e nas orientações nacionais para a educação de infância (Direção-Geral da Educação, 2024), o brincar constitui uma atividade essencial e estruturante do desenvolvimento da criança, transversal a todas as faixas etárias e contextos socioculturais. A criança brinca espontaneamente, como expressão natural da sua curiosidade e imaginação, ou através de propostas intencionalmente mediadas pelo adulto. Em ambos os casos, o brincar deve ser entendido como um processo pedagógico com impacto direto nas aprendizagens, nas relações interpessoais e na construção da identidade.

As Orientações Pedagógicas para Creche (Direção-Geral da Educação, 2024) reconhecem o brincar como uma prática central na ação educativa, sublinhando que "a ação pedagógica deve promover experiências significativas e diversificadas, que respeitem os ritmos individuais e favoreçam a construção de vínculos, a autonomia e a participação ativa das crianças" (Direção-Geral da Educação, 2024). Esta perspetiva reforça a importância de um ambiente educativo de qualidade, onde o brincar é valorizado como meio privilegiado para aprender, explorar e crescer.

Neste enquadramento, torna-se pertinente aprofundar a compreensão sobre as potencialidades do brincar na prática pedagógica das/os educadoras/es de infância, especialmente no que diz respeito às estratégias que promovem aprendizagens significativas em contexto de Creche. O presente relatório de estágio, de carácter investigativo, procura explorar de que forma o brincar é concebido, planeado e valorizado pelas/os profissionais, constituindo-se como eixo estruturante da ação educativa. Neste sentido, esta investigação tenta responder à seguinte questão:

De que forma o brincar contribui para a construção de aprendizagens significativas em contexto de creche?

A fim de dar resposta às questões de investigação — nomeadamente compreender como o brincar contribui para aprendizagens significativas, de que forma é planeado e integrado nas práticas pedagógicas, e quais as conceções dos profissionais sobre o seu

valor educativo — reconheceu-se a necessidade de estabelecer o seguinte objetivo geral da investigação:

- ✓ *Compreender o papel do brincar enquanto processo de aprendizagem na infância, analisando as práticas pedagógicas e as conceções dos profissionais de educação relativamente à sua intencionalidade educativa.*

Assim, este estudo baseia-se nas perspetivas e experiências dos educadores de infância sobre esta temática, tendo como base os seguintes objetivos específicos/operacionais:

- ✓ *Compreender de que forma o brincar contribui para a construção de aprendizagens significativas em contexto educativo.*
- ✓ *Analisar como os educadores planificam, tendo em consideração a importância do brincar como atividade estruturante na vida da criança, identificando estratégias, intencionalidades e limitações.*
- ✓ *Explorar as conceções dos profissionais de educação sobre o brincar enquanto ferramenta pedagógica promotora do desenvolvimento integral da criança.*

2. Caracterização do contexto socioeducativo da investigação

a) Caracterização do meio e da escola

A presente investigação decorre num contexto educativo localizado na freguesia da Póvoa de Santa Iria, pertencente ao concelho de Vila Franca de Xira, distrito de Lisboa. De acordo com os dados dos Censos 2021 (Instituto Nacional de Estatística, 2022), esta freguesia conta com aproximadamente 40.871 habitantes, caracterizando-se como uma zona urbana densamente povoada, embora a área específica onde se localiza a instituição de estágio apresente características de um bairro residencial nobre, constituído maioritariamente por moradias unifamiliares. Esta zona evidencia boas acessibilidades, com ligação eficaz a transportes públicos, comércio local, escolas, centros de saúde e outros serviços, o que facilita o quotidiano das famílias e o acesso das crianças à instituição.

A instituição em estudo é de natureza particular, com fins lucrativos, e desenvolve a sua atividade no âmbito da educação de infância e apoio à família. Integra três valências: Berçário/Creche (dos 3 aos 36 meses), Jardim de Infância (dos 3 aos 6 anos) e Centro de Atividades de Tempos Livres – CATL (dos 6 aos 12 anos). Esta organização permite uma resposta educativa alargada, com continuidade entre diferentes etapas do desenvolvimento infantil, potenciando a criação de vínculos duradouros entre crianças, profissionais e famílias.

Do ponto de vista pedagógico, a instituição orienta os seus projetos educativos com base em princípios derivados de diferentes Modelos Curriculares da Educação de Infância.

Valoriza-se uma abordagem construtivista, centrada na criança como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem. As crianças são encorajadas a explorar, descobrir e construir significado através da interação com os pares, adultos, materiais e contextos. As práticas educativas respondem aos interesses e necessidades das crianças, promovendo o seu desenvolvimento integral — cognitivo, emocional, social e físico.

O projeto curricular da instituição é estruturado de forma trianual, sendo o tema do triénio em curso “De Mãos Dadas Vamos Explorar as Tradições”. Esta temática visa proporcionar experiências de aprendizagem significativas, baseadas na cultura, nas

vivências familiares e nas tradições locais, valorizando a construção de identidade e o sentimento de pertença desde os primeiros anos de vida.

No que respeita às condições físicas, a instituição dispõe de espaços amplos, organizados, bem iluminados e adaptados a cada grupo etário. As salas estão equipadas com materiais pedagógicos diversificados e adequados, e existe um espaço exterior, ainda que limitado, que é utilizado como extensão do ambiente de aprendizagem. A organização dos espaços reflete uma intencionalidade pedagógica clara: fomentar a autonomia, a segurança e a exploração ativa por parte das crianças.

A equipa educativa é composta por educadoras de infância com formação superior e auxiliares de ação educativa. Verifica-se uma articulação eficaz entre os profissionais, baseada na cooperação, no planeamento conjunto e na partilha de responsabilidades. A relação com as famílias assume um papel central na prática institucional, sendo promovida através de reuniões formais, momentos informais de contacto diário e participação em eventos e atividades pedagógicas.

Em suma, a instituição caracteriza-se como um espaço educativo de qualidade, com uma proposta pedagógica diversificada e uma equipa comprometida com o bem-estar e o desenvolvimento das crianças. O seu enquadramento urbano, os princípios pedagógicos adotados e a relação estreita com as famílias constituem elementos relevantes para a análise académica do contexto e para a compreensão das práticas pedagógicas vivenciadas durante a intervenção profissional.

b) Caracterização do grupo

O grupo em análise é constituído por 25 crianças, das quais 14 do género feminino e 11 do género masculino, com idades compreendidas entre os dois e os três anos. Este grupo encontra-se inserido na valência de creche de uma instituição de natureza particular, onde a ação pedagógica é assegurada por uma educadora de infância e duas auxiliares de ação educativa.

A constituição da equipa pedagógica e a organização do grupo permitem garantir um acompanhamento próximo, estável e individualizado, em conformidade com os princípios orientadores das Orientações Pedagógicas para Creche (DGE, 2024). Estas orientações sublinham a importância de uma relação educativa de qualidade, centrada na criança, que promova o bem-estar, a segurança afetiva, a autonomia e a participação ativa, através de experiências significativas e diversificadas — entre as quais o brincar assume um papel central no desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância.

A composição heterogénea do grupo, integrando crianças com diferentes tempos de permanência na instituição, favorece uma dinâmica rica e estimulante. A presença de crianças mais velhas, com maior familiaridade com os contextos e rotinas, potencia aprendizagens entre pares, funcionando como suporte à adaptação das mais novas. Esta interação configura-se como uma oportunidade de desenvolvimento social e emocional, onde os processos de imitação, colaboração e modelagem desempenham um papel essencial (Vygotsky, 1991). De facto, segundo o autor, a aprendizagem em contexto social acontece na zona de desenvolvimento proximal, sendo mediada por pares e adultos significativos.

As crianças revelam-se expressivas e bem-dispostas, evidenciando uma curiosidade natural marcada e uma predisposição para a exploração do meio que as rodeia. Mostram-se envolvidas nas rotinas e nas atividades pedagógicas propostas, particularmente nas que envolvem a expressão plástica, como a pintura, a colagem e a manipulação de materiais diversos. Esta apetência pelo fazer manual e criativo evidencia-se como uma via preferencial de exploração e expressão pessoal, o que está em consonância com a ideia de Moyles (1989), que considera o brincar e a experimentação como ferramentas fundamentais no processo de construção de sentido e de aprendizagem significativa.

As práticas que integram expressão musical e verbal, nomeadamente canções acompanhadas de gestos e lengalengas, suscitam igualmente um elevado grau de envolvimento por parte das crianças. Estas atividades promovem não só o desenvolvimento linguístico e a consciência fonológica, como também competências motoras, rítmicas e relacionais (Donaldson, 1987; Neto & Barreiros, 2003). A repetição, a musicalidade e a interação que estas experiências implicam proporcionam momentos de forte ligação afetiva e bem-estar coletivo, elementos essenciais à qualidade das experiências educativas em idade precoce (Oliveira-Formosinho, 2007).

No domínio do brincar, é particularmente evidente a preferência pelo jogo simbólico e pelas brincadeiras de faz-de-conta. As crianças frequentemente envolvem-se em representações de situações do quotidiano, tais como simular tarefas domésticas, cuidar de bebés ou reparar objetos. As formas de dramatização espontânea, como o jogo protagonizado, desempenham um papel crucial no desenvolvimento das competências cognitivas, sociais e emocionais das crianças, ao favorecer a resolução de problemas, a negociação de papéis e a internalização de normas sociais (Elkonin, 1978; Russ, 2004). Tal como argumenta Bruner (1983), o brincar constitui um espaço privilegiado para a construção da identidade social, permitindo à criança experimentar, de forma segura, diferentes modos de ser e agir no mundo.

Esta vivência lúdica do quotidiano é, assim, um elemento estruturante na vida do grupo, funcionando como um eixo central da sua expressão e desenvolvimento. As observações realizadas permitem afirmar que o grupo tem uma forte expressividade emocional, grande capacidade de envolvimento e uma predisposição positiva para aprender através da ação e da imaginação. O ambiente educativo, quando estruturado de forma segura, responsiva e promotora de autonomia, constitui um fator decisivo na promoção do bem-estar infantil e na construção de aprendizagens significativas (Santos & Pacheco, 2011; Bowlby, 1988). A qualidade das interações e a estabilidade emocional proporcionadas por este ambiente favorecem o desenvolvimento de vínculos seguros e a exploração ativa do mundo, elementos essenciais para o crescimento cognitivo e sócio emocional.

3. Fundamentação do desenho da investigação

a) Epistemologia da investigação

A presente investigação enquadra-se no paradigma interpretativo, uma vez que procura compreender a forma como o brincar é concebido, promovido e valorizado em contexto de creche a partir das perspetivas dos sujeitos envolvidos. Este paradigma assenta na ideia de que a realidade educativa é socialmente construída, sendo os significados atribuídos pelos atores essenciais para a sua compreensão (Schwandt, 2015). Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa visa compreender os fenómenos na perspetiva dos participantes, atribuindo relevância ao contexto em que ocorrem.

Optou-se, assim, por uma abordagem qualitativa, adequada ao estudo de fenómenos educativos complexos e multifacetados, como é o caso do brincar na infância. Para Merriam e Tisdell (2016), este tipo de investigação é particularmente pertinente quando se pretende interpretar o significado de experiências vividas em contextos específicos. Também Flick (2018) sublinha que a investigação qualitativa permite captar a riqueza e a diversidade dos fenómenos sociais e educativos, privilegiando a profundidade em detrimento da generalização.

No âmbito desta perspetiva, adotou-se a investigação-ação como estratégia metodológica, por se tratar de uma abordagem que articula a prática pedagógica com a reflexão crítica, permitindo ao educador investigar a sua própria ação e promover melhorias sustentadas no contexto educativo. Elliot (1991) descreve a investigação-ação como um processo de melhoria da prática através da análise e reflexão sistemáticas. Kemmis e McTaggart (2005) acrescentam que esta abordagem constitui uma prática social e reflexiva, orientada para a transformação das condições educativas. De igual modo, Feldman et al. (2018) salientam que a investigação-ação permite ao educador assumir uma postura crítica, gerando conhecimento situado e significativo para a comunidade educativa.

A relevância desta opção metodológica justifica-se igualmente pela necessidade de investigar em educação. Stenhouse (1981) defende que a investigação educativa deve

ser entendida como uma via de melhoria da qualidade do ensino, através da reflexão sistemática dos profissionais sobre a sua prática. Creswell e Creswell (2018) reforçam que investigar em contextos educativos possibilita construir conhecimento prático e teórico, útil para sustentar inovações pedagógicas.

No caso específico do brincar, enquanto objeto de estudo, a investigação qualitativa e interpretativa permite aceder ao modo como crianças e profissionais vivem e atribuem significado a esta experiência. Como afirma Oliveira-Formosinho (2007), "o brincar constitui-se como a base do aprender e do crescer da criança, devendo ser investigado e valorizado como prática pedagógica" (p. 23).

O desenho da investigação estrutura-se a partir de múltiplos instrumentos de recolha de dados — observação participante, registos de observação, registos fotográficos, entrevistas e questionários —, permitindo uma triangulação de dados que reforça a validade do estudo. O tratamento será realizado com recurso à análise de conteúdo, definida por Bardin (2011) como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção das mensagens" (p. 44).

b) Apresentação do projeto educativo desenvolvido no estágio

O projeto educativo desenvolvido ao longo da PES em contexto de creche teve como título *"A Brincar com as Cores"* e foi implementado com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os dois e os três anos. Esta proposta surgiu a partir da observação direta do quotidiano do grupo, onde se verificou um interesse significativo das crianças por atividades de exploração, manipulação de materiais, jogos, histórias, cores, emoções e momentos de interação com os pares.

A partir destas observações, tornou-se evidente que o brincar constituía uma forma privilegiada de expressão, comunicação e aprendizagem. As crianças, ao brincarem, revelavam curiosidade, iniciativa, imaginação e capacidade de atribuir significado aos objetos, às cores e às situações vividas. Neste sentido, o projeto procurou valorizar o brincar não apenas como uma atividade espontânea, mas como uma prática pedagógica intencional, capaz de promover aprendizagens significativas e contribuir para o desenvolvimento global da criança.

A proposta partiu de uma abordagem lúdica, sensorial, expressiva e relacional, tendo como finalidade proporcionar experiências educativas centradas nas cores, nas emoções e na exploração ativa. As atividades foram pensadas de modo a promover o desenvolvimento da motricidade fina e global, da linguagem, da atenção, da memória, da criatividade, da autonomia, da expressão emocional e das competências sociais.

Tratando-se de um grupo em idade de creche, tornou-se essencial respeitar os ritmos individuais, os interesses espontâneos e as diferentes formas de comunicação das crianças. Assim, foram valorizadas as manifestações verbais e não verbais, os gestos, os olhares, os movimentos, as escolhas e as interações. O brincar foi assumido como uma linguagem natural da criança, através da qual esta comunica necessidades, interesses, emoções e formas próprias de compreender o mundo.

Este projeto educativo teve os seguintes objetivos gerais:

- ✓ Valorizar o brincar como processo de aprendizagem e desenvolvimento em contexto de creche;
- ✓ Proporcionar experiências lúdicas, sensoriais, motoras e expressivas em torno das cores e das emoções;

- ✓ Promover a autonomia, a curiosidade, a imaginação e a participação ativa das crianças;
- ✓ Favorecer a interação entre pares e a construção de relações sociais positivas;
- ✓ Compreender de que forma o brincar é vivido, planeado e valorizado no quotidiano educativo.

A nível dos objetivos específicos, destacam-se:

- ✓ Explorar as cores através de diferentes materiais e situações de brincadeiras;
- ✓ Promover a associação entre cores, objetos, imagens e emoções;
- ✓ Desenvolver a coordenação motora fina através da manipulação de legos, puzzles, tintas e materiais sensoriais;
- ✓ Estimular a memória, a atenção e a resolução de problemas através de jogos simples;
- ✓ Favorecer a expressão emocional através da história *O Monstro das Cores;*
- ✓ Observar o envolvimento das crianças nas atividades lúdicas e as aprendizagens emergentes durante o processo.

O plano de ação organizou-se em torno de diferentes propostas pedagógicas centradas no brincar com as cores. Entre as atividades desenvolvidas destacaram-se a leitura e exploração da história O Monstro das Cores, a atividade de correspondência de cores através dos Legos, o jogo da memória sobre cores e emoções, o jogo de encontrar objetos a partir das cores indicadas num cubo, a realização de puzzles com monstros, cores e emoções, a pintura livre na horta e a atividade sensorial com espuma de barbear.

Estas atividades foram concebidas com intencionalidades educativas distintas, mas complementares, como podemos observar na tabela 2. A leitura da história permitiu explorar as emoções e promover a expressão verbal e não verbal; os jogos de cores favoreceram a atenção, a memória, a associação visual e a participação coletiva, os puzzles estimularam a resolução de problemas e a cooperação; a pintura livre

proporcionou experiências de expressão criativa; e a atividade sensorial com espuma de barbear promoveu a exploração tátil, a curiosidade, o bem-estar e a regulação emocional.

Ao longo do projeto, procurou-se criar um ambiente educativo seguro, acolhedor e estimulante, onde as crianças pudessem brincar, experimentar, escolher, descobrir e participar de forma ativa. Os materiais foram disponibilizados de modo acessível e as propostas foram ajustadas às reações, interesses e ritmos do grupo. Esta flexibilidade revelou-se essencial, uma vez que, em creche, a qualidade da intervenção educativa depende da capacidade de o adulto observar, escutar e adaptar a sua ação às necessidades das crianças.

O papel do adulto foi, por isso, fundamental ao longo de todo o processo. A educadora assumiu uma função de mediadora, observadora e facilitadora, criando condições para que as crianças explorassem os materiais e as situações de forma autónoma, mas com apoio sempre que necessário. Mais do que dirigir a brincadeira, procurou-se acompanhar as iniciativas das crianças, valorizar as suas descobertas, ampliar possibilidade de exploração e promover interações significativas entre pares.

A monitorização do projeto foi realizada através de diferentes instrumentos de recolha de dados, nomeadamente registos de observação, registos fotográficos e entrevistas semiestruturadas a educadoras de infância. Estes instrumentos permitiram documentar o envolvimento das crianças, as interações estabelecidas, as aprendizagens emergentes e as conceções das profissionais relativamente ao brincar enquanto estratégia pedagógica.

Para além da dimensão lúdica, o projeto permitiu articular diferentes áreas do desenvolvimento infantil. As crianças mobilizaram competências motoras ao manipular objetos, pintar, encaixar peças e explorar materiais sensoriais; desenvolveram competências cognitivas ao associar cores, resolver problemas e memorizar imagens; ampliaram competências linguísticas ao nomear objetos, cores e emoções; e fortaleceram competências sociais e emocionais ao partilhar materiais, esperar pela sua vez, cooperar e expressar sentimentos.

A organização e implementação do projeto encontram-se sistematizadas nas tabelas apresentadas de seguida. A **Tabela 1** apresenta o cronograma das diferentes etapas desenvolvidas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, enquanto a **Tabela 2** sintetiza as atividades implementadas, os respetivos objetivos pedagógicos e as

aprendizagens desenvolvidas. Estas tabelas permitem compreender de forma estruturada o processo de intervenção desenvolvido e a intencionalidade educativa subjacente às propostas realizadas.

A sua construção permitiu organizar e orientar as diferentes etapas do estágio, desde a integração institucional até à avaliação final. Tal como defende Oliveira-Formosinho (2007), a ação educativa em educação de infância deve ser planeada e refletida de forma intencional, respeitando os ritmos das crianças e potenciando aprendizagens significativas. Neste sentido, o cronograma sistematiza as opções tomadas ao longo da intervenção, evidenciando a importância atribuída ao brincar enquanto eixo estruturante da prática pedagógica.

Em síntese, o projeto "A Brincar com as Cores" permitiu compreender que o brincar constitui uma dimensão essencial da prática pedagógica em creche. As propostas implementadas demonstraram que, através da brincadeira, as crianças aprendem de forma ativa, prazerosa e significativa, construindo conhecimentos sobre si próprias, sobre os outros e sobre o mundo que as rodeia. Assim, valorizar o brincar no quotidiano educativo significa reconhecer a criança como sujeito ativo, competente e protagonista do seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Etapas	Tarefas	Meses		
		Abril	Maio	Junho
Integração e diagnóstico inicial	✓ Primeiras perceções sobre a instituição e o meio; ✓ Diálogo com a coordenadora pedagógica; ✓ Conversas diárias com a educadora; ✓ Observação (receção e entrega de crianças ao fim da tarde)			
Conhecimento da equipa educativa	✓ Conversas informais e reuniões de articulação com a educadora cooperante e auxiliares; ✓ Observação da dinâmica da equipa; ✓ Identificação de papéis e responsabilidades.			
Caraterização do grupo	✓ Observação participante das rotinas e brincadeiras; ✓ Registo em registos de observação; ✓ Elaboração da caracterização do grupo (interesses, estilos de participação, interações)			
Diagnóstico Pedagógico	✓ Identificação das necessidades e interesses do grupo; ✓ Análise preliminar de como o brincar está presente nas rotinas e atividades; ✓ Conversa com a educadora sobre prioridades pedagógicas			
Planeamento inicial	✓ Seleção de materiais pedagógicos; ✓ Organização de espaços de brincar; ✓ Definição de intencionalidades educativas; ✓ Planificação das primeiras propostas lúdicas			
Implementação	✓ Acompanhamento das atividades planificadas; ✓ Estímulo à participação ativa das crianças; ✓ Ajustes contínuos às propostas pedagógicas; ✓ Dinamização de momentos lúdicos e educativos; ✓ Registo de impressões gerais da prática.			
Avaliação Intermédia	✓ Reflexão conjunta com a educadora cooperante; ✓ Análise dos registos de observação; ✓ Redefinição de estratégias			
Avaliação final e reflexão crítica	✓ Síntese dos resultados; ✓ Envolvimento das famílias no balanço final; ✓ Conversa com equipa pedagógica; ✓ Análise crítica da prática à luz da teoria			

TABELA 1- CRONOGRAMA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA EM CRECHE

Fotografia	Nome da atividade	Intencionalidades
 *Figura 1- Leitura da história- "O Monstro das Cores";*	1. Leitura da história- "O Monstro das Cores" de Anna Llenas;	✓ Utilizar a narrativa como brincadeira simbólica para explorar emoções; ✓ Favorecer a expressão verbal e não verbal; ✓ Promover momentos de partilha lúdica entre pares.
 *Figura 2-Atividade de correspondência das cores através dos legos;*	2. Atividades de correspondência das cores através dos legos;	✓ Brincar com a construção e a associação de cores; ✓ Desenvolver a coordenação motora fina em contexto lúdico; ✓ Estimular a criatividade através da manipulação livre.
 *Figura 3- Jogo da memória sobre as cores/emoções;*	3. Jogo da memória sobre as cores/emoções;	✓ Valorizar o brincar com regras simples; ✓ Estimular a memória e a atenção em ambiente lúdico; ✓ Reforçar a relação entre cores e sentimentos.

Fotografia	Nome da atividade	Intencionalidades
 *Figura 4- Jogo de encontrar objetos com as cores que saem no cubo;*	4. Jogo de encontrar objetos com as cores que saem no cubo;	✓ Transformar o espaço em jogo exploratório; ✓ Promover aprendizagens através da ação e da descoberta; ✓ Incentivar o brincar coletivo e o movimento.
 *Figura 5- Puzzles com diferentes monstros/cores/emoções;*	5. Puzzles com diferentes monstros/cores/emoções;	✓ Estimular a resolução de problemas em contexto de jogo; ✓ Promover a cooperação entre pares; ✓ Consolidar a relação entre emoções e imagens de forma lúdica.
 *Figura 6- Pintura livre na horta com as cores da história;*	6. Pintura livre na horta com as cores da história;	✓ Favorecer a expressão criativa através do brincar artístico; ✓ Integrar o espaço exterior como lugar de jogo e aprendizagem; ✓ Valorizar a autonomia no processo de descoberta.
 *Figura 7- Atividade sensorial com espuma de barbear;*	7. Atividade sensorial com espuma de barbear;	✓ Proporcionar experiências de brincar sensorial; ✓ Promover a exploração livre e a curiosidade; ✓ Favorecer a regulação emocional através de experiências lúdicas.

Tabela 2- Atividades pedagógicas realizadas e as respetivas intencionalidades educativas

Descrições das atividades:

- **Atividade Leitura da história- "O Monstro das Cores" de Anna Llenas (Tabela 2, Fig. 1) -** Foi realizada a leitura e a exploração da história "O Monstro das Cores", de Anna Llenas, com o objetivo de promover a identificação e a expressão das emoções. Ao longo da leitura, as crianças foram convidadas a observar as imagens, a escutar a narrativa e a dialogar sobre os diferentes sentimentos apresentados na história, associando cada cor a uma emoção. A atividade pretendeu incentivar a participação verbal e não verbal, a compreensão da mensagem do conto e o desenvolvimento da educação emocional, permitindo às crianças reconhecerem e verbalizarem aquilo que sentiam.

- **Atividade de correspondência das cores através dos legos (Tabela 2, Fig. 2) –** Foi dinamizada esta atividade através da utilização de peças de lego, imagens dos diferentes monstros e por fim, tabuleiros coloridos. As crianças foram convidadas a explorar livremente os materiais e, posteriormente, a associar as peças à imagem correspondente de cada tabuleiro. Ao longo da atividade, manipularam, observaram e organizaram as peças de forma lúdica, desenvolvendo a coordenação motora fina, a atenção e a capacidade de associação visual. Esta proposta permitiu ainda estimular a criatividade, a exploração sensorial e momentos de brincadeira ativa em contexto de grupo.

- **Jogo da memória sobre as cores/emoções (Tabela 2, Fig. 3) –** Foi realizado um jogo da memória sobre as cores e as emoções, no qual as crianças participaram de forma lúdica e organizada, seguindo regras simples. Ao longo da atividade, observaram as imagens/cartas, tentaram memorizar a sua posição e estabeleceram correspondência entre as cores e os sentimentos representados. Esta proposta permitiu estimular a memória, a atenção e a concentração, enquanto, reforçou a identidade das emoções associadas a diferentes cores. Para além disso, promoveu momentos de partilha, de interação entre pares e de respeito pelas regras do jogo.

- **Jogo de encontrar objetos com as cores que saem no cubo (Tabela 2, Fig. 4) –** Foi dinamizado um jogo de exploração no qual as crianças lançaram um cubo com diferentes cores e, de seguida, procuraram no espaço objetos correspondentes à cor indicada. Ao longo da atividade, deslocaram-se pelo ambiente, observaram os materiais disponíveis e realizaram associações entre a cor sorteada e os objetos encontrados. Esta proposta promoveu aprendizagens através da ação, da descoberta e do movimento, incentivando a participação ativa, o brincar coletivo e a interação entre pares. Simultaneamente, permitiu reforçar a identificação das cores e a atenção ao meio envolvente.

- **Puzzles com diferentes monstros/cores/emoções (Tabela 2, Fig. 5) –** Foram realizados puzzles com diferentes monstros, cores e emoções, com o objetivo de envolver as crianças numa atividade lúdica de observação, associação e resolução de problemas. Ao longo da proposta, as crianças manipularam as peças, analisaram as imagens e procuram encaixá-las corretamente, estabelecendo relações entre as diferentes expressões, cores e emoções representadas. Esta atividade favoreceu a atenção, o raciocínio e a capacidade de resolução de problemas, enquanto promoveu a cooperação entre pares e reforçou, de forma lúdica, a compreensão das emoções através das imagens.

- **Atividade de pintura livre na horta com as cores da história (Tabela 2, Fig. 6) –** Desenvolveu-se uma atividade de pintura livre na horta, inspirada nas cores presentes na história explorada anteriormente. As crianças tiveram oportunidade de pintar de forma espontânea, utilizando diferentes cores e materiais, expressando livremente as suas ideias, emoções e descobertas. Ao longo da atividade, o espaço exterior foi valorizado como contexto de brincadeira, criação e aprendizagem, proporcionando experiências sensoriais e artísticas em contacto com a natureza. Esta proposta favoreceu a expressão criativa, a autonomia e o envolvimento ativo de cada criança no seu próprio processo de exploração e descoberta.

- **Atividade sensorial com espuma de barbear (Tabela 2, Fig. 7) –** Realizou-se uma atividade sensorial com espuma de barbear, na qual as crianças foram convidadas a explorar livremente a textura, a temperatura e as possibilidades de manipulação do material. Ao longo da atividade, tocaram, espalharam e misturaram a espuma, realizando descobertas de forma espontânea e lúdica. Esta proposta proporcionou experiências de brincar sensorial, promoveu a curiosidade e a exploração livre, enquanto favoreceu momentos de bem-estar, descontração e regulação emocional através da ação e da brincadeira.

c) Identificação e justificação da escolha das técnicas de recolha de dados e de monitorização do projeto

A escolha das técnicas de recolha de dados e monitorização do projeto "A Brincar com as Cores" foi orientada pela natureza qualitativa e interpretativa da investigação, uma vez que se pretendeu compreender de forma aprofundada o modo como o brincar é vivido, promovido e valorizado em contexto de creche. Tratando-se de um estudo desenvolvido em contexto real de prática pedagógica, tornou-se essencial recorrer a instrumentos que permitissem observar as ações das crianças, as suas interações, o envolvimento nas atividades e as aprendizagens emergentes durante os momentos lúdicos.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa valoriza o ambiente natural como fonte direta de dados, permitindo ao investigador compreender os fenómenos educativos a partir das ações, relações e significados construídos pelos participantes. Neste sentido, a recolha de dados procurou captar não apenas os resultados das atividades, mas sobretudo os processos vividos pelas crianças: a forma como exploravam os materiais, como interagiam com os pares, como reagiam às propostas e como construíam aprendizagens através do brincar.

A observação participante assumiu-se como uma das principais técnicas utilizadas, uma vez que permitiu acompanhar diretamente o quotidiano do grupo e compreender o modo como as crianças se envolviam nas atividades propostas. Segundo Bogdan e Biklen (1994), esta técnica permite ao investigador aproximar-se da realidade estudada, observando comportamentos, interações e significados no próprio contexto em que ocorrem.

As notas de campo (apêndice C) constituíram outro instrumento fundamental, permitindo registas, de forma descritiva e reflexiva, situações significativas ocorridas durante o estágio. Através destas notas, foi possível documentar gestos, expressões, diálogos, atitudes, níveis de envolvimento, interações entre crianças e formas de participação nas atividades lúdicas. Para Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são essenciais na investigação qualitativa, pois possibilitam ao investigador recolher informações detalhadas sobre o contexto, os sujeitos e as situações observadas. Neste projeto, estes registos permitiram compreender como o brincar favoreceu a curiosidade, a autonomia, a expressão emocional e a construção de aprendizagens significativas.

Para além das notas de campo, foi utilizada uma grelha de observação (apêndice D), previamente organizada, com o objetivo de sistematizar a recolha de informação. Esta grelha permitiu observar dimensões como a participação das crianças, o interesse demonstrado, a interação com os materiais, a relação com os pares e adultos, a exploração das cores, a expressão emocional e a autonomia durante os momentos de brincadeira. Segundo Quivy e Campenhoudt (2017), a utilização de instrumentos organizados de observação contribui para tornar a recolha de dados mais rigorosa, permitindo uma análise mais clara e estruturada dos fenómenos estudados.

Os registos fotográficos foram também utilizados como forma de documentação das experiências vividas pelas crianças. Estes permitiram captar momentos de exploração, descoberta, manipulação de materiais, interação e envolvimento nas atividades. Creswell e Creswell (2018) referem que os dados visuais podem complementar os dados escritos, oferecendo uma leitura mais rica dos contextos e das práticas observadas.

A utilização de registos fotográficos revelou-se particularmente importante porque, em contexto de creche, muitas aprendizagens manifestam-se através de gestos, expressões faciais, movimentos, olhares, escolhas e formas de exploração não verbal. Assim, a fotografia não foi entendida apenas como ilustração das imagens, mas como um recurso de análise e reflexão pedagógica, permitindo tornar visíveis processos que, por vezes, são breves e subtis no quotidiano educativo.

Foram ainda realizadas entrevistas semiestruturadas a educadoras de infância, com o objetivo de compreender as suas conceções sobre o brincar enquanto processo de aprendizagem. Segundo Kvale e Brinkmann (2015), a entrevista permite aceder às perceções, interpretações e significados atribuídos pelos participantes às suas práticas. Neste estudo, as entrevistas possibilitaram compreender de que forma as educadoras valorizam o brincar, como o integram na planificação pedagógica, que intencionalidades lhe atribuem e que desafios encontram na sua promoção em contexto de creche.

O recurso à entrevista semiestruturada revelou-se adequado, uma vez que permitiu orientar o diálogo através de questões previamente definidas, mantendo abertura para aprofundar aspetos emergentes nas respostas das participantes. Tal como referem Quivy e Campenhoudt (2017), este tipo de entrevista combina estrutura e flexibilidade, sendo particularmente útil quando se pretende compreender experiências, opiniões e práticas profissionais.

O guião das entrevistas (Apêndice A) foi organizado em torno de dimensões previamente definidas a partir do quadro teórico e da problemática em estudo, sem, contudo, limitar a liberdade das respostas dos participantes. Estas dimensões incidiram sobre as conceções das educadoras relativamente ao brincar, o papel do educador nos momentos de brincadeira, o planeamento e a intencionalidade pedagógica associada, os principais desafios e limitações sentidos na promoção do brincar, bem como a formação e valorização desta prática no contexto educativo.

A escolha destas técnicas permitiu realizar uma triangulação de dados, cruzando informações provenientes da observação direta, das notas de campo, dos registos fotográficos, das grelhas de observação e das entrevistas. Flick (2018) defende que a triangulação permite enriquecer a análise, uma vez que possibilita olhar para o mesmo fenómeno a partir de diferentes fontes e perspetivas. Neste caso, a triangulação contribuiu para compreender de forma mais aprofundada como o brincar foi vivido pelas crianças e valorizado pelas profissionais.

A monitorização do projeto foi realizada de forma contínua, acompanhando o desenvolvimento das atividades e permitindo reajustar as propostas sempre que necessário. Esta dimensão reflexiva aproxima-se da investigação-ação, uma vez que, como defendem Kemmis e McTaggart (2005), investigar a prática implica observar, planear, agir e refletir de forma sistemática, procurando melhorar a intervenção educativa. Assim, ao longo do projeto, a observação das crianças permitiu ajustar materiais, tempos, espaços e estratégias, respeitando os seus ritmos, interesses e necessidades.

Importa referir que, ao longo da implementação do projeto, foram recolhidos diversos dados com o objetivo de documentar as experiências das crianças e monitorizar o desenvolvimento das atividades propostas. No total, foram elaborados 50 registos de observação, 12 notas de campo e recolhidos 30 registos fotográficos. Foram ainda analisadas diferentes produções realizadas pelas crianças durante as atividades.

Embora nem todos os dados recolhidos tenham sido apresentados na secção de análise dos resultados, a totalidade deste material constituiu um importante suporte para o processo reflexivo e para a monitorização contínua do projeto. A utilização de diferentes instrumentos permitiu uma compreensão mais abrangente das experiências das crianças e contribuiu para a validação das interpretações produzidas ao longo da investigação.

d) Técnicas de tratamento de dados

No que diz respeito ao tratamento dos dados recolhidos, optou-se pela análise de conteúdo, técnica amplamente utilizada em investigação qualitativa em educação. Bardin (2011) define a análise de conteúdo como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção das mensagens" (p. 44).

A análise de conteúdo permitirá organizar e interpretar os dados obtidos através dos registos escritos, fotográficos, videográficos e das entrevistas. O processo será desenvolvido em diferentes fases: (i) pré-análise, com a organização do corpus de dados e leitura flutuante; (ii) exploração do material, através da categorização das unidades de registo; e (iii) tratamento, inferência e interpretação, com base no quadro teórico construído (Bardin, 2011).

Segundo Miles, Huberman e Saldaña (2014), a análise qualitativa exige uma abordagem indutiva e reflexiva, em que as categorias emergem da relação entre teoria e dados empíricos. Neste sentido, as dimensões de análise deste estudo resultam tanto das leituras teóricas efetuadas como da prática vivenciada em contexto de estágio.

O recurso à análise de conteúdo justifica-se pela sua capacidade de ir além da descrição, permitindo identificar regularidades, significados subjacentes e padrões de sentido nos discursos e práticas. Desta forma, torna-se possível compreender de que modo o brincar é concebido, planeado e valorizado em contexto de creche, assegurando uma interpretação consistente e fundamentada.

No âmbito da análise dos dados, e de forma a garantir o anonimato e a confidencialidade das participantes, foram atribuídos códigos alfanuméricos a cada educadora entrevistada. Assim, cada participante foi identificada através da letra "E" (Educadora), seguida de um número correspondente à ordem de realização das entrevistas (E1, E2, E3, E4, E5).

Esta estratégia permitiu preservar a identidade das participantes, assegurando simultaneamente a clareza e a organização na apresentação e análise dos dados. Sempre que são apresentadas citações diretas, estas são acompanhadas pelo respetivo código identificativo da participante, de acordo com as normas da APA (7.ª edição), permitindo a monitorização das informações sem comprometer o anonimato.

As citações apresentadas foram transcritas na íntegra, respeitando o discurso original das participantes, com pequenas adaptações ao nível da pontuação para garantir maior clareza na leitura.

4. Exposição da ética do projeto concebido para o estágio

Em conformidade com os princípios éticos que orientam a investigação na área da Educação, particularmente no que respeita à observação dos direitos, da dignidade e do bem-estar dos participantes, nomeadamente das crianças, o projeto da Prática de Ensino Supervisionada foi conduzido seguinte o Código de Conduta Ética da Escola Superior de Educação da Lusofonia, bem como a Convenção sobre os Direitos da Criança e ainda as Orientações Pedagógicas para Creche.

Em consonância ao anterior, desde o início do estudo, definiram-se e implementaram-se procedimentos éticos adequados que asseguravam o carácter voluntário, livre e informado da participação da pesquisa. Assim, a recolha foi sempre precedida pela obtenção do consentimento formal dos responsáveis, referentes à observação das crianças e à recolha de eventuais registos escritos e fotográficos dos seus comportamentos. Desta forma, todos os responsáveis foram informados sobre os objetivos, metodologia e finalidade do estudo, de maneira que tinham o direito em autorizar e ou recusar a participação ou interrompê-la a qualquer momento foi respeitado, sem qualquer prejuízo para as crianças.

Para além da autorização informada concedida pelas famílias das crianças, foi também assegurado o consentimento informado das educadoras participantes antes da realização da entrevista. Nesse momento, foram-lhe apresentados os objetivos do estudo, a natureza voluntária da sua participação e a finalidade exclusivamente académica da informação recolhida.

A participação das profissionais de educação foi então, feita por vontade própria, com consentimento informado, tendo sido garantido o direito à desistência, em qualquer fase da investigação, sem necessidade de justificação. Sempre que solicitado, os dados associados às participantes foram excluídos do processo de análise. Foram rigorosamente assegurados os princípios da confidencialidade e do anonimato. A identidade das crianças, das profissionais e da instituição não foi divulgada, usando códigos, evitando qualquer informação que permitisse identificação direta ou indireta dos participantes. Os dados recolhidos foram usados só para fins académicos, no âmbito da elaboração do relatório final de estágio.

Importa referir que algumas educadoras entrevistadas não pertencem à instituição onde se realizou o estágio, sendo algumas profissionais externas ao contexto de intervenção. Esta opção permitiu integrar uma perspetiva complementar e enriquecer a análise desenvolvida.

Os registos escritos, fotográficos e áudio, quando existirem, serão armazenados em suporte digital, protegido por palavra-passe, com acesso restrito à estudante e à orientadora. Após a conclusão e defesa do relatório de mestrado, todo o material será eliminado de forma segura. A recolha de imagens e sons ocorreu apenas quando considerada necessária, mediante autorização prévia, garantindo-se que os registos não comprometeram a privacidade nem a integridade dos participantes. A investigação não implicou qualquer alteração das rotinas, metodologias ou organização instituição, tendo as observações sido realizadas de forma discreta e não intrusiva.

Em suma, o projeto foi realizado com atenção ética, para proteger as pessoas envolvidas, respeitar as crianças e manter a ciência correta no processo da pesquisa.

Capítulo 3- Análise dos resultados da pesquisa empírica

1. Apresentação e discussão teórica dos dados

O presente capítulo tem como objetivo apresentar, analisar e discutir os dados recolhidos ao longo da investigação desenvolvida em contexto de creche, centrada no tema "O Brincar como Processo de Aprendizagem na Creche". A análise procura compreender de que modo o brincar se manifesta no quotidiano educativo, como é valorizado pelas educadoras de infância e de que forma contribui para a construção de aprendizagens significativas nas crianças.

Os dados analisados resultam da Prática de Ensino Supervisionada e foram recolhidos através de diferentes instrumentos metodológicos, nomeadamente a observação participante, as notas de campo, os registos fotográficos, as grelhas de observação e as entrevistas semiestruturadas realizadas a educadoras de infância. A utilização destes instrumentos permitiu obter uma visão mais ampla e consistente sobre o fenómeno em estudo, cruzando aquilo que foi observado nas práticas com os discursos das profissionais entrevistadas.

A análise dos dados foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa e interpretativa, recorrendo à análise de conteúdo como técnica de tratamento de dados. De acordo com Bardin (2011), esta metodologia permite organizar e interpretar dados qualitativos através de categorias temáticas, facilitando a compreensão de significados implícitos e explícitos nos discursos e nas práticas observadas, bem como do próprio enquadramento teórico apresentado no primeiro capítulo. Assim, não se pretendeu apenas descrever as situações observadas, mas compreender os significados que emergem das ações das crianças, das interações estabelecidas e das conceções das educadoras.

A organização da análise foi construída a partir da articulação entre os dados empíricos recolhidos e os objetivos da investigação. Desta forma, foram definidas seis categorias principais e, em cada uma delas, foram igualmente identificadas subcategorias:

- O que é o brincar e qual a sua função?
    - O brincar como expressão natural da criança.
    - O brincar como forma de aprendizagem.
    - O brincar como promotor de bem-estar emocional.
    - O brincar como prática social.

- Como o educador promove o brincar?
  - Mediação e escuta ativa.
  - Observação e conhecimento da criança.
  - Criação de ambientes e disponibilização de materiais.

- Como é planeado o brincar em contexto educativo.
  - Integração do brincar no planeamento e definição de objetivos pedagógicos.

- Que fatores dificultam a promoção do brincar?
- De que forma a formação e a valorização profissional influenciam o brincar?

Cada categoria é analisada através da triangulação entre os registos de observação, as notas de campo, os registos fotográficos e os testemunhos das educadoras entrevistadas. Esta triangulação permitiu reforçar a consistência da análise, uma vez que possibilitou confrontar diferentes fontes de informação e compreender o brincar a partir de várias perspetivas: a prática observada, a participação das crianças e o olhar das profissionais.

Ao longo do capítulo, serão apresentados excertos das entrevistas e dos registos de observação, bem como referências à documentação fotográfica recolhida durante as atividades. Estes elementos permitem sustentar empiricamente a análise realizada e evidenciar de que forma o brincar esteve presente no quotidiano educativo como meio de expressão, exploração, comunicação, relação e aprendizagem.

1.O que é o brincar e qual a sua função?

A presente categoria reúne as conceções das educadoras relativamente ao brincar, procurando compreender não apenas a forma como este é definido, mas também as funções que lhe são atribuídas no desenvolvimento da criança. A análise dos dados evidencia uma visão integrada do brincar, entendido como um processo essencial ao desenvolvimento global da criança.

A compreensão do brincar constitui um eixo estruturante na educação de infância, como já vimos na fundamentação teórica, amplamente reconhecida como promotora do

desenvolvimento global (Ferreira, 2004; Piaget, 1976; Tomás, 2011; Trevisan, 2014). A literatura converge na ideia de que o brincar integra dimensões cognitivas, emocionais e sociais, assumindo-se como contexto privilegiado de aprendizagem significativa.

1.1. O brincar como expressão natural da criança

Do ponto de vista teórico, o brincar é entendido como uma atividade inerente à criança, através da qual esta expressa o seu pensamento, emoções e experiências. Segundo **Piaget (1976)**, o brincar constitui um processo de assimilação da realidade, permitindo à criança integrar e reinterpretar o mundo que a rodeia. Por sua vez, **Oliveira-Formosinho (2007)** destaca a criança como sujeito ativo, que constrói o seu desenvolvimento através da ação e da exploração.

Os dados empíricos corroboram estas perspetivas. Todas as educadoras entrevistadas destacam a importância central do brincar para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo dimensões cognitivas, motoras, sociais e emocionais. Uma das educadoras enfatizou que:

> *"Para mim, brincar é extremamente importante na infância. As crianças exploram o mundo e desenvolvem várias competências, nomeadamente sociais ao interagirem com os outros. É um processo de aprendizagem divertido onde a imaginação e a criatividade estão presentes. As crianças podem expressar-se e ser elas próprias, contribuindo para a construção da sua identidade." (Ed.3)*

De igual modo, outra educadora reforçou que:

> *"O brincar para mim é uma das formas mais poderosas de aprendizagem, uma vez que é através dessa ação que a criança aprende sem se aperceber que está a aprender. Sem esquecer que nas brincadeiras, a criança experimentar, questionar e constrói conhecimentos de acordo com o seu ritmo, o seu interesse e sua necessidade." (Ed.2)*

Estas declarações corroboram a literatura teórica apresentada no capítulo 1, que autores como Vygotsky (1973), Ferreira (2004), Tomás (2011), identificam o brincar como uma via privilegiada para a aprendizagem ativa e significativa, para a construção de relações sociais, para a participação infantil e para o desenvolvimento significativo da criança.

Comparativamente, educadoras com mais experiência tendem a valorizar mais explicitamente a dimensão identitária do brincar, enquanto as mais recentes enfatizam a sua espontaneidade.

Nos registos de observação, verificaram-se comportamentos espontâneos e autónomos, evidenciando a construção de significados:

> *"A criança pega em vários blocos de construção e começa a empilhá-los, dizendo 'esta é a minha casa'. Não solicita ajuda do adulto e mantém-se concentrada na atividade durante vários minutos."* (RO30)

> *"A criança desloca-se entre áreas da sala, experimentando diferentes materiais sem orientação do adulto, demonstrando curiosidade e iniciativa." (RO24)*

Estes dados evidenciam que o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma forma de expressão simbólica através da qual a criança constrói significado sobre o mundo.

Ao nível dos registos de observação, foi possível identificar diversas situações que reforçam esta ideia. Num momento de atividade livre, uma criança utilizou blocos de construção (Lego) para criar uma estrutura, verbalizando posteriormente que se tratava da sua "casa", demonstrando capacidade de representação simbólica.

As atividades desenvolvidas ao longo da PES reforçam esta leitura. A leitura da história "O monstro das cores", a pintura livre na horta com as diferentes cores da história e a atividade sensorial com espuma de barbear, constituíram propostas particularmente adequadas para favorecer a expressão verbal e não verbal, a exploração livre, a criatividade e a atribuição de sentidos pessoais às experiências vividas.

"O grupo participou numa atividade de pintura coletiva ao ar livre, explorando livremente diferentes tintas e cores sobre uma folha de grande dimensão, partilhando o espaço e os materiais, demonstrando interesse, autonomia, concentração e prazer na experiência." (RO10)



Figura 8- Pintura na horta.

A figura 8, sustenta a ideia de que, o brincar constitui uma expressão natural da criança, funcionando como linguagem, forma de exploração do real e meio de construção de identidade. A atividade de pintura coletiva observada evidencia como, através da brincadeira e da expressão plástica, as crianças experimentam o mundo de forma ativa, sensorial e significativa.

Ao explorarem livremente as tintas, as cores e o espaço da folha, não só manifestam criatividade e imaginação, como também desenvolvem a autonomia, a coordenação motora e a capacidade de tomar decisões.

"O M. utilizou sucessivamente preto e vermelho, nomeando algumas cores e rindo sempre que misturava duas tonalidades diferentes." (R05)



Figura 9- Mistura de cores espontânea.

Observamos (Figura 9), a importância da exploração sensorial e da experimentação livre no processo de aprendizagem da criança. O RO5 revela um envolvimento ativo, prazerosos e significativo na atividade, mostrando que a criança não se limitou só a pintar, mas procurou compreender os efeitos das suas ações sobre os materiais. O ato de nomear as cores demonstra, simultaneamente, a articulação entre a experiência prática e o desenvolvimento da linguagem, reforçando a relação entre ação, pensamento e expressão verbal.

A mistura espontânea de cores constitui, neste contexto, uma importante oportunidade de descoberta. Ao experimentar diferentes tonalidades e ao reagir com entusiasmo ao resultado dessas combinações, a criança assume um papel ativo na construção do seu conhecimento, formulando pequenas hipóteses através da ação e observando diretamente as transformações produzidas.

> *"O G. começou por tocar com a ponta dos dedos e progressivamente, passou a explorar toda a superfície com as mãos, sorrindo." (RO20)*



Figura 10- Atividade sensorial com espuma de barbear.

Do ponto de vista teórico, esta conceção encontra-se alinhada com Piaget (1976), que entende o brincar como um processo de assimilação da realidade, permitindo à criança integrar e reorganizar as suas vivências. Simultaneamente, articula-se com Oliveira-Formosinho (2007), ao reconhecer a criança como sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento.

Na nossa perspetiva, estes dados reforçam a importância de respeitar o brincar enquanto expressão autêntica da criança, o que implica garantir contextos educativos que não limitem a sua iniciativa. A excessiva estruturação das rotinas pode comprometer esta dimensão essencial da primeira infância.

Deste modo, após compreender o brincar enquanto expressão natural da criança, importa analisar o seu papel enquanto contexto de aprendizagem.

1.2. O brincar como forma de aprendizagem

Do ponto de vista teórico, o brincar é amplamente reconhecido como um contexto privilegiado de aprendizagem. Bruner (1983) defende que a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando a criança participa ativamente no processo, enquanto Vygotsky (1991) destaca o papel da interação e da experiência na construção do conhecimento. Também Piaget (1976) sublinha que a criança aprende através da ação sobre os objetos e da exploração do meio, construindo progressivamente novas compreensões da realidade.

Os dados das entrevistas evidenciam esta perspetiva. Uma das educadoras afirma que:

> *"considero que o brincar é uma forma de aprendizagem, pois através das brincadeiras, seja com os outros ou de forma individual, que a criança explora, experimenta e faz diversas descobertas sobre o meio que a rodeia, construído aprendizagens significativas a partir das suas vivências." (Ed.3)*

Já outra educadora acrescenta que:

> *"(...) o brincar para mim é uma das formas mais poderosas de aprendizagem, uma vez que é através dessa ação que a criança aprende sem se aperceber que está a aprender (...)." (Ed.2)*

Esta perspetiva tornou-se visível nas atividades desenvolvidas ao longo da PES, nomeadamente nas propostas de correspondência de cores através dos legos, no jogo da memória sobre as cores e emoções, no jogo de encontrar objetos com as cores do cubo e nos puzzles com monstros, cores e emoções. Estas atividades foram pensadas com a intencionalidade de estimular a coordenação motora fina, a memória, a atenção, a resolução de problemas e a associação entre cores, imagens e sentimentos, mostrando que a aprendizagem pode emergir de forma lúdica e significativa.

"A T. organizou vários animais em fila, deslocando-os e observando-os atentamente, demonstrando interesse pela classificação, sequência e exploração simbólica dos materiais." (RO15)



Figura 11- Organização e exploração de animais numa brincadeira livre.

A figura 11 evidencia um momento de brincadeira livre e exploração simbólica, no qual a criança organiza vários animais em fila, manipulando-os de forma intencional e cuidada. Salienta-se a dimensão simbólica presente na situação, dado que o recurso a figuras animais favorece a emergência do jogo simbólico e da representação. Ao organizar os elementos, a criança poderá estar a recriar situações conhecidas, a representar conhecimentos sobre o mundo animal ou a construir pequenas narrativas a partir da sua imaginação. Neste sentido, a brincadeira constitui-se como um espaço de expressão, de pensamento e de apropriação do real.

"O J. colocou duas bolachas lado a lado observando-as e referiu que era um comboio. Depois começou a imitar o som da buzina do comboio e andou com as bolachas de um lado da mesa para o outro." (RO17)



Figura 12- Transformação simbólica de objetos em contexto de brincadeira.

Já na figura 12 evidencia-se um momento de exploração intencional, no qual a criança manipula duas bolachas de forma retangular, colocando-as lado a lado sobre a mesa e associando-as aos vagões de um comboio. Esta ação simples revela competências importantes ao nível da atenção, da curiosidade, da coordenação motora fina e da organização espacial. Ao reconhecer semelhanças entre a forma retangular da bolacha e a estrutura de um vagão, a criança mobiliza pensamento simbólico, imaginação e conhecimento prévio, transformando um objeto do quotidiano num elemento de brincadeira representativa.

Esta situação aproxima-se das Orientações Pedagógicas para Creche, que valorizam a aprendizagem através da interação com pessoas, objetos e materiais, bem como através da observação, exploração, experimentação e comunicação em experiências contextualizadas (Marques et al., 2024). No mesmo sentido, as OPC destacam a importância de proporcionar às crianças oportunidades de brincar com materiais diversificados e objetos do quotidiano, permitindo-lhes explorar de forma voluntária e autónoma, enquanto o adulto assume o papel de organizador e facilitador dos processos de descoberta.

Assim, ao transformar duas bolachas em vagões de comboio, a criança não está apenas a manipular alimentos ou a brincar de forma ocasional; está a observar características dos objetos, como a forma, o tamanho, a posição e a disposição no espaço, estabelecendo relações entre aquilo que vê e aquilo que conhece. Esta associação revela uma aprendizagem emergente, construída através da ação e da experiência concreta, tal como defende Portugal (2008), ao sublinhar que, na infância, se constroem as bases do desenvolvimento físico, motor, social, emocional, cognitivo, linguístico e comunicacional.

Neste sentido, a situação observada demonstra que o brincar em creche constitui uma via privilegiada para a construção de significados. A criança explora, compara, representa e recria a realidade a partir dos objetos disponíveis, evidenciando que as aprendizagens matemáticas e simbólicas podem emergir naturalmente no quotidiano, através de experiências lúdicas, concretas e significativas. Como refere Oliveira-Formosinho, a creche deve ser entendida como um contexto de participação e diversidade, no qual a criança é reconhecida como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Neste contexto, a aprendizagem surge de forma natural a partir da ação da própria criança. Ao tocar, mover e organizar os materiais, a criança desenvolve competências motoras, nomeadamente ao nível da coordenação óculo- manual e da motricidade fina, enquanto mobiliza processos cognitivos relacionados com a observação, a comparação e a organização. Assim, o brincar assume-se como um meio privilegiado de aprendizagem, pois permite que a criança construa significados através da experiência concreta e do contacto direto com os materiais.

Assim, as figuras anteriormente mencionadas reforçam a importância do brincar enquanto contexto privilegiado de aprendizagem, na medida em que permite à criança explorar materiais, estruturar o pensamento, experimentar formas de organização do mundo e construir significados de forma ativa, autónoma e significativa. Estes episódios evidenciam processos de experimentação, repetição e resolução de problemas.

1.3. O brincar como promotor de bem-estar emocional

Ao longo da reflexão teórica (Oliveira-Formosinho 2007, Dias 2019, Nunes 2020), percebemos que, o brincar desempenha um papel essencial no desenvolvimento emocional da criança. Segundo Moyles (1989), o brincar permite à criança expressar emoções, lidar com experiências e desenvolver a sua autoestima, constituindo um espaço seguro de experimentação emocional.

Winnicott (1971) entende o brincar como espaço privilegiado de expressão do mundo interno, enquanto Bowlby (1988) destaca a importância da segurança emocional e das relações afetivas para o desenvolvimento infantil. Do mesmo modo, Vygotsky (1991), Bruner (1983) e Russ (2004) sublinham que o brincar favorece a criação de vínculos, a empatia, a autoestima e a regulação emocional.

Os dados das entrevistas confirmam esta perspetiva. A Educadora 1 refere que o brincar:

> *"o brincar é fundamental para o bem-estar emocional e social da criança", pois ao brincar as crianças, "expressam as suas emoções, lidam com alguns desafios e desenvolvem competências sociais." (Ed.1)*

A educadora 2 acrescenta que nas interações lúdicas:

> *"a criança aprende a cooperar, a partilhar, a respeitar regras e a compreender e a gerir as suas emoções." (Ed.2).*

É através do brincar que a criança:

> *"cria laços com os outros e se sente feliz e segura no grupo." (Ed.2)*

Nos registos de observação, verificaram-se manifestações de envolvimento emocional:

> *"A criança ri e repete a atividade, demonstrando prazer e satisfação." (RO32)*

> *"Uma criança inicialmente retraída aproxima-se dos pares e integra a brincadeira." (RO6)*

Estes dados evidenciam o brincar como promotor de segurança emocional e bem-estar. Na nossa perspetiva, o brincar assume uma função reguladora fundamental, sendo essencial para o equilíbrio emocional da criança no contexto educativo.

Paralelamente, o brincar constitui um importante contexto de interação social.

1.4. O brincar como prática social

Do ponto de vista teórico, o brincar é entendido como um contexto privilegiado de interação social. Vygotsky (1991) destaca que o desenvolvimento ocorre em interação com os outros, sendo o brincar um espaço onde a criança aprende normas sociais, cooperação e comunicação.

Nesta investigação, esta perspetiva é retomada ao defender-se que o brincar permite construir relações, experimentar papéis sociais e desenvolver competências fundamentais à convivência em grupo.

Os dados das entrevistas evidenciam esta dimensão. A Educadora 2 refere que as crianças aprendem a:

> *"cooperar, partilhar e respeitar regras" (Ed.2).*

A Educadora 3 acrescenta que o brincar permite:

> *"criar laços com os outros" (Ed.3).*

Nos registos de observação, verificaram-se situações de interação:

> *"Duas crianças negoceiam a utilização de um brinquedo." (RO7)*

> *"Um grupo organiza uma brincadeira de faz-de-conta, distribuindo papéis e interagindo de forma contínua." (RO8)*

Estes episódios evidenciam o desenvolvimento de competências sociais. Entendemos que estes dados, reforçam a importância do brincar como contexto privilegiado de socialização, sendo fundamental promover oportunidades de interação entre pares.

A análise desta categoria evidencia que o brincar é concebido pelas educadoras como um processo multifacetado, essencial ao desenvolvimento da criança. Assume-se como forma de expressão, aprendizagem, regulação emocional e interação social.

A articulação entre os dados empíricos e o enquadramento teórico reforça a importância de valorizar o brincar enquanto prática central na educação de infância, promovendo contextos que respeitem a criança enquanto sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento.

2. Como o educador promove o brincar?

A promoção do brincar pelo educador constitui um elemento central na prática pedagógica da creche, assumindo funções de mediador, observador e facilitador do processo lúdico, garantindo que este seja enriquecedor e significativo para cada criança.

2.1. Mediação e escuta ativa

Do ponto de vista teórico, a mediação do educador deve apoiar o brincar sem comprometer a espontaneidade da criança. Vygotsky (1991) ajuda a compreender esta função ao atribuir ao adulto um papel mediador na zona de desenvolvimento proximal, permitindo que a criança avance nas suas aprendizagens através de interações significativas.

Os educadores promovem o brincar através de mediação intencional, atuando como facilitadores da aprendizagem sem interferir na espontaneidade das crianças. As entrevistas indicam que as educadoras observam atentamente os interesses e necessidades individuais, respondendo apenas quando necessário:

> *Quando as crianças brincam, o educador deve observá-las percebendo assim quais são os seus interesses e as suas necessidades. Deverá criar um ambiente propício e seguro. Sempre que seja necessário deve apoiar as crianças tanto a nível físico como emocional (...)" (Ed.1)*

Já nos registos de observação, verificou-se que durante a atividade de correspondência de pompons que realizamos, as crianças dialogaram entre si e com a investigadora:

> *Criança A: "Este é verde! A cor da relva."*
> *Criança B: "O meu é amarelo! Não é igual ao teu. Tens de ir pôr noutro copo."*
> *Estagiária: "Muito bem! Onde é que vais colocar o teu pompom?"*
> *Criança A: "Aqui no copo com os pompons verdes!" (RO.22)*



Figura 13- Manipulação de materiais coloridos como experiência lúdica de exploração sensorial e motricidade fina.

2.2. Observação e conhecimento da criança

Piaget (1976) e Bruner (1983), defendem que um conhecimento aprofundado da criança permite ajustar a intervenção pedagógica ao seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Sendo assim, a observação sistemática é essencial para que o educador conheça o ritmo, os interesses, as necessidades e os estilos de aprendizagem de cada criança. Por exemplo:

> *"(...) a minha estratégia é ter uma observação e escuta ativa e tento planear atividades flexíveis onde ofereço diferentes opções para cada criança dentro do meu grupo de acordo com a sua necessidade." (Ed.2)*

Já nos registos de observação:

> *"Durante a manhã, algumas crianças exploram os legos individualmente, outras em grupo. A educadora circula, fazendo perguntas como "Queres mostrar-me o que estás a construir?" e ajustam a sua intervenção ao nível de cada criança" (RO27)*

Esta observação (RO27) detalhada permite um planeamento adaptado, respeitando o desenvolvimento cognitivo, social e emocional de cada criança (Piaget, 1976; Bruner, 1983).

Os educadores promovem o brincar mantendo um equilíbrio entre intervir e permitir a exploração autónoma, intervindo de forma estratégica para estimular a aprendizagem, sem comprometer a iniciativa da criança:

> *"Para mim, potenciar a aprendizagem no brincar passa por observar a criança, perceber o que a motiva e criar oportunidades para que ela explore, experimente e descubra, como eu sendo um apoio e não um condutor da brincadeira." (Ed.3)*

2.3. Criação de ambientes e disponibilização de materiais

Os educadores organizam o espaço e selecionam materiais que favoreçam a exploração livre e criativa. São estabelecidas "áreas temáticas" na sala, como a área da cozinha, oficina, cantinho dos bebés e a área dos carros, com materiais diversificados, adaptados à faixa etária e aos interesses do grupo. Como refere a educadora 3:

> *"Na minha organização do espaço, procuro criar ambientes seguros e acessíveis que incentivem a exploração e a autonomia das crianças. Na seleção de materiais, considero a faixa etária e os interesses do grupo, escolhendo recursos que promovam aprendizagem, a criatividade e a autonomia (...)" (Ed. 3)*

Nos registos de observação (RO12), evidencia-se que os educadores também incentivam a exploração de materiais não convencionais, promovendo a criatividade e o pensamento simbólico:

> *"Na horta, uma menina mistura terra e folhas, criando uma cozinha imaginária. A educadora acompanha, coloca perguntas simples e deixa a criança experimentar autonomamente" (RO12)*

As imagens da cozinha de terra e dos materiais organizados no exterior também são particularmente relevantes para esta subcategoria. A Ed.1 dá precisamente o exemplo da horta, referindo que, nesse espaço, as crianças exploram uma "cozinha de terra", imitando os adultos no dia a dia (figuras 14 e 15), num contexto onde a imaginação e a criatividade estão muito presentes.



Figura 14- Brincadeira simbólica com materiais naturais no espaço exterior.

A figura 14 representa uma situação de brincadeira simbólica no espaço exterior, na qual a criança manipula areia, recipientes e utensílios. Esta experiência evidencia o valor dos materiais não estruturados e naturais, que permitem à criança transformar o

espaço numa cozinha imaginária, imitar ações do quotidiano e construir significados através do brincar.

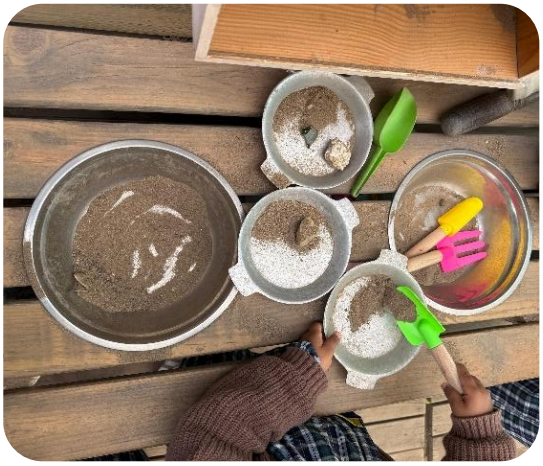


Figura 15- Organização de materiais não estruturados para exploração livre no exterior

Já na figura acima representada (figura 15), apresenta a organização de materiais no exterior, como tachos, pás, areias e pedras, evidenciando um ambiente preparado para a exploração livre. Estes materiais favorecem a autonomia, a criatividade, o jogo simbólico e a experimentação sensorial, demonstrando que o espaço exterior pode funcionar como um contexto rico de aprendizagem.

3. Como é planeado o brincar em contexto educativo?

3.1. Integração do brincar no planeamento e definição de objetivos pedagógicos

A análise das entrevistas permite compreender que o brincar é integrado no planeamento das educadoras como uma dimensão essencial da prática pedagógica em creche. As participantes reconhecem que a brincadeira não surge apenas como um momento espontâneo ou de pausa entre atividades, mas como uma estratégia intencional que permite promover aprendizagens significativas, respeitando os ritmos, interesses e necessidades das crianças.

Como refere a Ed.2, o brincar é valorizado na planificação porque permite definir "tempos e espaços específicos para cada atividade lúdica", sendo também integrado nas diferentes áreas de conteúdo trabalhadas ao longo do ano letivo. A mesma educadora acrescenta que, ao planificar, considera "o brincar como a estratégias central de aprendizagem", através de atividades lúdicas com objetivos específicos para desenvolver competências e capacidades das crianças.

Esta perspetiva é também reforçada pela Ed.3, que afirma que o brincar é "uma parte central da planificação da sala", procurando incluir momentos em que as crianças possam explorar livremente os materiais e brincar entre si. Refere ainda que, aproveita esses momentos para observar, colocar pequenas questões e incentivar descobertas, transformando o brincar numa oportunidade de aprendizagem significativa.



Figura 16- Pintura livre como proposta lúdica de exploração da cor e expressão sensorial

A figura acima representada (figura 16), evidencia uma atividade de pintura livre, na qual a criança explora a tinta através das mãos, observando as marcas produzidas e experimentando diferentes movimentos. Esta proposta, embora previamente pensada pela educadora, permitiu uma exploração livre e expressiva, demonstrando que o planeamento do brincar pode articular intencionalidade pedagógica e liberdade de ação da criança.

Esta valorização do brincar enquanto prática planificada também se confirma nos registos de observação, nomeadamente nas atividades associadas ao projeto. Durante a atividade de pintura livre na horta:

> *"O grupo participou numa atividade de pintura coletiva ao ar livre, explorando livremente diferentes tintas e cores sobre uma folha de grande dimensão, partilhando o espaço e os materiais, demonstrando interesse, autonomia, concentração e prazer na experiência." (RO14)*

Este registo (RO14), demonstra que o brincar foi integrado no planeamento pedagógico através de uma proposta lúdica, expressiva e sensorial, previamente pensada com intencionalidade educativa. A atividade de pintura coletiva permitiu às crianças explorar cores, materiais, movimentos e formas de expressão, articulando o brincar com objetivos ligados à criatividade, à motricidade fina, à autonomia, à concentração e à interação entre pares.

Ao mesmo tempo, o facto de a atividade decorrer ao ar livre reforça a importância de diversificar os contextos de aprendizagem, permitindo que o espaço exterior seja também valorizado como lugar de brincar, experimentar e construir conhecimento. Assim, a proposta mencionada acima demonstra que o planeamento do brincar não implica limitar a ação da criança, mas criar condições para que esta explore de forma livre, ativa e significativa.

Deste modo, a integração do brincar no planeamento pedagógico não pode ser dissociada da forma como o ambiente educativo é organizado. Para que os objetivos definidos se concretizem de forma significativa, torna-se necessário criar espaços, tempos e materiais que permitam às crianças explorar, escolher, experimentar e interagir. Assim, a planificação do brincar ganha sentido quando encontra continuidade numa organização do ambiente que favorece a autonomia, a curiosidade, a criatividade e a participação ativa das crianças.

As educadoras entrevistadas referem que procuram criar espaços seguros, acessíveis e estimulantes, onde as crianças possam explorar materiais, brincar autonomamente e interagir com os pares. A Ed.3 afirma que organiza o espaço de forma a criar "ambientes seguros e acessíveis que incentivem a exploração e a autonomia das crianças", escolhendo materiais adequados à faixa etária, aos interesses do grupo e aos objetivos pedagógicos.

Esta preocupação também se observa nos registos de observação. Num momento de brincadeira com Legos, verificou-se que o ambiente permitia diferentes formas de participação: algumas crianças exploravam os materiais individualmente, enquanto outras construíam em conjunto (figura 17). Um desses registos de observação que comprovam é nomeadamente o registo 16:

> *"Durante a manhã, algumas crianças exploram os legos individualmente, outras em grupo. Circulei à volta delas, observando apenas, quando, de repente, comecei a ouvir uma música que me era familiar… a música dos parabéns! Ao aproximar-me, percebi que as crianças tinham construído uma torre com os legos e que esta estava a ser utilizada como elemento central da brincadeira. Uma das crianças batia palmas enquanto cantava, e as restantes acompanharam o gesto, olhando para a construção e para os colegas. A torre parecia assumir o significado de um bolo de aniversário, sendo que uma das crianças apontou para a parte superior da construção e sorriu, como se estivesse a indicar o momento de soprar as velas.*
> *Mantive-me numa postura de observação, sem interferir diretamente, permitindo que a brincadeira continuasse a desenvolver-se de forma espontânea. As crianças repetiram a canção, bateram palmas e reorganizaram alguns blocos, demonstrando envolvimento, alegria e cooperação." (RO16)*



Figura 17- Transformação dos Legos em "bolo de aniversário" durante a brincadeira livre

O registo mencionado acima (RO16) comprova que, a disponibilização de materiais acessíveis e versáteis, como os Legos, favorece a emergência do jogo simbólico e da interação entre pares. A construção realizada pelas crianças deixou de ser apenas uma torre, passando a representar uma situação familiar- a celebração de aniversário.

Desta forma, o brincar permitiu mobilizar imaginação, linguagem, memória, cooperação e expressão emocional, demonstrando que as crianças constroem aprendizagens significativas a partir de experiências espontâneas e socialmente partilhadas.

4. Que fatores dificultam a promoção do brincar?

As entrevistas revelam que, apesar de o brincar ser valorizado pelas educadoras, a sua promoção em creche é condicionada por diversos fatores institucionais. Entre os constrangimentos mais referidos surgem a gestão do tempo, o número de crianças por sala, o espaço físico reduzido, as rotinas institucionais e a pressão para cumprir propostas previamente definidas.

A Ed.2 identifica como maiores entraves "a gestão do tempo, o elevado número de crianças por sala e as exigências estruturais", acrescentando que, por vezes, se procura maximizar a quantidade de atividades em vez da sua qualidade. Por sua vez, a Ed.4 reforça esta mesma dificuldade, afirmando que as rotinas já definidas pela instituição e o número de crianças deixam "pouca gestão do tempo" para brincar. A mesma educadora refere ainda que o espaço da sala e as expectativas das famílias condicionam a prática pedagógica.

Os registos de observação (RO26) permitem complementar esta análise, mostrando que os momentos de brincar exigem tempo para que a criança explore, repita, experimente e atribua significado à ação. Quando a rotina é muito fragmentada, torna-se mais difícil acompanhar estes processos com profundidade.

> *"Durante o momento de exploração livre com materiais coloridos, algumas crianças demonstraram vontade de continuar a atividade, permanecendo concentradas na manipulação dos objetos. Contudo, a aproximação da rotina seguinte exigiu a arrumação dos materiais, interrompendo a exploração de algumas crianças." (RO26)*

Este registo demonstra que a limitação do tempo não é apenas uma dificuldade, como foi anteriormente referido nas entrevistas, mas também uma realidade observável no quotidiano da creche. A criança precisa de tempo para repetir ações, testar hipóteses, reorganizar materiais e aprofundar a brincadeira; quando esse tempo é interrompido pelas rotinas, algumas aprendizagens emergentes podem ficar condicionadas.

Para além das condições institucionais e organizacionais, que condicionam a gestão do tempo, dos espaços, dos materiais e das rotinas, as expectativas das famílias surgem também como um fator relevante na promoção do brincar. A forma como os encarregados de educação compreendem o papel da creche e valorizam, ou não, o brincar enquanto processo de aprendizagem pode influenciar as práticas pedagógicas e as decisões institucionais. Assim, a análise dos constrangimentos associados ao brincar não se limita à organização interna da instituição, mas envolve igualmente a relação escola-família e representações que as famílias têm sobre o que significa aprender em contexto de creche.

Ao longo das entrevistas, algumas educadoras referem que nem sempre as famílias reconhecem o brincar como uma forma legitima de aprendizagem, valorizando mais atividades dirigidas ou produtos visíveis.

A Ed.1 refere que algumas famílias “não entendem que a brincar as crianças aprendem mais do que estarem fechadas numa sala”, o que revela a necessidade de maior sensibilização sobre o valor pedagógico do brincar. Já a Ed.5 apresenta uma ideia semelhante, afirmando que as expectativas familiares têm impacto porque nem sempre valorizam o brincar da mesma forma que os profissionais de educação.

Os registos de observação e a documentação fotográfica podem ajudar a contrariar esta visão, tornando visíveis as aprendizagens que ocorrem durante a brincadeira. Por exemplo, uma fotografia de construção com blocos, pode se observar a mobilização de competências como a concentração, a coordenação motora, a resolução de problemas, a cooperação e a persistência. Na exploração da cozinha de terra, por sua vez, evidencia-se o jogo simbólico, a criatividade e a imitação de ações do quotidiano. Estes registos constituem, assim, uma forma de comunicar às famílias que o brincar não corresponde a uma ausência de aprendizagem, mas a uma experiência rica e estruturante para o desenvolvimento da criança.

5. De que forma a formação e a valorização profissional influenciam o brincar?

Compreender o lugar do brincar na prática pedagógica exige também olhar para o percurso formativo das educadoras e para as oportunidades que estas tiveram de refletir sobre esta dimensão ao longo da sua formação e experiência profissional. O modo como cada educadora observa, planifica, valoriza o brincar não depende apenas das orientações institucionais ou dos interesses das crianças, mas também das conceções construídas durante a formação inicial, da experiência adquirida em contexto de creche e da disponibilidade para continuar a aprender e a questionar a própria prática.

As entrevistas revelam que a formação inicial foi vivida de formas diferentes pelas diversas educadoras. Algumas educadoras reconhecem que esta lhes forneceu bases teóricas importantes, enquanto outras consideram que existiram lacunas na preparação para compreender o brincar com uma prática pedagógica central. Em comum, surge a ideia de que a valorização do brincar se consolida sobretudo através da prática, da observação das crianças e da reflexão profissional contínua.

A Ed.1 considera que a sua formação inicial não a preparou suficientemente para valorizar o brincar, referindo que a sua formação académica priorizava atividades pedagógicas estruturadas e uma rotina exigente, na qual a brincadeira livre não acontecia com frequência. Assim, afirma que "a importância do brincar surgiu mais tarde, durante a minha prática pedagógica" (Ed.1). Esta afirmação acaba por constatar uma lacuna entre a formação inicial e a realidade vivida em contexto de creche, onde o brincar surge como uma dimensão central do quotidiano educativo.

Também a Ed.2 reconhece que a formação inicial fornece bases teóricas, mas defende que a compreensão mais profunda do brincar surge quando este é aplicado em contexto real. Segundo a educadora, "a nossa formação fornece-nos bases teóricas sobre o brincar", contudo, a sua verdadeira importância é compreendida quando é vivida na prática (Ed.2). Por esse motivo, defende a existência de estágio mais longos antes da entrada no mercado de trabalho, valorizando a experiência direta com as crianças como momento essencial de aprendizagem profissional.

Por outro lado, a Ed.3 apresenta uma visão mais positiva da sua formação inicial, afirmando que a universidade a ajudou a valorizar o brincar e a compreendê-lo como "uma ferramenta valiosa para as aprendizagens das crianças" (Ed.3). Ainda assim, também reconhece a importância da formação continua referindo que participar em

formações sobre esta temática permitiria adquirir mais conhecimentos e aplicá-los na prática, apoiando as crianças em aprendizagens mais criativas e significativas.

A formação contínua surge, assim, como uma dimensão essencial do desenvolvimento profissional das educadoras. A Ed.2 refere que esta é fundamental para "aprofundar, consolidar e atualizar" conhecimentos (Ed.2), enquanto a Ed.4 considera que, mesmo não participando atualmente em formações contínuas sobre o brincar, estas são importantes para refletir e melhorar a prática pedagógica, uma vez que a educação está em constante mudança.

Esta ideia articula-se com o enquadramento teórico do relatório, onde se sublinha que a promoção do brincar exige uma postura profissional de formação e atualização permanente. Dias (2019) reforça que a formação contínua é essencial para que os educadores compreendam melhor as potencialidades do brincar e integrem esta prática de forma consciente e intencional.

Neste sentido, a prática profissional assume também uma função formativa. É no contacto diário com as crianças que as educadoras observam interesses, ritmos, necessidades, formas de comunicação e modos próprios de aprender. Os registos de observação reforçam esta ideia, mostrando que o brincar oferece pistas importantes sobre o desenvolvimento infantil. No registo RO22, por exemplo, durante uma atividade de associação de cores, uma criança identifica o pompom verde como "a cor da relva", enquanto outra distingue o amarelo e indica que deve ser colocado noutro copo. Esta situação revela aprendizagens emergentes ao nível da linguagem, da classificação, da associação visual e da interação entre pares.

Também o registo RO27 evidencia a importância da observação enquanto prática reflexiva. Durante a exploração dos Legos, algumas crianças brincavam individualmente e outras em grupo, enquanto a estagiária circulava pelo espaço e observava cada criança. Esta postura mostra que o brincar exige uma intervenção profissional atenta e intencional, capaz de equilibrar a liberdade da criança com a mediação pedagógica do adulto.

Deste modo, a formação profissional não se limita ao conhecimento adquirido na formação inicial, mas prolonga-se na capacidade de observar, interpretar e refletir sobre a prática. A investigação-ação torna-se, neste contexto, particularmente relevante, uma vez que permite à educadora analisar criticamente a sua intervenção, compreender os efeitos das suas decisões pedagógicas e ajustar estratégias a partir dos dados recolhidos

no quotidiano educativo. Assim, observar como a criança constrói, pinta, encaixa, imita, classifica ou transforma materiais permite recolher informação essencial para planear novas propostas, respeitar os ritmos individuais e valorizar o brincar como estruturante da aprendizagem a creche.

Deste modo, a formação profissional das educadoras revela-se fundamental para que o brincar seja compreendido, planificado e defendido como uma prática pedagógica intencional. No entanto, esta valorização não depende apenas das conceções individuais de cada profissional. Para que o brincar ocupe um lugar efetivo no quotidiano da creche, é necessário que a própria instituição reconhece a sua importância, criando condições organizacionais, materiais e pedagógicas que permitam às educadoras concretizar práticas lúdicas significativas. Assim, a análise da formação e do desenvolvimento profissional conduz naturalmente à reflexão sobre a forma como brincar é valorizado, ou desvalorizado, no contexto institucional.

A forma como o brincar é entendido dentro de instituição influencia diretamente as oportunidades que são dadas às crianças para explorar, experimentar e aprender através da ação. Mesmo quando as educadoras reconhecem o valor pedagógico do brincar, a sua concretização depende das condições criadas pela própria instituição, nomeadamente ao nível da organização das rotinas, dos tempos, dos espaços, dos materiais e das prioridades pedagógicas assumidas pela equipa.

As entrevistas revelam perspetivas diferentes relativamente à valorização institucional do brincar. A Ed.1 apresenta uma visão positiva, afirmando que, na instituição onde trabalha, o brincar é valorizado tanto pelos colegas de creche como pelas do Jardim de infância. Refere ainda que todas as salas reservam diariamente uma parte da sua rotina para que as crianças possam brincar e explorar livremente (Ed.1).

Contudo, outras educadoras apresentam uma leitura mais crítica. A Ed.2 considera que, apesar de o brincar ser reconhecido teoricamente, "não considero que o brincar seja valorizado na prática educativa" (Ed.2), defendendo que é necessário reforçar regularmente a sua importância junto das instituições, dos profissionais e das famílias.

A Ed. 3 reforça esta preocupação ao referir que o brincar livre tem sido escasso em algumas salas do colégio onde trabalha, devido à elevada carga horária de atividades escolares. A educadora acrescenta que algumas crianças já verbalizaram sentir-se

cansadas com a quantidade de atividades, mas que estas continuam a ser mantidas por corresponderem a expectativas das famílias e a propostas pagas.

Também a Ed.4 considera que, em determinados contextos, o brincar ainda não é suficientemente valorizado, sendo por vezes atribuída maior importância ao cumprimento das rotinas do que à liberdade da criança para brincar. Segundo esta educadora, em algumas instituições "dá-se mais importância às rotinas do que ao brincar" (Ed.4).

Esta análise articula-se com enquadramento teórico, uma vez que Lopes (2018) alerta para os riscos da desvalorização do brincar, defendendo que, quando este é subestimado ou ignorado nas práticas em creche, compromete-se o respeito pela infância e pelo direito da criança a ser protagonista do seu desenvolvimento.

Os registos de observação e as atividades desenvolvidas no projeto "A brincar com as cores" mostram, porém, que quando a brincar é valorizado no planeamento e no ambiente educativo, as crianças envolvem-se de forma ativa e significativa. A exploração dos Legos, o jogo da memória, os puzzles, a pintura livre na horta e a atividade sensorial com espuma de barbear demonstraram que as propostas lúdicas podem promover aprendizagens ao nível da linguagem, da motricidade, da atenção, da resolução de problemas, da expressão emocional e da interação social.

A análise dos dados permitiu estabelecer uma relação direta com os objetivos de investigação definidos no presente estudo, possibilitando uma compreensão mais aprofundada do papel do brincar enquanto processo de aprendizagem na infância.

No entanto, a análise dos dados revela também a existência de constrangimentos que condicionam a promoção do brincar em contexto de creche, nomeadamente ao nível da gestão do tempo, do número de crianças por sala, das exigências institucionais e das expectativas das famílias. Estes fatores evidenciam uma tensão entre a valorização teórica do brincar e as condições práticas da sua implementação, apontando para a necessidade de uma reflexão crítica sobre a organização dos contextos educativos.

Para além disso, importa destacar que os dados analisados evidenciam uma forte coerência entre as conceções das educadoras e as suas práticas pedagógicas, ainda que condicionadas por fatores externos. Esta articulação entre o pensamento e a ação revela uma consciência profissional significativa relativamente ao valor educativo do brincar, o que reforça a sua intencionalidade pedagógica. As educadoras não encaram o brincar como um momento secundário, mas sim, como um elemento estruturante do quotidiano

educativo, integrando-o de forma transversal nas diferentes experiências de aprendizagem.

Neste sentido, verifica-se que o brincar assume uma dupla dimensão nas práticas observadas: por um lado, enquanto espaço livre de expressão e autonomia da criança; por outro, enquanto contexto mediado pelo adulto, onde emergem oportunidades de aprendizagem intencional. Esta dualidade evidencia uma abordagem equilibrada entre o brincar livre e o brincar orientado, permitindo respeitar a iniciativa da criança, enquanto se potenciam aprendizagens significativas.

Importa ainda salientar que a centralidade da observação surge como um elemento-chave na ação pedagógica das educadoras. A escuta ativa e a atenção às manifestações das crianças permitem ajustar as propostas educativas aos seus interesses e necessidades, promovendo uma prática reflexiva e diferenciada. Esta dimensão reforça a ideia de que o brincar não é apenas promovido, mas também interpretado e valorizado enquanto indicador de desenvolvimento e aprendizagem.

Por outro lado, os constrangimentos identificados pelas educadoras evidenciam desafios estruturais que ultrapassam a dimensão individual da prática pedagógica. A gestão do tempo, a organização institucional e as expectativas das famílias surgem como fatores que, frequentemente, limitam a valorização efetiva do brincar.

Esta realidade aponta para a necessidade de uma maior sensibilização e articulação entre os diferentes intervenientes educativos, nomeadamente instituições e famílias, no sentido de reconhecer o brincar como um direito fundamental da criança e como uma componente essencial da educação de infância.

Assim, os resultados deste estudo reforçam a importância de promover contextos educativos que garantam tempo, espaço e condições adequadas para o brincar, reconhecendo-o como eixo estruturante da prática pedagógica. A valorização do brincar implica não apenas a sua integração nas planificações, mas também uma mudança de paradigma que o coloque no centro das práticas educativas, em consonância com os princípios defendidos pelas Orientações Pedagógicas para Creche (2024) e pela literatura científica.

De forma transversal, tanto os dados empíricos provenientes da observação como as transcrições das entrevistas realizadas às educadoras, convergem na valorização do brincar como uma atividade estruturante do desenvolvimento infantil. As educadoras

referem que o brincar constitui "uma forma de explorar o mundo", promovendo o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças (Ed 1.), o que se encontra em consonância com a literatura mencionada anteriormente, nomeadamente com autores como Piaget (1976) e Vygotsky (1991), que defendem o brincar como um processo ativo de construção do conhecimento.

Os registos de observação realizados em contexto da PES evidenciam que as crianças se envolvem de forma espontânea em atividades de jogo simbólico, recriando situações do quotidiano, como cuidar de bebés, cozinhar ou simular interações sociais. Este momento revela-se particularmente ricos do ponto de vista da aprendizagem, permitindo às crianças experimentar papéis sociais, desenvolver a linguagem e construir significados sobre o mundo que as rodeia. Esta evidência empírica corrobora a perspetiva de Elkonin (1978), que destaca o jogo simbólico como um contexto privilegiado para a internalização de normas sociais.

Para além disso, observou-se que atividades aparentemente simples, como jogos de encaixe, construção com blocos ou exploração sensorial, promovem aprendizagens significativas ao nível da coordenação motora, da resolução de problemas e da atenção. Estes dados são igualmente referidos pelas educadoras, que identificam estas experiências como oportunidade de aprendizagem integrada, onde a criança "aprende ao explorar, experimentar e descobrir" (Ed. 5). Tal como defendido por Bruner (1983), a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando a criança participa ativamente na construção do seu próprio conhecimento.

Esta evidência está alinhada com as perspetivas teóricas de Oliveira-Formosinho (2007) e Hohmann & Weikart (2011), que defendem uma pedagogia participativa, onde o educador cria condições para a aprendizagem, sem assumir um papel diretivo excessivo. O equilíbrio entre intervenção e autonomia emerge, assim, como um elemento central na qualidade das experiências de brincar.

Outro aspeto relevante identificado na análise dos dados prende-se com a importância da organização do ambiente educativo. As educadoras referem a necessidade de criar espaços seguros, acessíveis e estimulantes, com materiais diversificados que promovam a exploração e a criatividade. Esta preocupação foi igualmente observada no contexto da prática, onde a organização por áreas (ex: cozinha, construções, biblioteca) favorecia diferentes tipos de brincadeira e níveis de envolvimento.

De acordo com Teixeira (2020), o ambiente assume-se como "terceiro educador", influenciando diretamente o envolvimento e as aprendizagens das crianças. Os dados analisados reforçam esta ideia, evidenciando que ambientes ricos e flexíveis potenciam experiências mais significativas e autónomas.

No entanto, a análise das entrevistas permite também identificar constrangimentos na promoção do brincar em contexto de creche. Entre os principais desafios referidos pelas educadoras destacam-se a gestão do tempo, o elevado número de crianças por sala, as limitações de espaço e as expectativas das famílias. Estes fatores condicionam a frequência e a qualidade dos momentos de brincadeira livre, podendo conduzir a uma maior estruturação das atividades.

Esta tensão entre a valorização teórica do brincar e as exigências práticas do contexto educativo é também referida na literatura, sendo apontada por autores como Lopes (2018) como um dos principais desafios da educação de infância contemporânea.

Apesar destes constrangimentos, as educadoras evidenciam estratégias para potenciar o brincar, nomeadamente através da planificação flexível, da adaptação de materiais e da comunicação com as famílias. Estas práticas demonstram uma intencionalidade pedagógica clara e uma reflexão contínua sobre a ação educativa, características fundamentais no âmbito da investigação-ação.

Em síntese, os resultados obtidos permitem concluir que o brincar é amplamente reconhecido pelas educadoras como um processo fundamental de aprendizagem e desenvolvimento, sendo integrado de forma intencional nas práticas pedagógicas. Contudo, a sua concretização plena depende de condições institucionais que favoreçam a sua valorização no quotidiano educativo.

Conclusão

O presente relatório partiu da necessidade de compreender o papel do brincar enquanto processo de aprendizagem na infância, procurando dar resposta aos três objetivos operacionais:

1. *Compreender de que forma o brincar contribui para a construção de aprendizagens significativas em contexto educativo.*

2. *Analisar como os educadores planificam, tendo em consideração a importância do brincar como atividade estruturante na vida da criança, identificando estratégias, intencionalidades e limitações.*

3. *Explorar as conceções dos profissionais de educação sobre o brincar enquanto ferramenta pedagógica promotora do desenvolvimento integral da criança.*

Relativamente ao primeiro objetivo- **Compreender de que forma o brincar contribui para a construção de aprendizagens significativas em contexto educativo**– os dados evidenciam que as educadoras reconhecem o brincar como um meio privilegiado de aprendizagem, através do qual a criança explora, experimenta e constrói conhecimento de forma ativa. As participantes destacam que a aprendizagem ocorre de forma natural e integrada durante a brincadeira, muitas vezes sem que a criança tenha consciência desse processo, o que reforça o carácter significativo das aprendizagens construídas neste contexto.

No que concerne ao segundo objetivo – **Analisar como os educadores planificam, tendo em consideração a importância do brincar como atividade estruturante na vida da criança, identificando estratégias, intencionalidades e limitações** – verifica-se que as educadoras integram o brincar de forma intencional na sua prática, nomeadamente através da organização de ambientes educativos estimulantes, da seleção de materiais adequados e da planificação flexível centrada nos interesses e necessidades das crianças. O brincar é valorizado tanto em momentos de exploração livre como em atividades orientadas, sendo assumido como elemento estruturante da ação pedagógica.

Relativamente ao terceiro objetivo – **Explorar as conceções dos profissionais de educação sobre o brincar enquanto ferramenta pedagógica promotora do desenvolvimento integral da criança** – os resultados demonstram que as educadoras possuem uma conceção clara e fundamentada do brincar enquanto estratégia essencial

para o desenvolvimento global da criança. O brincar é entendido como uma atividade central, promotora de competências cognitivas, sociais, emocionais e motoras, sendo reconhecido como um direito da criança e como uma via privilegiada para a aprendizagem.

Neste sentido, e dando resposta à questão de partida- "De que forma o brincar contribui para a construção de aprendizagens em contexto de creche?" - os resultados desta investigação permitem concluir que o brincar constitui um elemento fundamental e estruturante do processo de aprendizagem na primeira infância. Através das experiências lúdicas, as crianças exploram o meio envolvente, experimentam, comunicam, resolvem problemas, expressam emoções e constroem conhecimentos de forma ativa e significativa.

As evidências recolhidas demonstram que as aprendizagens emergem de forma natural e contextualizada, mobilizando simultaneamente competências cognitivas, linguísticas, motoras, sociais e emocionais.

A análise dos dados permitiu afirmar, de forma consistente, que o brincar se constitui como um elemento estruturante da aprendizagem na creche. Não se trata de uma atividade complementar ou acessória, mas sim de um processo central através do qual a criança constrói conhecimento, explora o mundo e se desenvolve de forma integrada. As evidências recolhidas demonstram que é através do brincar que a criança experimenta, erra, reformula, comunica e atribui significado às suas vivências, confirmando o seu papel na construção de aprendizagens verdadeiramente significativas.

As situações observadas e relatadas evidenciam que, no brincar, a criança mobiliza múltiplas competências em simultâneo: resolve problemas, desenvolve a linguagem, constrói relações sociais e regula emoções. Esta aprendizagem surge de forma ativa e participativa, sendo construída a partir dos interesses e experiências da própria criança, o que reforça o seu carácter significativo e duradouro.

Verificou-se que as educadoras reconhecem o brincar como uma estratégia central de aprendizagem e procuram integrá-lo intencionalmente na sua prática. A planificação surge, assim, como um processo flexível, ajustando aos interesses do grupo e sustentado na observação contínua das crianças. O brincar é incorporado tanto em momentos de exploração livre como em propostas orientadas, sendo valorizado enquanto meio privilegiado de aprendizagem e avaliação.

Contudo, importa salientar que esta valorização nem sempre se concretiza de forma plena. Os dados evidenciam a existência de constrangimentos associados à gestão do tempo, ao número de crianças por sala, às limitações do espaço físico e às expectativas externas, nomeadamente por parte das famílias. Estes fatores influenciam a organização do quotidiano educativo e, em alguns casos, limitam a frequência e a qualidade das oportunidades de brincar livre, evidenciando uma tensão entre a intencionalidade pedagógica e as condições reais da prática.

Verifica-se uma visão clara e consistente entre as educadoras: o brincar é entendido como a principal forma de aprendizagem na infância. É descrito como um processo natural, espontâneo e essencial ao desenvolvimento global da criança. As educadoras atribuem-lhe valor educativo, reconhecendo o seu contributo para a construção da identidade, para o bem-estar emocional e para a aquisição de competências fundamentais.

Neste contexto, o papel do educador assume uma dimensão particularmente relevante. Os dados analisados evidenciam uma conceção do educador enquanto mediador, observador e facilitador, que cria condições para o brincar acontecer de forma significativa. Esta mediação implica uma intervenção intencional, mas não intrusiva, que respeita a autonomia da criança e valoriza a sua iniciativa. O educador não dirige o brincar, mas potencia-o, criando oportunidades, organizando o ambiente e acompanhando o processo de aprendizagem.

A organização do espaço e a seleção dos materiais surgem igualmente como fatores determinantes na qualidade das experiências de brincar. Ambientes acessíveis, seguros e ricos em estímulos favorecem a exploração, a criatividade e o envolvimento das crianças, funcionando como elementos facilitadores da aprendizagem. O espaço educativo assume, assim, um papel ativo no processo pedagógico, reforçando a ideia de que aprender e brincar são dimensões indissociáveis.

De forma global, os resultados deste estudo evidenciam que o brincar é amplamente reconhecido como um direito fundamental da criança e como um eixo estruturante da prática educativa em creche. No entanto, a sua plena valorização exige uma reflexão contínua sobre as condições institucionais, as práticas pedagógicas e as conceções sociais sobre a infância e a aprendizagem.

Neste sentido, importa reconhecer que a forma como o brincar é entendido e valorizado pelas instituições influencia diretamente as oportunidades de exploração proporcionadas às crianças.

Tal como foi evidenciado ao longo deste estudo, as conceções institucionais refletem-se na organização dos tempos, dos espaços e das práticas pedagógicas, condicionando a forma como as crianças vivenciam o brincar no quotidiano.

Apesar do reconhecimento crescente da sua importância para o desenvolvimento e para a aprendizagem, o brincar ainda não é suficientemente valorizado em muitos contextos educativos, sendo, por vezes, atribuída maior importância ao cumprimento das rotinas e das atividades planeadas do que à liberdade da criança para brincar, explorar e descobrir ao seu próprio ritmo.

Esta realidade pode limitar experiências significativas na aprendizagem e reduzir as oportunidades de participação ativa da criança, reforçando a necessidade de promover uma cultura educativa que reconheça o brincar como um elemento central da ação pedagógica e não como uma atividade secundária ou meramente complementar.

Assim, mais do que confirmar o que a teoria já aponta, este estudo reforça a necessidade de uma mudança efetiva nas práticas educativas, onde o brincar deixe de ser, em alguns contextos, um espaço secundário, para assumir o lugar central que lhe é devido. Valorizar o brincar implica reconhecer a criança como sujeito ativo, competente e capaz de construir o seu próprio conhecimento.

A realização da prática profissional em contexto de creche constituiu um momento determinante na construção da minha identidade enquanto futura educadora, permitindo-me ir além do conhecimento teórico e confrontar-me com a complexidade real da ação pedagógica.

Ao longo deste percurso, tornou-se evidente que educar na infância implica uma constante tomada de decisões, muitas vezes em contexto imprevisíveis, onde é necessário articular intencionalidade pedagógica com flexibilidade e sensibilidade às necessidades das crianças. A experiência vivida evidenciou que a prática educativa não se reduz à aplicação de estratégias previamente definidas, mas exige uma postura reflexiva, capaz de se adaptar ao contexto, ao grupo e a cada criança em particular.

Um dos aspetos mais significativos desta experiência foi o desenvolvimento da capacidade de observar de forma mais consciente e intencional. A observação deixou de

ser apenas um instrumento de registo para se tornar uma ferramenta essencial de compreensão, permitindo-me interpretar comportamentos, identificar interesses e ajustar a intervenção pedagógica. Este processo contribuiu para uma mudança no meu olhar sobre a criança, reconhecendo-a como um sujeito ativo, competente e capaz de participar na construção do seu próprio percurso de aprendizagem.

Contudo, a prática revelou também desafios importantes que marcaram este percurso. A gestão do tempo no quotidiano da creche mostrou-se, por vezes, limitadora, dificultando a criação de momentos mais prolongados de exploração e envolvimento por parte das crianças. Da mesma forma, o número de crianças da sala condicionou a possibilidade de uma atenção mais individualizada, exigindo uma constante reorganização das estratégias de intervenção.

Também ao nível do próprio processo investigativo foram identificadas algumas limitações. O tempo reduzido de intervenção não permitiu acompanhar de forma mais prolongada a evolução das crianças e das práticas, limitando a análise a um período específico. Por outro lado, o número de participantes nas entrevistas restringe a diversidade de perspetivas, não permitindo uma visão mais abrangente do fenómeno estudado. Acresce ainda o facto de a observação participante implicar um envolvimento direto no contexto, o que exige um esforço constante de distanciamento e reflexão crítica.

Apesar destes constrangimentos, esta experiência revelou-se fundamental para o meu desenvolvimento profissional, permitindo-me consolidar uma postura mais consciente, crítica e fundamentada. Neste sentido, importa destacar algumas propostas de atuação futura que emergem deste percurso.

Em primeiro lugar, considero essencial aprofundar práticas que promovam uma maior flexibilidade na organização do tempo, de modo a permitir experiências mais contínuas e significativas para as crianças. A criação de rotinas menos fragmentadas poderá favorecer níveis mais elevados de envolvimento e autonomia.

Em segundo lugar, torna-se pertinente investir na qualificação do ambiente educativo, através da diversificação de materiais e da criação de espaços que convidem à exploração, à criatividade e à iniciativa da criança. A valorização de materiais não estruturados e de contextos exteriores poderá constituir uma mais-valia neste processo.

Outra dimensão a desenvolver prende-se com o fortalecimento da relação com as famílias, promovendo momentos de partilha, diálogo e sensibilização que contribuam

para uma maior compreensão das práticas educativas e para a construção de uma parceria mais consistente.

Reconheço também, a importância da formação contínua enquanto elemento essencial para a melhoria da prática pedagógica. A participação em momentos de reflexão, formação e investigação permitirá aprofundar conhecimentos e sustentar uma intervenção cada vez mais intencional e ajustada.

Conclui-se, assim, que educar na infância é, inevitavelmente, educar através do brincar. Porque é no brincar que a criança aprende com sentido, relaciona-se com o mundo e constrói a sua identidade. E é neste espaço de liberdade, descoberta e significado que reside a verdadeira essência da educação.

É no brincar que a criança não só aprende sobre o mundo – aprende a existir nele.

Referências Bibliográficas

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo.* Edições 70.

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

Bowlby, J. (1988). *Apego e perda: A natureza do apego (Vol. 1).* Fundação Calouste Gulbenkian.

Bruce, T. (2005). *Early childhood education (3rd ed.).* Hodder Arnold.

Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language.* W. W. Norton & Company.

Burghardt, G. M. (2011). *Defining and recognizing play. In A. D. Pellegrini (Ed.), The Oxford handbook of the development of play (pp. 9–18).* Oxford University Press.

Carvalho, R. (2016). *Educar na infância: O papel do educador na promoção do brincar.* Pactor.

Correia, M. (2013). *Brincar, crescer e aprender em creche.* Porto Editora.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th ed.).* SAGE Publications.

Dias, L. (2019). *Formação de educadores e práticas lúdicas na infância.* Almedina.

Direção-Geral da Educação. (2024). *Orientações pedagógicas para a creche.* Ministério da Educação.

Donaldson, M. (1987). *Crianças inteligentes: O pensamento das crianças e os meios para o promover.* Relógio D'Água.

Duarte, S. (2012). *A criança de creche: Brincar, explorar, aprender.* Edições Universitárias Lusófonas.

Elkonin, D. (1978). *Psicologia do jogo.* Livros Horizonte.

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change.* Open University Press.

Feldman, A., Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2018). *Teachers investigate their work: An introduction to action research across the professions.* Routledge.

Ferreira, M. (2004). *"A gente gosta é de brincar com os outros meninos!": Relações sociais entre crianças num jardim de infância.* Edições Afrontamento.

Figueiredo, C. (2017). *Brincar e cuidar: A ação pedagógica na creche.* Edições Universitárias Lusófonas.

Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research (6th ed.).* SAGE.

Goldstein, J. (2012). Play in Children's Development, Health, and Well-Being. Brussels: Toy Industries of Europe.

Gomes, M. (2018). *Educação em creche: Práticas e olhares sobre a infância.* Almedina.

Gonçalves, C. (2008). *Brincar e crescer: Perspectivas psicopedagógicas.* Edições ASA.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança (6.ª ed.).* Fundação Calouste Gulbenkian.

Instituto Nacional de Estatística. (2022). *Censos 2021: Resultados definitivos*. Instituto Nacional de Estatística.

Johnson, J. E., Christie, J. F., & Wardle, F. (2005). *Play, development and early education.* Pearson.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). *Participatory action research: Communicative action and the public sphere.* In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), The SAGE handbook of qualitative research (3.ª ed., pp. 559–603). SAGE.

Kumpulainen, K. (2013). *Children's creative meaning making in multiliteracies education.* Finnish National Board of Education.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing (3rd ed.).* SAGE Publications.

Lopes, V. (2018). *Educação de infância: Perspetivas e práticas no contexto da creche.* Instituto de Educação.

Marques, C. (2016). *A importância do brincar na creche: Um olhar pedagógico.* Psicosoma.

Martins, P. (2015). *Desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância.* Ambar.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation (4th ed.).* Jossey-Bass.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook (3rd ed.).* SAGE.

Moyles, J. (1989). *Just playing? The role and status of play in early childhood education.* Open University Press.

Neto, C. (1994). *Brincar e aprender: Uma perspectiva psicomotora.* Universidade de Lisboa.

Neto, C., & Barreiros, J. (2003). *Psicomotricidade e desenvolvimento da criança.* Fundação Calouste Gulbenkian.

Nunes, S. (2020). *Espaços e tempos para brincar na creche.* Edições Universitárias Lusófonas.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). *A infância no coração da educação: Perspetivas educativas.* Porto Editora.

Organização Mundial da Saúde. (2007). *Diretrizes para o desenvolvimento saudável da criança.* OMS.

Piaget, J. (1976). *A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação.* Zahar.

Pires, M. (2018). *Mediação educativa no brincar: Acompanhamento e intervenção.* Porto Editora.

Queirós, A. (2019). *Cuidar e educar em creche: A criança como sujeito de direitos.* Pactor.

Russ, S. W. (2004). *Play in child development and psychotherapy: Toward empirically supported practice.* Routledge.

Santos, A., & Pacheco, A. (2011). O papel do brincar no desenvolvimento emocional da criança. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 44(2), 112–119.

Sarmento, M. J., & Cerisara, A. B. (Orgs.). (2004). *Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA.

Schwandt, T. A. (2015). *The dictionary of qualitative inquiry (4.ª ed.).* SAGE Publications.

Silva, A. (2017). *Brincar, aprender e crescer: Perspetivas educativas.* Livpsic.

Sousa, J. (2019). *Infância e aprendizagem: Um olhar pedagógico.* Edições ISCSP.

Stenhouse, L. (1981). What counts as research? *British Journal of Educational Studies*, 29(2), 103–114.

Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play.* Harvard University Press.

Teixeira, I. (2020). *Espaços que educam: Organização do ambiente na creche.* Ambar Educativa.

Tomás, C. (2007). "Participação não tem Idade" Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Revista Contexto & Educação*, *22*(78), 45–68.

Tomás, C. (2014). As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Revista Interacções*, *10*(32).

Trevisan, G. (2014). *"Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós." Infância e cenários de participação pública: Uma análise sociológica dos modos de codecisão das crianças na escola e na cidade*- Universidade do Minho.

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* Martins Fontes.

Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality. Tavistock Publications*.

Apêndices

Apêndice A – Guião de Entrevista

Blocos	Objetivos	Tópicos para as Perguntas	Exemplo de Formulário de Perguntas	Observações
Bloco A Legitimação e motivação da entrevista.	Contextualizar a entrevista; Esclarecer a finalidade do estudo; Garantir anonimato e confidencialidade; Solicitar autorização para gravação.	Explicar os motivos da entrevista; Garantir confidencialidade; Pedir autorização para gravar as respostas;	Esta entrevista integra-se no âmbito do relatório de estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, cujo tema central é "O brincar como processo de aprendizagem". O objetivo é compreender as conceções e práticas das educadoras relativamente ao brincar, analisando a forma como este é planeado, vivido e valorizado em contexto de creche. Os dados recolhidos destinam-se exclusivamente a fins académicos, sendo assegurados o anonimato e a confidencialidade das respostas. Gostaria de saber então se autoriza esta gravação? Sim ou não?	Utilizar linguagem clara; Transmitir segurança à entrevistada; Esclarecer que a participação é voluntária; Agradecer a disponibilidade.
Bloco B Caracterização da entrevistada.	Recolher informações gerais sobre o perfil profissional da educadora.	Idade; Anos de experiência profissional; Contexto atual de trabalho; Tipo de instituição; Faixa etária do grupo.	Para a conhecer melhor, pode indicar a sua idade, os seus anos de experiência profissional e o contexto em que trabalha atualmente?	Evitar perguntas invasivas; Manter postura neutra e respeitosa; Permitir que a entrevistada responda de forma livre.
Bloco C Conceções sobre o brincar.	Compreender o significado atribuído ao brincar na infância e a sua importância no desenvolvimento global da criança.	Significado do brincar; Importância no desenvolvimento; Brincar como forma de aprendizagem; Relação entre brincar e bem-estar emocional e social.	Para si, o que significa brincar na infância? Considera que o brincar é uma forma de aprendizagem? Porquê? Como entende a relação entre o brincar e o bem-estar emocional e social da criança?	Não interromper a entrevistada. Incentivar respostas desenvolvidas; Demonstrar atenção através da escuta ativa.
Bloco D Papel do educador.	Identificar como a educadora entende a sua função durante os momentos de brincadeira.	Mediação do adulto; Apoio à aprendizagem; Respeito pelos ritmos e interesses individuais das crianças.	Na sua perspetiva, qual deve ser o papel do educador durante os momentos de brincadeira? De que forma podemos potenciar a aprendizagem da criança enquanto brinca? Que estratégias utiliza para respeitar os ritmos e interesses individuais?	Evitar conduzir a resposta; Permitir que a entrevistada dê exemplos da sua prática profissional.
		Valorização do brincar na planificação;	Como é que o brincar é valorizado na planificação da sala?	

Bloco E Planeamento e intencionalidade pedagógica.	Analisar de que forma o brincar é integrado na planificação e nas práticas pedagógicas.	Brincar como forma de aprender; Organização do espaço; Seleção de materiais; Exemplos de aprendizagens significativas.	Quando planifica, tem em atenção que o brincar é uma forma de aprender? Que critérios utiliza na organização do espaço e na seleção dos materiais? Pode dar exemplos de situações em que o brincar resultou em aprendizagens significativas?	Solicitar exemplos concretos sempre que necessário; Valorizar a experiência profissional da entrevistada.
Bloco F Desafios e limitações.	Identificar constrangimentos sentidos na promoção do brincar em contexto de creche.	Dificuldades na promoção do brincar; Número de crianças; Espaço físico; Orientações institucionais; Expectativas das famílias; Estratégias para superar dificuldades.	Quais considera serem as maiores dificuldades em promover o brincar na creche? Que fatores institucionais ou externos condicionam mais a sua prática? Que estratégias encontra para ultrapassar esses desafios?	Manter postura aberta; Não discordar da entrevistada; Evitar juízos de valor sobre a instituição ou as famílias.
Bloco G Formação e valorização do brincar.	Compreender a influência da formação inicial e contínua na valorização pedagógica do brincar.	Formação inicial; Formação contínua; Valorização atual do brincar no contexto educativo.	Sentiu que a sua formação inicial a preparou suficientemente para valorizar o brincar na educação de infância? Participa em formações contínuas sobre esta temática? Considera que o brincar é suficientemente valorizado no contexto educativo atual?	Dar espaço para reflexão crítica, Permitir que a entrevistada relacione formação, prática e experiência profissional.
Bloco H Encerramento da entrevista.	Recolher uma síntese final e concluir a entrevista de forma adequada.	Síntese sobre o papel do brincar na vida da criança em creche; Agradecimento final.	Se tivesse de resumir em poucas palavras o papel do brincar na vida da criança em creche, como o definiria?	Agradecer a colaboração; Reforçar a importância do contributo da entrevistada para a investigação.

Apêndice B – Protocolo de Entrevista

Bloco A- Legitimação e motivação da entrevista

Apresentação inicial (oralmente):

Bom dia, chamo-me Mariana Silva e sou aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico. Esta entrevista integra-se no âmbito do relatório de estágio do Mestrado, cujo tema central é **"O brincar como processo de aprendizagem".** O objetivo é compreender as conceções e práticas das educadoras relativamente ao brincar, analisando a forma como este é planeado, vivido e valorizado em contexto de creche. Os dados recolhidos destinam-se exclusivamente a fins académicos, sendo assegurados o anonimato e a confidencialidade das respostas.

Bloco B- Caracterização da entrevistada

- ✓ Idade;
- ✓ Anos de experiência profissional;
- ✓ Contexto atual de trabalho;

Bloco C- Conceções sobre o brincar

1. Para si, o que significa o brincar na infância?
2. Que importância atribui ao brincar no desenvolvimento global da criança?
3. Considera o brincar uma forma de aprendizagem? Porquê?
4. Como entende a relação entre brincar e bem-estar emocional/social da criança?

Bloco D- Papel do educador

5. Na sua perspetiva, qual deve ser o papel do educador enquanto está a brincar?

6. De que forma podemos potenciar a aprendizagem da criança enquanto brinca?

7. Que estratégias pedagógicas utiliza para respeitar os ritmos e interesses individuais das crianças?

Bloco E- Planeamento e intencionalidade pedagógica

8. Como é que o brincar é valorizado na planificação da sala?

9. Quando planifica, tem em atenção que o brincar é uma forma de aprender? De que forma?

10. Que critérios utiliza na organização do espaço e na seleção de materiais para criar oportunidades?

11. Pode dar exemplos de situações em que o brincar resultou em aprendizagens significativas?

Bloco F- Desafios e limitações

12. Quais considera ser as maiores dificuldades em promover o brincar na creche?

13. Que fatores institucionais ou externos condicionam mais a sua prática (ex.: número de crianças, espaço físico, orientações da instituição, expectativas das famílias)?

14. Que estratégias encontra para ultrapassar esses desafios?

Bloco G- Formação e valorização do brincar

15. Sentiu que a sua formação inicial o preparou suficientemente para a valorização do brincar na educação de infância?

16. Participa em formações contínuas sobre esta temática? Considera importante?

17. Acha que o brincar é suficientemente valorizado no contexto educativo atual?

Bloco H- Encerramento da entrevista

18. Se tivesse de resumir em poucas palavras o papel do brincar na vida da criança em creche, como o definiria?

Apêndice C – Notas de Campo

Nota de Campo – Exploração da História "O Monstro das Cores"

Data: 28 de abril de 2025
Horário: 9h00-15h00
Sala: Sala dos 2 anos
Número de crianças: 25 crianças

Na segunda-feira, dia 28 de abril, iniciei as atividades relacionadas com o projeto "A Brincar com as Cores" através da exploração da história "O Monstro das Cores". A atividade decorreu durante a manhã, num momento tranquilo após o acolhimento das crianças.

Convidei o grupo a sentar-se em roda e apresentei o livro. À medida que ia folheando as páginas, procurava captar a atenção das crianças através da entoação da voz, das imagens e de pequenas questões:

"Olhem para este monstro. Como será que ele se sente?"

"Vejam esta cor. Que bonita!"

As crianças observavam atentamente as ilustrações, apontando para as imagens e aproximando-se do livro sempre que uma nova página era apresentada. Uma das crianças apontou para o monstro e vocalizou entusiasticamente, enquanto outra tentava tocar nas imagens.

Ao longo da leitura, foram surgindo momentos de curiosidade e envolvimento. Sempre que aparecia uma nova cor, várias crianças apontavam para a imagem e observavam-na com atenção.

A educadora cooperante acompanhou a atividade e comentou:

"Eles estão muito atentos à história."

Observações da Estagiária:

A história revelou-se um importante recurso para captar a atenção das crianças e promover momentos de observação e interação. As ilustrações coloridas despertaram curiosidade e favoreceram a participação do grupo.

Reflexão da Estagiária:

Esta atividade permitiu-me compreender a importância das histórias enquanto promotoras de aprendizagens significativas. Através da observação das imagens, da escuta e da interação com o livro, as crianças exploraram cores, emoções e formas de comunicação, construindo aprendizagens através de uma experiência lúdica e prazerosa.

Nota de Campo – Correspondência de cores com Legos

Data: 2 de maio de 2025
Horário: 9h00-15h00
Sala: Sala dos 2 anos
Número de crianças: 25 crianças

Na sexta-feira, dia 2 de maio, realizei uma atividade de correspondência de cores utilizando peças de Lego e cartões coloridos. A atividade decorreu durante a manhã e teve como objetivo proporcionar momentos de exploração, observação e descoberta.

Os materiais foram colocados no chão acessível às crianças. Convidei-as a observar os cartões e a procurar objetos com a mesma cor.

"Quem consegue encontrar um objeto igual a esta cor?"

"Vamos procurar outra da mesma cor?"

Algumas crianças começaram imediatamente a explorar os materiais, enquanto outras observaram primeiro o que os colegas estavam a fazer. Uma criança encontrou um objeto correspondente e mostrou-a sorridente. Outra observou a ação do colega e procurou repetir a mesma estratégia.

Ao longo da atividade verificaram-se momentos de tentativa, observação e descoberta. As crianças mantiveram-se interessadas e envolvidas durante toda a proposta. A educadora cooperante comentou:

"É interessante ver como eles aprendem muito através da observação dos colegas."

Observações da Estagiária:

Ao longo da atividade, foi possível observar que as crianças demonstraram curiosidade e interesse pelos materiais apresentados. A atividade promoveu a observação, a atenção visual e a exploração autónoma.

Reflexão da Estagiária:

Esta atividade reforçou a importância do brincar como meio de aprendizagem. Através da manipulação dos materiais e da interação com os colegas, as crianças participaram ativamente na construção das suas aprendizagens, desenvolvendo competências de observação, atenção e resolução de pequenos desafios.

Nota de Campo – Jogo de memória das Cores

Data: 6 de maio de 2025
Horário: 9h00-15h00
Sala: Sala dos 2 anos
Número de crianças: 25 crianças

Durante a manhã desenvolvi com o grupo, um jogo da memória das cores. A atividade foi realizada após o momento de acolhimento, num momento de maior tranquilidade, permitindo que as crianças explorassem os materiais de forma calma e participativa.

Foram disponibilizados cartões coloridos (cada um simbolizava um monstro diferente), que as crianças observaram e manipularam livremente. À medida que a atividade decorria, fui incentivando a participação através de comentários simples:

"Já viste a cor?"

"Consegues encontrar outra igual?"

As crianças exploravam os cartões com interesse, observando atentamente as imagens e tentando encontrar correspondências. Uma criança apontava repetidamente para dois cartões semelhantes, enquanto outra procurava imitar a estratégia utilizada pelo colega. Em vários momentos ouviram-se vocalizações de entusiasmo e observou-se satisfação sempre que encontravam cartões iguais.

Observações da Estagiária:

O jogo permitiu promover momentos de atenção, observação e exploração ativa. As crianças revelaram interesse em participar e demonstraram satisfação perante as suas descobertas.

Reflexão da Estagiária:

Através desta atividade foi possível observar como o brincar favorece a construção de aprendizagens significativas. O envolvimento das crianças evidenciou que

os momentos lúdicos constituem oportunidades privilegiadas para explorar, descobrir e construir conhecimento de forma ativa.

Nota de Campo – Procura de Objetos por Cor

Data: 12 de maio de 2025
Horário: 9h00-15h00
Sala: Sala dos 2 anos
Número de crianças: 25 crianças

Na segunda-feira, dia 12 de maio, realizei com o grupo uma atividade intitulada "Procura de Objetos por Cor". A proposta decorreu durante a manhã e consistiu em desafiar as crianças a encontrar, na sala, objetos com a mesma cor do dado que lhes era apresentado.

A atividade iniciou-se com a apresentação do dado ao grupo. As crianças demonstraram curiosidade imediata, observando atentamente as suas faces coloridas. Com entusiasmo expliquei:

"Vamos lançar o dado e descobrir qual é a cor que sai!"

Uma das crianças lançou o dado e, após este parar, apontei para a face visível.

"Olhem! Saiu o azul. Conseguem encontrar alguma coisa azul na sala?"

As crianças começaram imediatamente a observar o espaço à sua volta. Algumas deslocaram-se pela sala à procura de objetos, enquanto outras observavam os colegas antes de iniciar a procura.

Pouco depois, uma criança apontou para uma peça de construção e aproximou-se com ela na mão.

"Encontrei!"

Outra criança repetiu-se várias vezes com diferentes cores. Sempre que o dado era lançado, verifica-se entusiasmo e expectativa relativamente ao resultado.

"Que cor será que vai sair agora?"

Observações da Estagiária:

A utilização do dado revelou-se um elemento motivador para o grupo, despertando curiosidade e interesse ao longo de toda a atividade. As crianças participaram ativamente na procura dos objetos e demonstraram capacidade de observação do ambiente envolvente. Verificou-se igualmente que muitas aprendizagens ocorreram através da observação das ações dos colegas.

Reflexão da Estagiária:

Esta atividade permitiu-me constatar que o brincar constitui uma importante estratégia de aprendizagem em contexto de creche. Através de uma proposta simples e lúdica, as crianças envolveram-se ativamente na resolução do desafio apresentado, explorando o espaço, observando os materiais e construindo conhecimentos através da descoberta. O entusiasmo demonstrado ao longo da atividade reforçou a importância de proporcionar experiências significativas que valorizem a participação ativa da criança no seu próprio processo de aprendizagem.

Nota de Campo – Puzzle das Emoções

Data: 19 de maio de 2025

Horário: 9h00-15h00

Sala: Sala dos 2 anos

Número de crianças: 25 crianças

Na segunda-feira, dia 19 de maio, desenvolvi com o grupo uma atividade denominada "Puzzle das Emoções". Foram disponibilizadas diferentes peças ilustradas com os diferentes monstros, permitindo às crianças explorar emoções através da brincadeira. Ao apresentar os materiais, perguntei:

"Como acham que este monstro se sente?"

As crianças observaram atentamente as imagens. Algumas apontavam para os monstros apresentados, enquanto outras tentavam encaixar as peças correspondentes. Uma criança observou uma imagem de um monstro sorridente e sorriu também. Outra apontou para uma expressão triste e permaneceu alguns segundos a observá-la.

Durante a atividade fui incentivando a participação:

"Vamos procurar a outra peça?"

"Olha para a cara dele. Está contente ou está triste?"

Observações da Estagiária:

A atividade permitiu explorar emoções através do brincar e da manipulação dos materiais. As crianças demonstraram curiosidade pelas imagens e envolveram-se ativamente na procura das correspondências.

Reflexão da Estagiária:

Este momento evidenciou que o brincar pode constituir uma importante ferramenta para a exploração das emoções e para o desenvolvimento da comunicação. Através da observação das expressões faciais e da interação com os materiais, as crianças construíram aprendizagens significativas de forma natural e participativa.

Nota de Campo – Pintura Livre na Horta

Data: 21 de maio de 2025

Horário: 9h00-15h00

Sala: Sala dos 2 anos

Número de crianças: 25 crianças

Na quarta-feira, dia 21 de maio, realizei uma atividade de pintura livre com o grupo. Foi colocado um papel de cenário no chão da horta e disponibilizadas tintas e pincéis adequados à faixa etária.

Ao aproximarem do espaço preparado, as crianças demonstraram curiosidade e entusiasmo. Algumas dirigiram-se imediatamente aos materiais, enquanto outras observaram primeiro as ações dos colegas.

Com uma linguagem simples e encorajadora, fui dizendo:

"Hoje podem pintar como quiserem."

"Vamos descobrir o que conseguimos criar?"

Uma das crianças começou a realizar movimentos largos com o pincel, enquanto outra preferiu explorar a tinta utilizando as mãos. Ao observar as marcas deixadas no papel, uma criança exclamou:

"Olha!"

Outra aproximou-se e repetiu:

"Mais!"

Observações da Estagiária:

As crianças demonstraram elevado interesse pela exploração dos materiais e pela liberdade de ação proporcionada. Verificou-se que a observação dos colegas influenciou positivamente a participação de algumas crianças.

Reflexão da Estagiária:

A atividade reforçou a importância da expressão plástica como forma de brincar, explorar e aprender. Através da experimentação livre, as crianças desenvolveram competências motoras, criativas e cognitivas, construindo aprendizagens significativas a partir das suas próprias descobertas.

Nota de Campo – Exploração Sensorial com Espuma de Barbear

Data: 26 de maio de 2025

Horário: 9h00-15h00

Sala: Sala dos 2 anos

Número de crianças: 25 crianças

Na segunda-feira, dia 26 de maio, realizei uma atividade de exploração sensorial com espuma de barbear. A atividade decorreu durante a manhã e teve como objetivo proporcionar às crianças uma experiência de descoberta através do tato e da manipulação dos materiais.

A espuma foi colocada numa superfície ampla e acessível ao grupo. Quando as crianças se aproximaram, observaram atentamente o material antes de iniciarem a exploração.

"Queres tocar?"

"Como será que isto se sente?"

Uma das crianças tocou cuidadosamente na espuma e retirou imediatamente a mão, observando-a de seguida. Pouco depois voltou a tocar e começou a espalhá-la com os dedos.

Outra criança demonstrou entusiasmo desde o início, movimentando as mãos sobre a espuma e sorrindo repetidamente. Durante a atividade ouviram-se vocalizações de surpresa e satisfação, enquanto as crianças exploravam livremente as características do material.

Observações da Estagiária:

A espuma de barbear revelou-se um material altamente estimulante para o grupo, despertando curiosidade e promovendo a exploração sensorial. As crianças demonstraram interesse em experimentar diferentes movimentos e formas de manipulação.

Reflexão da Estagiária:

Esta atividade permitiu me compreender a importância das experiências sensoriais na aprendizagem das crianças. Através do brincar e da exploração livre, as crianças descobrir novas sensações, desenvolveram competências de observação e participaram ativamente na construção das suas aprendizagens. A experiência reforçou a importância de proporcionar contextos ricos em oportunidade de descoberta e experimentação.

Apêndice D- Grelha de Observação

Data	Atividade	Envolvimento no Brincar (S/N)	Comunicação e Interação (S/N)	Construção de Aprendizagens (S/N)	Autonomia (S/N)	Observações/Comentários
28/04/2025	Exploração da História "O Monstro das Cores"	S	S	S	N	• As crianças mantiveram-se atentas durante a leitura da história, demonstrando interesse pelas personagens e pelas emoções apresentadas; • Participaram ativamente no diálogo, partilhando experiências e identificando emoções presentes no quotidiano; • Demonstraram reconhecer diferentes emoções e associá-las às respetivas cores;
02/05/2025	Correspondência de cores com Legos	S	S	S	S	• As crianças mostraram entusiasmo e concentração ao longo da atividade; • Realizaram a correspondência das cores de forma independente, necessitando de pouca ajuda do adulto; • Identificaram corretamente a maioria das cores e estabeleceram associações adequadas.
06/05/2025	Jogo da Memória das Cores	S	S	S	N	• Demonstraram interesse e motivação em participar no jogo; • Respeitaram as regras do jogo e aguardaram pela sua vez; • Evidenciaram progressos na identificação e memorização das cores, ainda que, alguns não conseguiram realizar o jogo sozinhos.
12/05/2025	Procura de Objetos por Cor	S	S	S	S	• Exploraram ativamente o espaço na procura de objetos correspondentes à cor indicada;

Data	Atividade	Envolvimento no Brincar (S/N)	Comunicação e Interação (S/N)	Construção de Aprendizagens (S/N)	Autonomia (S/N)	Observações/Comentários
						• Demonstraram iniciativa na procura e seleção dos objetos; • Identificaram cores presentes em diferentes objetos do ambiente.
19/05/2025	Puzzle das Emoções	S	S	S	N	• Mantiveram-se envolvidos e interessados durante a realização do puzzle; • Dialogaram com os colegas sobre as emoções representadas; • Reconheceram e nomearam diferentes emoções.
21/05/2025	Pintura Livre	S	S	S	S	• Utilizaram diferentes cores e técnicas de forma espontânea; • Expressaram sentimentos através das escolhas cromáticas e das produções realizadas; • Demonstraram compreender a associação entre emoções e cores;
26/05/2025	Exploração Sensorial com Espuma de Barbear	S	S	S	S	• Manipularam livremente os materiais, explorando texturas e cores; • Partilharam materiais e interagiram positivamente com os pares; • Evidenciaram elevados níveis de motivação, curiosidade e prazer durante a atividade; • Identificaram cores, realizaram misturas e verbalizaram descobertas decorrentes da exploração.