



Instituto Politécnico  
de Viana do Castelo

Marlene Neto de Sá

# **Brincar “é uma coisa linda”: a voz das crianças em idade Pré-Escolar**

Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar

Relatório de Prática Supervisionada II  
Efetuado sob a orientação da  
Mestre Ana Margarida Alves Ferreira

julho de 2012

## AGRADECIMENTOS

Embora a elaboração deste estudo, pela sua finalidade académica, seja um trabalho individual, há contributos de natureza diversa que não podem nem devem deixar de ser realçados. Por essa razão, desejo expressar os meus sinceros agradecimentos:

- à Professora Ana Ferreira, por todo o apoio, disponibilidade, profissionalismo e rigor da sua orientação, assim como pelas críticas, correções e sugestões relevantes feitas durante a orientação.
- à Doutora Ana Peixoto, coordenadora do Mestrado, e a todos os docentes do curso pelos ensinamentos ao longo desta etapa académica;
- à Educadora Cooperante pela disponibilidade, interesse e motivação que sempre demonstrou na minha passagem pelo Jardim-de-Infância;
- a todas as crianças da minha sala que todos os dias me proporcionaram momentos de alegria, satisfação, por todos os gestos de carinho, ternura e amizade, e foram o ponto alto desta investigação;
- à minha família, aos meus amigos e colegas pelas palavras de encorajamento;
- aos meus pais e irmãos pela paciência e apoio, por estarem sempre do meu lado e pela ajuda que me deram;
- ao meu par de estágio, Paula Ramos, pela amizade, carinho, atenção e disponibilidade que sempre demonstrou;
- às minhas colegas Ana Magalhães, Alexandra Guimarães e Margarida Oliveira pelo carinho e ajuda que demonstraram ao longo da elaboração deste relatório.

## RESUMO

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizou-se, num Jardim-de-Infância do Agrupamento Vertical das Escolas do Monte da Ola, um projeto de investigação com o objetivo de perceber qual a importância de brincar no processo de aprendizagem das crianças em idade pré-escolar, bem como, aceder ao significado atribuído pelas crianças ao ato de brincar e às brincadeiras. Para o efeito, optou-se por uma metodologia de carácter qualitativo. Os participantes neste estudo foram 22 crianças: 13 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idade média de 5,36 anos. Os dados foram recolhidos através de entrevistas estruturadas, realizadas de forma individual. Os resultados mostram que o ato de brincar é, para as crianças, uma atividade prazerosa. Algumas consideram o ato de brincar como sendo algo importante e realçam as relações sociais que se desenvolvem durante esta atividade, bem como, a importância dos pares. Há crianças que consideram aprender enquanto brincam, contudo outras consideram que durante as brincadeiras não aprendem já que nenhum adulto está presente ou porque percecionam o tempo para brincar como uma recompensa. Constatou-se, ainda, que a área base de atividade onde as crianças preferem brincar é a área dos jogos calmos, seguida da área das construções. A brincadeira no recreio revelou-se como um meio de explorar a imaginação, onde as crianças brincam com os amigos que lhes são mais próximos e desenvolvem as suas brincadeiras prediletas, atribuindo características próprias à brincadeira. Podemos verificar que através da brincadeira as crianças descobrem o mundo que as rodeia ao estar em contacto com os objetos. Em suma, pode-se concluir que este estudo permitiu constatar, junto das crianças, que o ato de brincar é uma forma de estabelecer relações e é importante para o seu desenvolvimento. O presente estudo está organizado em três partes. A parte 1 consiste na apresentação e caracterização do contexto educativo, a parte 2 é constituída pelo trabalho de investigação e a parte 3 pela reflexão final.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar; Brincar; áreas base de atividades; recreio escolar.

julho de 2012

## **ABSTRACT**

In the context of the Professional Practice II, included in the Master of Preschool Education, a research project aiming to understand the importance of play in the learning process of children in preschool, as well as to access to the meaning assigned to the act of playing and banter by children was held in the Kindergarten Vertical Group of Schools of Monte da Ola. In order to achieve this goal, we opted for a methodology of a qualitative nature. The participants in this study were 22 children: 13 males and 9 females, with an average of 5,36 years. Data were collected through structured interviews, carried out individually. The results show that the act of playing is a pleasurable activity for children. Some children consider the act of playing as something important and enhance social relationships that develop during this activity, as well as the importance of peers. Some others find learning while playing, but there are still the ones who consider that during the games children do not learn because there isn't an adult around or because they perceive time to play as a reward. It was also found that the base area of activity, where children prefer to play games, is in the calm area, followed by the construction area. Playing on the playground has been revealed as a means of exploring the imagination, where children play with friends next to them and develop their favorite plays, attributing peculiar characteristics to the game. We can see that through play children discover the world around them, being in contact with various objects. In a summed way, we can conclude that this work has found that the act of playing is seen as a way to establish relationships and as an important mean to the children's correct development. This study is organized into three parts. Part 1 consists in the presentation and characterization of the educational context, Part 2 consists in the research work and Part 3 consists in the reflection.

Key words: Preschool Education; Play; areas base activities, school recess.

July 2012

## ÍNDICE

Agradecimentos	ii
Resumo	lii
Abstract	v
Índice de abreviaturas	viii
Índice de figuras	ix
Índice de tabelas	x
Parte I: Apresentação e caracterização do contexto educativo	1
Introdução	2
1.1. Caracterização do contexto	3
1.2. Caracterização Social e Cultural	3
1.3. Caracterização do Jardim-de-Infância	3
1.4. Recursos humanos	5
1.5. Caracterização da sala de atividades	5
1.6. Caracterização do grupo	7
Parte II: Trabalho de Investigação	10
2.1. Contextualização do estudo	11
2.1.1. Pertinência do estudo	11
2.1.2. Definição do problema e objetivo de estudo	12
2.1.3. Organização do trabalho	12

2.2. Fundamentação teórica	14
2.2.1. Concetualização de brincar	14
2.2.2. Formas de brincar	17
2.2.3. Brincar em contexto educativo - o caso do Jardim-de-Infância	20
2.2.4. A brincadeira para a criança	21
2.2.5. A influência da brincadeira no desenvolvimento da criança	23
2.3. Metodologia	26
2.3.1. Opção de carácter metodológico	26
2.3.2. Caracterização do contexto	28
2.3.3. Caracterização dos participantes	28
2.3.4. Instrumentos e procedimentos da recolha de dados	29
2.3.5. Procedimentos de análise de dados	31
2.3.6. Fases do estudo	31
2.4. Apresentação e discussão dos resultados	33
2.4.1. O gosto pelo brincar	33
2.4.2. O conceito de brincar para a criança	34
2.4.3. A importância atribuída ao ato de brincar	36
2.4.4. Brincadeiras preferidas no Jardim-de-Infância	38
2.4.5. Com quem brinca a criança no Jardim-de-Infância	39
2.4.6. Brincar em casa	40
2.4.7. As áreas preferidas das crianças	41
2.4.8. A escolha no recreio do Jardim-de-Infância	43

2.4.9. Aprende-se a brincar? A opinião das crianças	44
2.4.10. Brincar com forma de estabelecer relações	45
2.5. Conclusões	46
2.5.1. Conclusões do estudo	46
2.5.2. Limitações do estudo	48
2.5.3. Contributos do estudo para a prática profissional	48
2.5.4. Recomendações para futuras investigações	49
Parte III: Reflexão final sobre a Prática de Ensino Supervisionada II	50
3.1. Reflexão	51
Referências Bibliográficas	53
Anexos	55

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ABA – Área Base de Atividades

AEC'S – Atividades Extra Curriculares

APU – Área Predominantemente Urbana

ATL – Atividade de Tempo Livre

DGIDC – Direção Geral de Investigação e de Desenvolvimento Curricular

DP – Desvio Padrão

OCEPE – Orientações Curricular para a Educação Pré - Escolar

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II

## ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1: Entrada do Jardim-de-Infância
- Figura 2: Casa de banho
- Figura 3: Biblioteca
- Figura 4: Sala de ATL/Prolongamento
- Figura 5: Polivalente
- Figura 6: Sala de atividades
- Figura 7: Área da modelagem
- Figura 8: Cantinho do amor
- Figura 9: Área dos jogos calmos
- Figura 10: Área das construções
- Figura 11: Área da leitura
- Figura 12: Área da casinha
- Figura 13: Mesa de reunião / trabalho em grande grupo
- Figura 14: O jogo dos espelhos
- Figura 15: “A borboleta”
- Figura 16: “A macaca”
- Figura 17: “O caracol”

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Idade das crianças por género

Tabela 2: Valores médios e desvio padrão por idade, número total de participantes e género

Tabela 3: Fases do Estudo

# **Parte I: APRESENTAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO**

## **INTRODUÇÃO**

Ao longo deste ano letivo realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada num Jardim-de-Infância do concelho de Viana do Castelo. Para uma melhor organização e compreensão do contexto de educação pré-escolar que me acolheu, a parte 1 desta tese pretende providenciar uma caracterização do contexto no que diz respeito a aspetos sociais e culturais, à caracterização do Jardim-de-Infância, aos recursos humanos que possui, à caracterização da sala de atividades e ao grupo de 22 crianças que integram este estudo.

### **1.1. Caracterização do contexto**

A freguesia onde este estudo foi realizado é uma das 40 freguesias do Concelho de Viana do Castelo, localizada no norte de Portugal Continental.

Segundo a Direção-Geral das Autarquias Locais e com base nos resultados efetuados pelos Censos de 2011, a freguesia na qual se encontra o Jardim de Infância onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) e o presente estudo, ocupa uma área predominantemente urbana (APU), pois a prática de agricultura é de subsistência. Encontra-se a uma distância de 5,6 Km da sede Municipal em Viana do Castelo, com uma população de 1354 habitantes.

Esta freguesia possui, também, alguns pontos de interesse e lazer, nomeadamente coletividades e património cultural.

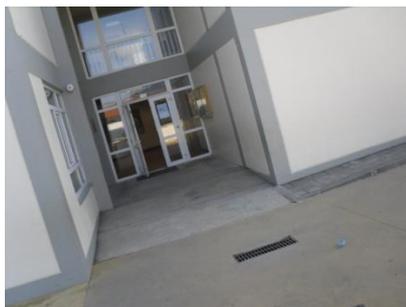
### **1.2. Caracterização Social e Cultural**

As atividades económicas desenvolvidas nesta freguesia são a indústria têxtil, a transformação de madeiras e o sector comercial, ainda em expansão. A prática de agricultura e pecuária existente é apenas de subsistência. A prática de artesanato também é conhecida na freguesia com a cestaria em vime.

### **1.3. Caracterização do Jardim-de-Infância**

O Jardim-de-Infância está incorporado com o primeiro ciclo, situa-se no rés-do-chão do edifício, é constituído por duas salas com capacidade para acolher 25 crianças, porém neste momento nenhuma das salas tem o limite máximo de crianças. A sala 1 tem 22 crianças e a sala 2, tem 24, (sala 1 – 4/5 anos e sala 2 - 3/4 anos). O Jardim-de-Infância possui, ainda, uma casa de banho (com várias divisões adequadas para o tamanho das crianças), uma sala de educadoras, outra de atendimento aos pais, uma sala de Atividades de Tempo Livre (ATL)/Prolongamento, uma biblioteca, um polivalente e uma

cozinha/refeitório com capacidade para toda a comunidade escolar (estes três últimos espaços são partilhados também pelo primeiro ciclo).



*Figura 1:* Entrada do Jardim-de-Infância



*Figura 2:* Casa de banho



*Figura 3:* Biblioteca



*Figura 4:* Sala de ATL/ Prolongamento



*Figura 5:* Polivalente

### **1.3.1. Recursos humanos**

Este Jardim-de-Infância tem ao seu dispor diversos profissionais que realizam o seu trabalho de forma a responder a todas as necessidades das crianças contribuindo da melhor forma para as suas aprendizagens.

Fazem parte do pessoal docente duas educadoras de infância. O grupo de pessoal não docente é constituído por quatro auxiliares de ação educativa (duas para a sala 1 e duas para a sala 2), sendo que da parte da manhã a sala 1 conta com uma tarefaira.

Nos serviços da cantina escolar, esta instituição de Educação Pré-Escolar dispõe de duas cozinheiras.

### **1.3.2. Caracterização da sala de atividades**

A sala de atividades, no Jardim-de-Infância, deve estar organizada de forma a proporcionar um ambiente propício ao desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Por isso, a sala de atividades onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada está organizada para que todas as áreas estejam contempladas e organizadas de maneira a que a criança se desloque facilmente e distinga as diferentes áreas, para que, assim, possa, realizar as suas atividades de forma autónoma e organizada.



*Figura 6: Sala de atividade*

Desta sala de atividades fazem parte a mesa de reunião ou de trabalho em grande grupo e seis Áreas Base de Atividades (ABA), nomeadamente: área da leitura, a área da casinha, a área das construções, a área dos jogos calmos, a área da modelagem e, por fim, a área da pintura, desenho e colagem e há, também, o cantinho do amor, onde são colocados os desenhos que as crianças fazem em casa para oferecer à educadora.



Figura 7: Área da Modelagem



Figura 8: Cantinho do amor



Figura 9: Área dos jogos calmos



Figura 10: Área das construções



Figura 11: Área da Leitura



Figura 12: Área da Casinha



Figura 13: Mesa de reunião/trabalho em grande grupo

#### **1.4. Caracterização do grupo**

Segundo o Ministério da Educação, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) identificam três áreas de conteúdos: área de formação; área de conhecimento do mundo e área de expressão e comunicação. Esta área é diferenciada por 6 domínios, sendo que 4 são as expressões (motora, dramática, plástica e musical), o domínio da matemática e o domínio da linguagem oral e a abordagem à escrita.

Foram estas áreas e domínios e os objetivos definidos para cada um deles pela Direção Geral de Investigação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), e a Orientação Curricular para a Educação Pré-escolar (OCEPE) que me permitiu fazer a caracterização do grupo de crianças.

O grupo de crianças com o qual realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada é constituído por 22 crianças, com 5 e 6 anos de idade, sendo que 20 vão transitar para o 1º ciclo do Ensino Básico.

Embora apenas uma criança frequente o Jardim-de-Infância pela primeira vez pude constatar que, mesmo aqueles que já frequentaram pelo 2º e 3º ano a instituição, possuem ritmos e níveis de aprendizagem distintos.

Assim, e segundo as metas de aprendizagem elaboradas com objetivos a atingir no final da educação pré-escolar posso constatar que, no que diz respeito à área de formação pessoal e social o grupo é autónomo, organizado e responsável na realização das atividades, desenvolvendo-as sempre e cumprindo as regras, embora por vezes tenham que ser lembradas. Têm noção da sua identidade, assim como da identidade do próximo e identificam, sem dificuldades, a idade, nome e género de todas as crianças do grupo. No que diz respeito às relações interpessoais neste grupo de crianças podemos verificar atitudes diferentes. Há aqueles que facilmente se relacionam com os pares e adultos, outros ficam mais reticentes. O mesmo acontece com a participação, havendo algumas crianças que respondem com espontaneidade, sendo que outras só respondem quando solicitadas.

Na área de expressão e comunicação, nomeadamente na área de expressão motora, as crianças, na sua maioria, são capazes de realizar as atividades motoras sem

dificuldades, contudo algumas apresentam dificuldades na execução de algumas habilidades relacionadas com deslocamentos, nomeadamente no salto a pé coxinho, e relacionadas com a manutenção do equilíbrio. Todos os dias realizam atividades como o recorte, jogos de mesa, desenho, pintura e modelagem, o que permitiu que desenvolvessem a motricidade fina, no entanto, mesmo as crianças que já têm 6 anos apresentam dificuldades em abotoar e desabotoar botões.

O domínio da expressão musical faz parte das rotinas deste grupo de crianças. O seu dia começa com a canção do bom dia, no entanto, não é só nas rotinas que este domínio é abordado. Este grupo mostra-se muito à vontade neste domínio e apresenta capacidade de criar, respeitar, reproduzir e imitar um ritmo, cantar canções utilizando a memória, reconhecer, identificar e utilizar corretamente instrumentos musicais.

No domínio da expressão dramática as crianças demonstram gosto pelo jogo dramático onde desempenham diferentes papéis, dramatizam histórias conhecidas ou por elas inventadas e desfrutam de ocasiões de desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não-verbal.

O domínio da expressão plástica é, especialmente, do seu agrado. Realizam com motivação, autonomia e responsabilidade técnicas de expressão plástica, tais como: desenho, pintura e colagem. Reconhecem as cores, tonalidades e a origem das cores secundárias. Mostram especial interesse pela exploração de materiais diversificados como, por exemplo, o barro.

O domínio da linguagem oral e a abordagem à escrita apresenta algumas distinções no desenvolvimento das várias crianças do grupo. O grupo não apresenta qualquer dificuldade em se expressar, narram acontecimentos, ouvem e reproduzem histórias. Conversam com pares e adultos. Relativamente à linguagem escrita escrevem o seu nome sem qualquer dificuldade ou apoio. Algumas crianças escrevem o nome em letra de imprensa e manuscrita havendo algumas crianças que realizam a leitura silábica e reconhecem as letras que constituem algumas palavras.

Relativamente ao domínio da matemática, apresentam noções temporais, interpretam corretamente e preenchem uma tabela de dupla entrada. Reconhecem e identificam a sequência numérica e os números. Fazem contagens decrescentes. Realizam

somas e subtrações com os números até 20. Conseguem continuar e identificar padrões. Agrupam sem dificuldades objetos segundo atributos e propriedades. Sabem identificar semelhanças e diferenças, assim como apresentam a noção de grande e de pequeno.

Em relação à área do conhecimento do mundo apresentam o conhecimento do meio em que estão inseridas assim como a concepção e aceitação de outros países, cidades e culturas. Realizam a sua higiene pessoal em vários momentos do dia, na maioria das vezes, sem indicações do adulto. Apresentam noções sobre os diferentes momentos do dia (manhã, tarde e noite). Reconhecem os diferentes estados de tempo através da observação e distinguem as estações do ano através das suas características. Reconhecem a importância do ambiente, assim como, a importância das plantas e das suas partes constituintes.

## **Parte II: TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO**

## 2.1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

### 2.1.1 Pertinência do estudo

Vários são os momentos, no Jardim-de-Infância, onde a criança pode desenvolver o ato de brincar.

Barros, Silver e Stein (2009) defendem que o recreio permite às crianças a exploração do jogo livre, aumentando a imaginação, a criatividade, a organização dos jogos, a aprendizagem, as habilidades para a resolução dos seus próprios problemas e a criação de regras. Estes mesmos autores defendem, também, que a atividade não estruturada é essencial tanto a nível social, como emocional e cognitivo da criança. Para além de desenvolverem atividades não estruturadas no recreio, na sala de atividades há, também, um espaço destinado à brincadeira, onde as crianças podem escolher, livremente, a sua área preferida para brincar.

O ato de brincar permite que as crianças aprendam a desenvolver habilidades de comunicação, de cooperação, de partilha e de resolução de problemas, entre outros.

É necessário que o profissional de educação de infância reflita sobre a funcionalidade do espaço e dos materiais, tendo o cuidado de os organizar de maneira a que estes possam suprir as necessidades das crianças e despertem o seu interesse.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) realçam que “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender.” (p. 37)

Assim sendo, e reconhecendo a importância crucial desta temática, emergiu um projeto que procurou recolher a opinião das crianças, uma vez que são elas que usufruem dos espaços e dos materiais que estão à sua disposição no Jardim-de-Infância. Para além da recolha da opinião no que concerne ao ato de brincar quisemos, também, perceber o que a criança vivência durante a brincadeira.

Procurou-se, então, perceber qual a opinião das crianças acerca do significado de brincar e qual a importância que atribuem a esse ato.

### **2.1.2 Definição do problema e objetivo de estudo**

O problema deste estudo foi delimitado na seguinte questão “O que é brincar para as crianças?”

Para além desta questão principal, foram formuladas algumas questões subsidiárias e orientadoras do presente estudo:

- Qual a importância que a criança atribui ao ato de brincar?
- Qual a área da sala de atividades onde a criança mais gosta de brincar?
- Ao que brinca a criança no recreio?
- E em casa, costuma brincar? Com quem?

Estas questões constituíram-se como a base do estudo e, por conseguinte, como a base da entrevista realizada. Por outro lado, estabelecemos, ainda, objetivos para este estudo de forma a clarificar os nossos intentos:

- Perceber qual o conceito de brincar para a criança;
- Perceber a importância do brincar para as crianças em idade pré-escolar;
- Perceber quais as brincadeiras que mais agradam às crianças.
- Perceber se a organização das áreas e dos espaços do recreio influenciam o interesse das crianças na escolha das brincadeiras;

### **2.1.3 Organização do trabalho**

Este estudo encontra-se organizado em cinco capítulos para, desta forma, facilitar a compreensão do leitor. Esta introdução e contextualização do projeto constituem o capítulo 2.1, seguindo-se o capítulo 2.2 que é a fundamentação teórica e está organizada em cinco subcapítulos: (i) conceção de brincar; (ii) formas de brincar; (iii) brincar em contexto educativo – o caso do Jardim-de-Infância; (iv) o ato de brincar para a criança e (v) a influência da brincadeira no desenvolvimento da criança. O capítulo 2.3 é destinado à metodologia e nele são apresentadas as opções metodológicas, a caracterização do contexto educativo e dos participantes deste estudo. No capítulo 2.4 são apresentados e discutidos os resultados do presente estudo. No capítulo 2.5 faz-se uma apresentação das principais conclusões do estudo. Finalmente, reflete-se acerca do contributo deste estudo e da passagem pelo Jardim-de-Infância enquanto futura profissional de educação de infância.

## 2.2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo irá realizar-se uma breve revisão da literatura sobre o conceito de brincar e sobre a sua importância para as crianças, sendo que tentámos perceber de que forma é que o ato de brincar se integra no quotidiano do Jardim de Infância, quais as suas características e quais os seus benefícios para o processo de ensino-aprendizagem da criança.

### 2.2.1. Concetualização de brincar

Brincar é um conceito que nos acompanha desde a infância, sendo que é neste período que, eventualmente, esta atividade assume uma maior preponderância e relevo nas vidas das crianças e no seu desenvolvimento.

Desde cedo as crianças brincam. A brincadeira pode encerrar um carácter formal ou informal. Ao ser encarada como informal a brincadeira é livre, não segue, por isso, uma estrutura, a criança brinca livremente, explorando os objetos da forma que ela pretender. Por outro lado, na brincadeira formal a criança respeita as regras estabelecidas *a priori*.

O ato de brincar é, segundo Garvey (1979), um comportamento muito frequente em períodos do desenvolvimento da criança e do seu desenvolvimento em relação ao mundo que a rodeia. Como forma de promover esse desenvolvimento, Ferland (2006) afirma que brincar é uma atividade saudável e útil tanto no plano físico como no plano mental e é, acima de tudo, um direito da criança. Segundo este mesmo autor, brincar consiste numa entrega a uma atividade por diversão e pelo prazer que a criança sente ao brincar. Ao brincar a criança encara uma situação de novidade, incerteza e desafio perante a situação que está a vivenciar.

Por vezes, alguns adultos pensam que brincar não requer qualquer esforço por parte da criança, no entanto é no ato de brincar que a criança investe muita da sua energia e do seu esforço, pois está a desenvolver uma atividade que considera agradável. Quando a criança está a brincar não olha aos esforços que lhe são exigidos, a criança tira

partido de todos os aspetos que desenvolve e que se desencadeiam do ato de brincar. No fundo, brincar permite que a criança estabeleça relações com o próprio corpo, com o ambiente e com os objetos que manipula e permite-lhe, também, estabelecer relações com outras crianças.

Neto (1997) considera que durante a atividade lúdica existe uma relação com o meio, acontece sempre um diálogo, partilhando, assim, a ideia de Ferland (2006) que considera que através da brincadeira a criança prepara-se para a vida real e defende, também, que é através da atividade lúdica que a criança desenvolve aptidões que irá utilizar ao longo da sua vida.

Ao brincar as crianças ganham uma sensação de poder num mundo concebido para os adultos. Com a brincadeira a criança vive e imagina situações. No ato de brincar para além de criar autonomia nas suas ações, escolhendo sozinha ao que quer brincar, o que quer fazer com o material, com quem quer brincar a criança encontra soluções quando se depara com obstáculos e dificuldades. Assim sendo, podemos concluir que durante a brincadeira a criança é, também, responsável pela resolução de conflitos. Neste concreto, atentemos às palavras de Ferland (2006) quando refere que “Brincar é também experimentar um sentimento de controlo sobre o ambiente e as próprias acções, é sentir que domina parte da vida.” (p. 43)

Por outro lado, Neto (2000) refere que brincar é um direito mas, acima de tudo, uma necessidade da criança, referindo que o:

O jogo não é só um direito, é uma necessidade. Jogar não deve ser uma imposição, mas uma descoberta. Brincar/jogar, não é só uma ideia, é uma vivência. O jogo não é um processo definido, é um processo aleatório. Jogar/brincar, não é só incerteza, é uma forma acrescida de ganhar segurança e autonomia.

No ato de brincar a criança desenvolve, também, a imaginação. Podemos, então, perceber, segundo o que nos diz Ferland (2006) que brincar é imaginar e criar. O autor compara a criatividade da criança com uma “bricolage intelectual” onde a criança coloca vários elementos que a possibilitam criar uma ideia nova que pode ser vista como um ato de imaginação em ação.

Ao brincar, a criança entrega-se totalmente à atividade, no fundo, brincar é consagrar-se a uma atividade pelo prazer. “As primeiras brincadeiras da criança permitem-lhe descobrir e determinar os limites do seu corpo.” (Ferland, 2006, p. 42)

Da mesma forma, é, também, através da brincadeira que as crianças descobrem o mundo e o ambiente no que diz respeito aos objetos e às pessoas. A criança vai desenvolvendo estratégias de ação que lhe permitem relacionar-se com os objetos e com as pessoas. É no ato de brincar que a criança desenvolve um *saber-fazer* e um *saber-ser*.

Brincar permite que a criança possa crescer, integrar-se e desenvolver-se. Solé (1980) defende também que esta forma de atividade permite à criança a descoberta do mundo, das pessoas e das coisas que estão à sua volta.

Brincar é um ato ao qual as crianças dedicam muito do seu tempo. Guedes (1995) considera que brincar constitui uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância. Por vezes, é através da brincadeira que desenvolvem vários movimentos, movimentos esses que fazem parte da sua rotina de vida e, por isso, têm, para as crianças, uma elevada carga simbólica.

Para Solé (1980) o jogo e o brincar podem ser considerados como “uma atitude à qual está ligada um certo grau de escolha” (p. 13) para além de serem uma forma especial de atividades com características próprias. Brincar não pode ser considerado apenas como um simples passatempo ou uma simples diversão, mas como uma aprendizagem para a vida adulta. Através da brincadeira a criança consegue exteriorizar situações desagradáveis e agradáveis contrariando a ideia de Ferland (2006) que defende que se a criança, ao brincar, aprender alguma coisa, é por acaso.

É no ato de brincar que a criança manifesta, também, as suas emoções. Ferland (2006) refere que a brincadeira é a linguagem primária da criança, mesmo quando a criança não fala é brincando que exprime sentimentos positivos e/ou negativos. É, também, através da brincadeira que a criança tem oportunidade para praticar as suas aptidões verbais uma vez que é frequente que a criança fale sozinha quando está a brincar. Por exemplo, é usual que uma criança que esteja na casinha fale com os bonecos ou com os objetos.

Brincar é uma necessidade que a criança sente, neste sentido Solé (1980) apela para a necessidade de termos consciência que para as crianças brincar é muito importante e indispensável, tal como dormir e comer.

Smith (2006) defende que na primeira infância brincar é o principal meio de aprendizagem. Brincar passou a ser visto como uma componente essencial do “desenvolvimento social e intelectual da criança, e do seu desenvolvimento criativo e social.” (p. 29)

Este autor defende, ainda, que na maior parte das vezes brincar é social e ocorre de forma natural entre crianças com idades semelhantes. Se o adulto se envolver numa atividade de brincar com a criança, o brincar pode, também, promover o relacionamento com outras crianças e com os adultos que participam nas suas brincadeiras. Para Smith (2006) brincar “é uma maneira útil de a criança adquirir habilidades desenvolvimentais - sociais, intelectuais, criativas e físicas. (p. 26)

Atualmente, a necessidade de repensar a brincadeira em termos de espaço e de tempo dedicado à atividade lúdica dependem de um conjunto de fatores. Fatores que passam pela constituição das famílias: famílias mais reduzidas, brincadeiras mais condicionadas, proporcionam pouco tempo às crianças para que estas possam desfrutar, criar e brincar o que leva as autoras Fão e Sarmiento (2005) a colocar uma questão relevante e potenciadora de alguma reflexão “Que espaços e tempos proporcionamos à criança, para que possa brincar?” (p. 192)

Por vezes, a nossa sociedade, tenta ocupar o tempo das crianças com demasiadas atividades. Atividades essas que ocupam grande parte do tempo que as crianças disponibilizam para brincar, deixando, assim, de ter tempo para o fazer. Assim, o ato de brincar, sendo uma atividade primordial, pode deixar de ser apreciada pela criança.

### **2.2.2. Formas de brincar**

A brincadeira pode desenvolver-se de várias formas. Piaget (1951) apresenta três tipos de brincar: o brincar prático, o brincar simbólico e o jogo com regras. O brincar

prático inclui o estado sensório-motor e exploratório do bebé e ocorre dos 6 meses aos 2 anos de idade. Dos 2 aos 6 anos a criança brinca ao faz de conta, desenvolvendo assim o brincar simbólico; a partir dos 6 ou 7 anos as crianças começam a desenvolver o jogo com regras. Ao longo da vida da criança, a brincadeira vai evoluindo e apresentando características diferentes. Ao longo da infância as brincadeiras ganham uma relevância diferente na vida das crianças, estas procuram brincadeiras que se relacionem com as suas necessidades e com os seus gostos.

Em 1971, Bernard Gilmore desenvolveu um conjunto de teorias acerca do brincar: as teorias dinâmicas. Estas não procuram entender o porquê das crianças brincarem, só aceitam esse facto. Desta forma, Spodek & Saracho (1998) defendem que “Enquanto as teorias clássicas tentam explicar por que as crianças brincam, as dinâmicas se ocupam do conteúdo da brincadeira.” (p. 211)

Segundo Smith (2006) as crianças em idade pré-escolar desenvolvem o brincar simbólico, pois “as crianças fingem que uma acção ou um objetivo tem um significado diferente do seu significado usual na vida real.” (p. 26)

Para dar resposta a estas formas diferentes de interpretar a brincadeira, Mitchell e Mason (1948) identificaram quatro classes da teoria da brincadeira, nomeadamente a teoria da energia excedente, a teoria do relaxamento, a teoria do pré-exercício e a teoria da recapitulação.

A teoria da energia excedente defende que cada indivíduo tem uma quantidade de energia à sua disposição e tem de a gastar em atividades dirigidas a um objetivo ou a atividades sem objetivos – brincadeiras.

A teoria de relaxamento, segundo Spodek e Saracho é usada para repor as energias gastas. “De acordo com esta teoria a brincadeira ocorre quando os indivíduos estão com pouca energia, ao invés de energia em excesso.” (p. 211)

Na teoria de pré-exercício o ato de brincar é visto como um comportamento instintivo.

Por outro lado, a teoria da recapitulação caracteriza a brincadeira como uma atividade passada. “ A brincadeira se torna uma forma de envolvimento nas atividades das gerações passadas...” (Spodek & Saracho, 1998, p. 211)

Na perspectiva de Erikson (1974), o jogo estabelece uma ligação com o corpo, com o ambiente e com os companheiros de jogo. Foi, segundo este entendimento, que desenvolveu algumas categorias de observação para o brincar: o jogo por repetição, o jogo de imitação, o jogo de construção e o jogo de agrupamento.

No jogo de repetição a criança explora a situação e examina, também, os brinquedos. O aspeto principal é a repetição do movimento e, por isso, a criança, pode manipular os brinquedos/objetos sem lhes atribuir muita importância. Dentro desta categoria de repetição faz-se, ainda, duas subdivisões: o movimento de repetição que permite a execução de movimentos com brinquedos repetindo esses movimentos mais do que duas vezes e o movimento experimental e explorativo que pretende observar até que ponto a criança explora os brinquedos, tentando descobrir quais as suas capacidades.

No jogo pela imitação, a criança parte de uma situação do quotidiano para, de forma lúdica, a imitar. O jogo pode ser caracterizado pelo movimento de realização, pelo movimento de identificação ou pelo movimento de direção. No movimento de realização procura-se observar se a criança copia e executa os movimentos com ou sem brinquedos. O movimento de identificação visa observar os movimentos da criança, com e sem brinquedos, e, ao mesmo tempo, se produz sons que se relacionem com os brinquedos que está a utilizar. O movimento de direção procura perceber se a criança, para além de utilizar brinquedos, desempenha papéis diferentes e encadeados uns aos outros.

O jogo de construção visa observar se a criança elabora alguma representação real utilizando os objetos sem lhes atribuir o seu verdadeiro significado. Divide-se em dois pontos: a construção, onde se observa até que ponto a criança usa diversos objetos estabelecendo relações entre eles; e a construção em contexto amplo, que visa observar de que forma a criança junta objetos/brinquedos para realizar uma relação com diferentes elementos.

Por fim, o jogo de agrupamento pretende observar se a criança organiza os brinquedos de forma representativa do mundo real. Pode ser dividido em agrupamento de justaposição, quando a criança realiza agrupamentos distintos da realidade; e o agrupamento de realização, que passa por observar se a criança faz agrupamentos que fazem parte da realidade.

No entanto, Spodek & Saracho (1998) defendem que pode ser feita uma distinção clara entre brincadeira educativa e brincadeira não-educativa, afirmando que “A diferença não está nas atividades e nem no grau de divertimento que as crianças extraem delas, mas sim nos objetivos atribuídos às brincadeiras pelas pessoas responsáveis pelas atividades das crianças.” (p. 215)

A brincadeira educativa tem como principal objetivo a aprendizagem, é uma brincadeira pela qual a criança aprende. Tem o papel de ser divertida e de causar satisfação à criança, caso contrário deixa de ser uma atividade lúdica. No entanto, as brincadeiras educativas servem um propósito pedagógico ao mesmo tempo que se mantêm a sua função de satisfação pessoal. Por outro lado a brincadeira não-educativa não visa a aprendizagem, não servem um propósito pedagógico procura apenas a satisfação pessoal.

### **2.2.3. Brincar em contexto educativo – o caso do Jardim-de-Infância**

É no Jardim-de-Infância que a criança passa grande parte do seu tempo e o educador de infância tem um papel muito importante no que diz respeito ao ajudar e estimular as crianças e, para Smith (2006), têm especial destaque para ajudar as crianças a desenvolverem as brincadeiras.

De acordo com Spodek (2010) todos os ambientes educativos, sejam eles interiores ou exteriores, devem estar concebidos para a prática de atividades lúdicas. Estes espaços devem ser o reflexo das necessidades desenvolvimentais das crianças no que diz respeito às suas necessidades e segurança, assim “As crianças em idade escolar precisam de um máximo de oportunidades para desenvolverem as suas capacidades, para poderem planear acções e serem bem sucedidos nos seus esforços individuais e quando integradas em grupos.” (Spodek, 2010, p. 713)

E “Apesar da diversão e da aprendizagem que podem ocorrer pelo brincar livre, certas formas de brincar podem-se tornar muito repetitivas.” (Smith, 2006, p. 30) Desta

forma, o adulto tem o papel de estimular, desafiar e encorajar a criança a brincar de diferentes formas.

A brincadeira educativa pode assumir diversas formas. Cabe ao educador de infância criar brincadeiras educativas, espontâneas que sejam avaliadas pelo grau de envolvimento da criança e, também, eficazes para atingir as metas educativas. “O papel do professor (...) é modificar a brincadeira natural espontânea das crianças para que ela adquira um valor pedagógico, ao mesmo tempo que mantêm suas qualidades lúdicas.” (Spodek & Saracho, 1998, p. 215)

Os educadores de infância dão muita importância à função que o brincar tem no desenvolvimento social e cognitivo da criança. Para todos os educadores de infância, brincar encontra-se presente no currículo, no entanto, há diferentes maneiras de o interpretar “enquanto para uns, todo o currículo contém brincadeira, para outros, a brincadeira só é permitida quando o trabalho termina.” (Neto, 1997, p. 101)

Alguns educadores de infância falam do período de brincadeira livre como o tempo destinado às crianças para fazerem as suas próprias escolhas de atividades; outros usam a brincadeira apenas como recompensa para quando se termina o trabalho. As crianças necessitam de tempo livre para poderem fazer algo que gostem, para poderem dar asas à sua imaginação, realizar jogos sem imposições, sem nunca esquecer que devem respeitar os outros e os brinquedos/objetos que são de todos.

Ferland (2006) defende que a criança partilha o seu dia-a-dia com outras crianças e, por isso, deve aprender a respeitar as diretrizes da educadora de infância e a seguir todas as indicações para um bom funcionamento do grupo.

#### **2.2.4. A brincadeira para a criança**

Ao pensarmos em brincar fazemo-lo como sendo algo natural numa criança pequena, em idade pré-escolar. Desde cedo que as crianças desenvolvem brincadeiras, mas “(...) para que a sua brincadeira se desenvolva verdadeiramente e se diversifique, são

necessárias certas condições, que precedem em grande parte do seu ambiente.” (Ferland, 2006, p. 57)

Para que a criança brinque é importante que se sinta confiante. É necessário que a criança sinta que os adultos à sua volta valorizam a atividade, “que reconheçam ao brincar a importância que tem no seu desenvolvimento físico, mental e social.” (Ferland, 2006, p. 57)

Para que a criança possa desenvolver a atividade lúdica precisa de tempo para usufruir dele como quiser, pensar no que quer e como pretende fazer, precisa de espaço, material e companheiros, mas precisa, acima de tudo, de se encontrar num ambiente tranquilizador.

É importante que a criança confie no espaço onde brinca para que a brincadeira surja naturalmente. “Se a criança não se sentir em segurança, se recear perder a sua reputação (...) se tiver medo (...) que se riam dela ou provocar o desacordo dos pais, corre o risco de não brincar ou de o fazer de uma forma muito estereotipada, sem prazer ou imaginação.” (Ferland, 2006, p. 58)

Ter apenas pequenos momentos para brincar não permite que a criança desenvolva o seu repertório lúdico. Segundo Ferland (2006) “Consagrar-se à brincadeira, ter prazer em brincar e extrair dela todo o potencial possível exige tempo.” (p. 59)

Mas se brincar requer tempo também requer espaço, um espaço onde se sinta capaz de manifestar todas as suas brincadeiras. No Jardim-de-Infância as crianças têm ao seu dispor as áreas bases de atividades. No entanto, para a criança, por vezes é importante brincar junto da educadora de infância ou da auxiliar de forma a que estas possam partilhar com ela um comentário ou um simples sorriso.

Para além das brincadeiras nas áreas, dentro da sala de atividades, é igualmente importante brincar ao ar livre, uma vez que são proporcionadas às crianças novas experiências. Ao brincar ao ar livre a criança tem a oportunidade de descobrir a natureza. Através dela contactam com a vida. Embora muitas sejam as brincadeiras que se podem realizar na sala de atividades, quando realizadas ao ar livre têm outro impacto e outra vivência pelas crianças. Segundo Ferland (2006) a criança desenvolve a sua imaginação ao utilizar acessórios inusitados, dando exemplos como ramos que se transformam em

pratos para servir o jantar, salada ou sopa de relva, pedras para servir de moedas. Segundo Ferland (2006) há uma diferença grande entre empurrar um camião, no interior da casa, em cima de um tapete e empurrar o mesmo camião no exterior.

Contudo, quando brinca ao ar livre, a criança vivência e reproduz situações sem separar os locais onde as realiza, por exemplo: está no recreio a brincar às casinhas.

O autor refere, também, que os objetos são uma necessidade da criança. No entanto, menciona que o mais importante não é a quantidade de brinquedos, mas sim a sua variedade. O autor acaba por citar o humorista Raynaud que defende que nos dias de hoje os quartos das crianças passaram a ser uma loja de brinquedos.

São os brinquedos que fazem a bagagem da criança. Para elas um brinquedo é uma ferramenta, um material de trabalho ao qual atribuem muito valor.

A Educação Pré-Escolar deve ser vista como um ambiente especialmente criado para fazer desabrochar todas as potencialidades da criança e devem ser dadas às crianças oportunidades de serem estimuladas e motivadas e, ao mesmo tempo, deve ser respeitado o tempo necessário para a criança amadurecer.

Como todos os outros cidadãos, as crianças são um grupo social, têm um carácter permanente na sociedade. Como refere Neto (2000), o direito de brincar apareceu reconhecido em 1959, estando incluído no Princípio n.º 7 da Declaração dos Direitos da Criança “sendo então considerado tão fundamental para a criança como o direito à saúde, à segurança e à educação.” (p. 69)

Este é, então, um direito que deverá ser reconhecido a todas as crianças.

#### **2.2.5. A influência da brincadeira no desenvolvimento da criança**

Do mesmo modo que deve ser disponibilizado à criança tempo para aprender de forma estruturada deve, também, ser-lhe dada a oportunidade de se desenvolver autonomamente, brincar livremente num espaço por ela escolhido, sozinha ou em grupo. Segundo Teles (1997), ao brincar a criança estimula a inteligência ao libertar a sua imaginação e ao desenvolver a sua criatividade, possibilita o exercício de concentração. O

ato de brincar é um caminho para o desenvolvimento da criança. A criança ao brincar progride nas diferentes áreas do seu desenvolvimento.

O desenvolvimento das crianças nem sempre é igual, todas as crianças apresentam um desenvolvimento diferente, assim como as suas brincadeiras. Guedes (2000) refere que “o movimento testemunha o desenvolvimento intelectual da criança.” (p. 73)

A criança sente, pois, essa necessidade de brincar “para descobrir o mundo, para descobrir as pessoas e as coisas que estão à sua volta, para se descobrir a si própria e para ser reconhecida pelos outros, para aprender a observar o seu ambiente, conhecer e dominar o mundo.” (Solé, 1980, p. 17)

Ferland (2006) refere que basta a presença de objetos para proporcionar uma estimulação sensorial à criança “que observa animais e figurinhas, lhe toca, os agarra e os transfere de local.” (p. 48) Ao observar e ao manipular os objetos, a criança desenvolve a percepção e regista as características sensoriais dos objetos, nomeadamente as formas e dimensões.

A brincadeira não é, tal como muitas vezes se pensa, uma coisa simples. Através da brincadeira “a criança regista informações, aprende a segurar e a manipular objetos, a imaginar, a expressar sentimentos e, quem sabe, a brincar com outras crianças.” (Ferland, 2006, p. 51). Este desenrolar de acontecimentos ocorre ao longo de qualquer atividade lúdica.

A criança, ao segurar determinado objeto utiliza os músculos das mãos, até mesmo os mais pequenos, desenvolvendo, assim, a motricidade fina que é uma das competências chave a ser desenvolvida desde tenra idade. É ao brincar que a criança pratica diversos modos de apresentação, coordena movimentos finos e planifica movimentos. É, também, através da brincadeira e dos movimentos que nela realiza que a criança desenvolve a componente motora.

Nas suas brincadeiras, as crianças não desenvolvem só o movimento, pois nem todas as brincadeiras exigem grande movimento, mas, “Mesmo quando os músculos são bem exercitados, a criança terá pouco prazer em brincar com este material, de brincar se não puder fazer uso das suas competências cognitivas, aquelas que lhe permitem

compreender o seu ambiente e desenvolver o pensamento.” (Ferland, 2006, p. 49). Assim, a criança com a exploração dos materiais desenvolve a componente cognitiva onde a criança experimenta e explora a relação causa e efeito, antecipando aquilo que os seus gestos provocam. Segundo Ferland (2006) ao desenvolver a componente cognitiva pela brincadeira “a criança desenvolve diversos conhecimentos, dá vida aos objetos e deixa livre curso à imaginação”. (p. 50)

Através da iniciativa, da expressão individual e prazer imediato a criança desenvolve a componente afetiva. A criança não precisa de brincar durante um período mínimo nem tem de esperar para ver o resultado da sua ação. A criança decide o que faz obtendo, também, uma satisfação imediata.

A criança pode brincar sozinha, no entanto há também colegas e amigos que podem participar nas suas brincadeiras. Ferland (2006) defende que assim a criança tem a oportunidade de comunicar e de ter os outros em consideração.

Ferland (2006) defende então que “longe de ser uma actividade fútil ou uma perda de tempo, brincar é uma via privilegiada para a aprendizagem da criança.” (p. 51)

Todas as crianças em idade pré-escolar realizam diferentes tipos de brincadeiras, brincam com materiais diferentes e têm estilos diferentes de brincar. Porém, brincar é para todos uma maneira divertida de aprender e, embora o façam de maneiras distintas, todas desenvolvem aptidões e competências necessárias para o resto da vida.

## **2.3 – METODOLOGIA**

Neste capítulo pretendem justificar-se as opções metodológicas adotadas neste estudo, assim como, apresentar e caracterizar o contexto, os participantes e os procedimentos de recolha e de análise de dados.

### **2.3.1 Opções de carácter metodológico**

O presente estudo tem como principal objetivo perceber como é que as crianças ocupam o seu tempo livre quer em casa, quer na escola e, principalmente, perceber o que é para elas brincar, quais as suas representações e perceções de brincar. Como objetivo específico pretende-se perceber de que forma é que as crianças ocupam e manifestam as suas preferências nas áreas de brincadeira autónoma no Jardim de Infância.

Esta investigação enquadra-se numa metodologia de carácter qualitativo, uma vez que dela fazem parte as entrevistas e que não temos como objetivo quantificar fenómenos mas sim compreendê-los em profundidade. Segundo Bogdan & Biklen (1994) o principal objetivo de um estudo desta natureza é o de compreender de forma intensa o que os sujeitos pensam.

A metodologia qualitativa relaciona-se com aspetos que não são podem ser contabilizados, sendo, por isso, necessário perceber a situação em estudo. Exemplo disso, é a impossibilidade de traduzir em números os comportamentos e opiniões dos participantes em estudo. Segundo Denzin & Lyncoln, (2000) esta metodologia visa uma natureza interpretativa e naturalista, tendo como objetivo principal analisar, de acordo com o seu contexto natural, o objeto de estudo, permitindo a descrição detalhada acerca de momentos problemáticos.

Quando se trata de uma investigação científica, é de extrema importância salvaguardar os direitos e o anonimato dos sujeitos envolvidos. Uma vez que os participantes deste estudo são crianças, fez-se inicialmente um pedido de autorização,

por escrito, aos encarregados de educação (anexo A) para que os participantes pudessem ser entrevistados e para que os dados pudessem ser posteriormente utilizados no contexto do presente estudo.

Contudo, O'Flynn e Wright (2012), defendem que as crianças são capazes de fornecer o seu consentimento para a participação de um estudo, devendo ser incitadas a tomar consciência da temática do estudo. Assim, se as crianças são os participantes diretos do estudo, é importante informá-las totalmente sobre a natureza do projeto e dos nossos objetivos, ainda que de uma forma simples e adequada à sua faixa etária. Desta forma, para além de ser solicitada a autorização aos encarregados de educação, solicitou-se, também, a autorização às crianças. Esta atividade foi perfeitamente planeada, como podemos ver no anexo B, e coordenada com as restantes atividades previstas para a tarde do dia 14 de março. Para que também as crianças pudessem assinar o consentimento, foi elaborado um passaporte (anexo D) para cada criança, onde mostravam estar dispostos a participar. Inicialmente, foi apresentada às crianças uma mascote com um poema que, de seguida, foi explorado com as crianças. Foi, também, apresentado um cartaz com a explicação do projeto (anexo C) e, por fim, realizou-se o preenchimento do passaporte. Todas as fotografias referentes a esta atividade encontram-se no anexo E.

Para a abordagem desta investigação, optou-se pela realização de entrevistas através das quais se pretende “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134) Estas entrevistas permitem desenvolver uma ideia sobre a forma como os sujeitos interpretam e desenvolvem determinadas conceções.

A entrevista pode apresentar-se como estruturada ou não estruturada, entre outros. Neste estudo, optou-se pela entrevista estruturada colocando as mesmas questões e do mesmo modo a todos os participantes, para que as respostas pudessem ser facilmente comparadas e para que as questões não fossem demasiadamente intrincadas para os participantes. Bryman (2008), defende que o objetivo deste género de entrevistas é garantir que os participantes nas entrevistas possam ser agregados e possa ser

comparada a sua opinião e isto apenas pode ser conseguido se essas tiverem sugestões idênticas, permitindo uma melhor comparação e análise dos resultados obtidos.

### 2.3.2 Caracterização do contexto

As crianças envolvidas neste estudo pertencem a um Jardim-de-Infância pertencente ao Agrupamento Vertical de Escolas do Monte da Ola, situado num ponto estratégico da freguesia, perto da estrada nacional e circundado por uma zona de habitação.

Este Jardim de Infância funciona num horário entre as 9 horas e as 15 horas e 30 minutos, existindo dois intervalos: um de trinta minutos na parte da manhã e um de noventa minutos entre a parte da manhã e a parte da tarde, noventa minutos esses repartidos entre o almoço e o tempo de recreio.

O recreio, quando as condições meteorológicas o permitem, é realizado no exterior; caso contrário realiza-se no interior, nomeadamente no polivalente.

O espaço exterior do recreio do Jardim-de-Infância é dividido em duas partes: uma em cimento e outra em terra batida. O espaço em terra batida é constituído pela horta e pelo compostor. Estes espaços são cuidados pelas crianças com a ajuda dos adultos.

O espaço em cimento é composto pelo jogo da macaca, o jogo do galo, a bandeirinha, o caracol, os quatro-cantinhos, a lagartinha, a borboleta, o pula-pula, a cobra, o espelho, o macaquinho de chinês, as formas geométricas e a rabia.



Figura 14: O jogo dos espelhos



Figura 15: "A borboleta"



Figura 16: "A macaca"



Figura 17: "O caracol"

Este espaço exterior é partilhado pelas crianças do pré-escolar e do 1º ciclo. É bastante amplo, o que dá a possibilidade de ser usado nas aulas de motricidade.

### 2.3.3 Caracterização dos participantes

Este estudo envolveu vinte e duas crianças com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos de idade. A média de idades deste grupo é de 5,36 anos. É um grupo de participantes na sua maioria masculina, sendo que treze das crianças são do género masculino e nove do género feminino.

A tabela 1 sintetiza as idades das crianças por género.

**Tabela 1: Idade das crianças por género**

Género \ Idade	5 anos	6 anos	Total
Masculino	9	4	13
Feminino	5	4	9
Total	14	8	22

A tabela 2 permite perceber, de forma mais detalhada, as principais características dos participantes.

**Tabela 2: Valores médios e desvio padrão (M±DP) por idade, número total de participantes e género**

	Masculino (N=13) M±DP	Feminino (N=9) M±DP	Total (N=22) M±DP
Idade	5,21 ± 0,03895	5,33 ± 0,01571	5,36 ± 0,0079

Todas as crianças que fazem parte deste grupo pertencem a freguesias do concelho de Viana do Castelo. Há apenas uma criança que frequenta este Jardim-de-Infância pela primeira vez; uma frequenta pela primeira vez a educação pré-escolar e quatro frequentam pela segunda vez e as restantes dezasseis frequentam este Jardim de Infância há já três anos.

A maioria das crianças deste grupo participa nas atividade de prolongamento de horário: frequentam as Atividades de Tempos Livres (ATL) e as Atividades Extra Curriculares (AEC'S), nomeadamente o Inglês e a Expressão Musical.

#### **2.3.4 Instrumentos e Procedimentos de recolha de dados**

No decorrer desta investigação as crianças foram consideradas o sujeito participante e ativo na construção do conhecimento sobre o seu mundo social sendo, assim, dada toda a relevância à sua participação e o anonimato a todos os dados recolhidos.

Nesta investigação, foram realizadas entrevistas estruturadas (anexo F). Inicialmente, realizaram-se três entrevistas piloto para se poder perceber se as crianças compreendiam o que lhes estava a ser questionado, se as perguntas estavam adequadas

aos objetivos do estudo, se as respostas obtidas iam de encontro às expectativas do investigador e, também, para perceber se o próprio investigador estava adaptado a este instrumento. Posteriormente, realizaram-se todas as entrevistas para serem alvo de análise. Com o intuito de facilitar a análise e interpretação dos dados recolhidos realizou-se uma gravação áudio de cada entrevista para que estas pudessem ser ouvidas posteriormente e transcritas.

Todas as entrevistas foram realizadas de forma aleatória, aproveitando os momentos em que as crianças estavam nas áreas base de atividades ou no recreio, de forma a não alterar nem prejudicar as atividades que se iam desenvolvendo na sala nem as brincadeiras das crianças.

Para que as crianças não se sentissem inibidas e para que as suas respostas não fossem condicionadas em função das respostas dos colegas, as entrevistas foram realizadas individualmente e num ambiente calmo.

### **2.3.5 Procedimentos de análise dos dados**

Para uma melhor organização e compreensão das entrevistas realizadas optou-se por criar uma grelha de registo das entrevistas (anexo D).

De forma a organizar os dados recolhidos nas entrevistas foram organizadas, na grelha de registo, as 11 perguntas que haviam sido realizadas e estipuladas no guião. Cada linha da tabela representa cada pergunta estipulada no guião. Após a transcrição de todas as entrevistas, realizadas aos 22 participantes do estudo, passou-se à análise e discussão dos resultados. Em cada ponto analisado, foram comparadas as opiniões das crianças e estabelecida uma relação entre essas mesmas opiniões e as conceções de diferentes autores sobre os mesmos aspetos.

As categorias utilizadas na análise e discussão dos resultados, foram estabelecidas *a priori* de acordo com as perguntas do guião da entrevista e procuraram dar resposta às perguntas chave deste estudo, assim como a todos os objetivos que para ele foram delineados.

### 2.3.6 Fases do estudo

Para a realização deste estudo foi necessário o planeamento de várias tarefas importantes a realizar. Na tabela que se segue podemos observar as diferentes tarefas e as fases do estudo.

Tabela 3. *Fases de estudo*

Fases do estudo	Mês da sua execução
Solicitação da autorização aos encarregados de educação	março
Elaboração do guião das entrevistas	março
Elaboração do pedido de autorização – “Passaporte” para as crianças	março
Apresentação do projeto ao grupo de participantes	março
Realização das entrevistas	abril
Transcrição das entrevistas	abril
Tratamento de dados	maio a julho
Redação do trabalho escrito	maio a julho

## 2.4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo iremos apresentar todos os dados recolhidos para a elaboração deste estudo, tentando colocar em evidência as relações estabelecidas entre si, bem como, a sua pertinência e contributo para o desenvolvimento das crianças, de forma crítica e reflexiva.

Inicialmente, serão analisadas as entrevistas que foram realizadas a todos os participantes que integraram este estudo. Será efetuada uma análise temática das entrevistas com categorias definidas *a priori*.

Interpretar-se-ão todas as perguntas realizadas e utilizar-se-ão excertos das entrevistas relevantes e ilustrativos das inferências elaboradas.

### 2.4.1 O gosto pelo brincar

Brincar é, em idade pré-escolar, uma das formas mais comuns da criança se desenvolver. É, acima de tudo, um direito da criança e um meio através da qual a criança faz várias descobertas.

Brincar é, no fundo, uma verdadeira entrega à atividade por gosto e todas as crianças que participaram neste estudo dizem gostar de o fazer. Quando questionadas relativamente ao gosto pela brincadeira, todas as crianças referem que gostam de brincar, tal como podemos ver nos seguintes excertos:

“Sim, porque é divertido.” (DPA, M6)

“Sim, porque gosto de brincar com as minhas barbies e bonecas.” (ML, F5)

Por isso, e tal como nos diz Pinto e Sarmento (1999), podemos verificar que o ato de brincar é “um fenómeno permanente e complexo, por um lado é a vivência mais natural e espontânea da criança, por outro é começar a dar sentido às coisas no processo

evolutivo de ser capaz de usar um objeto ou uma situação” (p. 93) atribuindo-lhe, assim, uma relevância que lhes permite gostar do ato de brincar.

Contudo, podemos constatar, através dos excertos apresentados, que algumas crianças ao justificarem o porquê de gostarem de brincar recorrem de imediato à enumeração de brinquedos que consideram importantes e inerentes ao ato de brincar. Desta forma, a maioria das crianças tende a associar a presença inequívoca de brinquedos ao conceito de brincar, sendo que os brinquedos se assumem como um dado adquirido.

É importante salientar que o gosto pelo brincar, referido por todas as crianças que participaram no estudo, é resultado das experiências positivas que as crianças adquirem durante as brincadeiras.

#### **2.4.2 O conceito de brincar para as crianças**

Os tempos livres das crianças são preenchidos, principalmente, pelas atividades lúdicas ou jogos embora estas possam variar ao longo dos anos e com a aquisição de novas capacidades ou competências sociais, motoras e intelectuais.

Para além de perceber se a criança gosta de brincar e porquê, era, também, nosso intento saber o que é que para elas significava brincar e qual a sua interpretação desta atividade, pois, como nos diz Gorvey (1979) “Toda e qualquer brincadeira requer que os sujeitos estejam conscientes de estar a praticar uma acção diferente do que aparenta (...) efetivamente é o que permite que brincar seja brincar.” (p. 16)

Desta forma, várias são as conceções que as crianças apresentam sobre o que é brincar. No entanto, a maioria refere-se ao ato de brincar como algo divertido.

Para alguns participantes no estudo, brincar é:

“Brincadeiras... rio-me...é divertido.” (DM, M5)

“Estar feliz... é alegria” (L, F5)

“Gosto muito de brincar! É uma alegria!” (MM, F5)

Ao referirem as suas conceções sobre o que é brincar, as crianças justificam as suas respostas através de sensações positivas.

Em contrapartida, alguns veem a brincadeira como algo que implica um certo empenho prático e ativo da sua parte. Apesar de o ato de brincar ser uma atividade livre, há crianças que a consideram trabalhosa e exigente, como podemos verificar no excerto seguinte, onde as crianças retrataram o ato de brincar como:

“Brinquedos. Brincar cansa.” (T, M5)

Por outro lado, há, ainda, quem relacione o ato de brincar com uma atividade não lúdica. Brincar é, então:

“Portar bem. Trabalhar” (S, F6)

Este excerto parece ir de encontro à ideia de Gorvey (1979) quando afirma que: “Brincar tem algumas relações sistemáticas com o que não é brincar.” (p. 13). Assim sendo, a criança ao considerar que brincar é trabalhar, está a estabelecer uma relação entre o brincar e o que não é brincar, vendo a brincadeira como uma atividade que exige a sua dedicação e o seu empenho da mesma forma que o trabalhar.

Em suma, analisando todas as respostas das crianças, quando questionados sobre “O que é para ti brincar?”, podemos concluir que para algumas crianças a brincadeira é algo que ela faz com alegria e prazer, partilhando a ideia de Gorvey (1979) que considera que brincar é agradável e divertido.

Para outras, no entanto, brincar é uma atividade que não é sinónimo de facilidade, pois segundo o que nos diz Ferland (2006), se a criança sente prazer no ato de brincar vai investir energia e esforço ao longo de toda a atividade, tornando a brincadeira numa atividade cansativa e, por conseguinte, se a criança não sentir prazer em realizar determinada atividade, deixa de a considerar brincar, considerando-a como um exercício, uma tarefa a executar ou uma obrigação.

### 2.4.3 A importância atribuída ao ato de brincar

Brincar é uma atividade muito importante na vida da criança e é considerada por Solé (1980) como sendo uma atividade necessária ao desenvolvimento da criança, porque permite que esta inicie uma boa relação com a realidade que a envolve, permite uma melhor integração no mundo, bem como, o estabelecimento de relações pessoais.

Vários autores consideram, então, importante o ato de brincar para o desenvolvimento da criança. Assim sendo, foi, também, um dos nossos objetivos tentar perceber qual a importância que a criança atribui a esse ato.

Analisando as respostas que as crianças deram quando questionadas sobre este aspecto, podemos concluir que algumas delas consideram que brincar é importante, como podemos constatar nos excertos que se seguem:

“É, porque faz crescer.” (D, M6)

“Sim, porque ao brincar com muitos amigos estou feliz.” (RF, M5)

Os excertos anteriores parecem corroborar a ideia de Solé (1980) que considera que brincar permite que a criança possa crescer, integrar-se e desenvolver-se. Permite que a criança descubra o mundo, as pessoas, as coisas que a rodeiam e é, no fundo, uma descoberta de si próprio.

No entanto, há algumas crianças que consideram que o ato de brincar não é importante, tal como podemos verificar:

“Não. Não porque é só brincar.” (S, F6)

“Não. Respeitar é que é importante.” (LE, M5)

“Não, não é muito. Porque se nós tivéssemos muitos brinquedos e não tivéssemos comida morríamos.” (T, M5)

Podemos, então, constatar que muitas crianças se referem à brincadeira como uma atividade de pura diversão e prazer, não contribuindo para a aquisição de novos

conhecimentos nem para o seu desenvolvimento. Estas concepções sobre a importância de brincar traduzem, de certa forma, a sociedade em que vivemos e o meio no qual estamos inseridos. Assim, e segundo Ferland (2006), ao se referirem ao ato de brincar como uma mera atividade que se desenvolve por prazer, as crianças vão crescendo e ouvindo mensagens como “Brinca se não tens nada para fazer” ou “Brinca para te manteres ocupada”, transmitindo a ideia errada às crianças de que brincar não é importante para o seu desenvolvimento.

Porém, há, ainda, algumas crianças que relacionam a importância da brincadeira ao tempo que é disponibilizado para esse mesmo ato, considerando, igualmente, a brincadeira como uma recompensa, tal como podemos observar nos seguintes excertos, ilustrativos dessa opinião:

“Não é muito importante. O recreio da manhã é pouco tempo e o recreio da tarde é muito... então é mais ou menos.” (DM, M5)

“Um bocadinho, porque quando for para o primeiro ciclo não podemos brincar, temos de fazer os trabalhos e só depois podemos brincar.” (ML, F6)

De acordo com o tempo destinado à brincadeira, Araújo (2012) considera que “O brincar é para as crianças uma atividade em que são elas que estruturam a atividade (...) Ora, a escola tem 5 horas, depois todo o tempo que resta dessas 5 horas é tempo livre.” (p.18) por isso, no restante tempo deve ser dada à criança, a oportunidade de brincar livremente.

Como refere Formosinho (2004), a sociedade e a escola devem proporcionar tempo para que a criança possa brincar. As crianças necessitam de tempo para poderem usufruir dele da maneira que quiserem e para poderem criar as suas brincadeiras. Contudo, se estamos a ocupar, com outras atividades, o tempo que seria destinado à brincadeira a criança, ao estabelecer a relação entre o tempo destinado ao ato de brincar e ao tempo que ocupa noutras atividades, desvaloriza a importância do ato de brincar. Torna-se, então, crucial que consigamos diferenciar os tempos letivos no jardim de infância, respeitando a sua essência e finalidade.

#### 2.4.4 Brincadeiras preferidas no Jardim-de-Infância

O ato de brincar pode ser considerado uma fantasia, uma solução irracional Ferland (2006). No entanto, é através da brincadeira que a criança usa as suas habilidades criativas e vai transformando a realidade e adaptando-a aos seus desejos. É na brincadeira que a criança descobre novas vias de realização e prazer ao criar combinações de objetos, palavras e ideias. Desta forma, brincadeira oferece à criança “uma liberdade de acção que permite a eclosão de um pensamento criativo.” (Ferland, 2006, p. 44). Assim, torna-se importante perceber quais as brincadeiras preferidas das crianças no Jardim de Infância.

Podemos, então, afirmar que os gostos das crianças estão muito centrados em brincadeiras de faz de conta: desde as aventuras marinhas, à polícia, à bola, às mães e aos pais, aos golfinhos, às motas e aos índios, muitas são as brincadeiras de faz de conta onde as crianças desenvolvem o jogo dramático e reproduzem situações e vivências do seu dia a dia. Nos excertos que se seguem, podemos constatar algumas das brincadeiras preferidas pelas crianças.

“Aos polícias, à bola, aos Gormitis e ao Rato Wills.” (RG,M5)

“Prefiro brincar aos golfinhos.” (MM, F5)

“Às aventuras marinhas.” (DPA, M6)

“Às mães e aos pais e essas coisas de brincar.” (ML, F6)

Ferland (2006) afirma que brincar é imaginar e criar. É na brincadeira que a criança “coloca lado a lado elementos variados para criar uma ideia nova.”(pág. 44)

Brincar é, no fundo, um ato de descoberta do ambiente, de experimentar e criar, é uma forma de expressão, um ato de prazer que as crianças manifestam nas suas brincadeiras.

Brincar constitui-se como uma forma especial de atividades que possui características próprias e, por isso, as crianças procuram brincadeiras com as quais se identificam. No presente estudo todos os intervenientes referiram qual a sua brincadeira

preferida, havendo apenas uma criança que, tal como podemos ver no seguinte excerto, disse preferir brincar no exterior:

“Prefiro brincar no recreio.” (M, F6)

Percebemos que muitas das brincadeiras preferidas das crianças não se realizam somente na sala mas também no recreio.

#### **2.4.5 Com quem brinca a criança no Jardim-de-Infância?**

Para brincar é importante que as crianças se encontrem num ambiente tranquilizador. Os pares tornam-se, segundo Ferland (2006), modelos para a criança. É comum, nesta faixa etária, que a criança se interesse por aquilo que os outros fazem e, inclusive, pelo material com que os outros brincam, acabando por querer experimentá-lo. Contudo, quando as crianças brincam juntas aprendem regras, aprendem a partilhar o material e o espaço de brincadeira, aprendem a ocupar o seu lugar e a respeitar os outros. Ferland (2006) considera que se estas aprendizagens forem concebidas durante a brincadeira, serão aprendizagens mais agradáveis e mais fáceis de assimilar e, no nosso entender, mais duradouras e consistentes.

Todos os participantes neste estudo colocaram em evidência que ao brincar desenvolvem relações interpessoais e de amizade com outras crianças, uma vez que todos enumeraram vários nomes quando questionados sobre “Com quem mais gostas de brincar no Jardim-de-Infância?”, bem como, quando questionados sobre “Gostas mais de brincar sozinho ou acompanhado?”. Analisando essas duas questões, o excerto que se segue traduz a preferência das crianças pelo gosto em brincar acompanhado:

“Acompanhado, porque eu gosto de ter amigos.” (RG, M5)

“Com os meus amigos” (D,M6)

“Tenho três pessoas: a MM, a LT e a M” (ML, F6)

“Com a ML, a LT, a NA e o RG” (L, F5)

É no ato de brincar que a criança vai estabelecendo estratégias de ação e se vai conciliando com os objetos e com as pessoas. Fão e Sarmiento (2005) referem que o ato de brincar promove uma relação da criança com o meio, com o adulto e com outras crianças.

Através da brincadeira, a criança descobre o mundo que a rodeia ao estar em contacto com os objetos e, mais do que isso, ao estabelecer relações com as pessoas. A criança ao brincar com parceiros aprende a partilhar atividades e desenvolve, também, as suas competências sociais, aprendendo, assim, a respeitar os pares e os seus companheiros de brincadeira.

#### **2.4.6 Brincar em casa**

Brincar é uma atividade que as crianças desenvolvem no Jardim-de-Infância mas desenvolvem, também, em casa, em família e é considerado, segundo Fão e Sarmiento (2005), uma forma de transmissão de saberes, de conhecimentos e de testemunho de tradições, que permite a integração da criança na comunidade.

Quando questionadas acerca das suas brincadeiras em casa, todas as crianças entrevistadas referiram que em casa brincam com os pais, com os irmãos e, às vezes, sozinhas, tal como podemos ver nos seguintes excertos:

“Com a minha mana. Aos pais e às mães. Com o pai e com a mãe brinco com aos carrinhos.” (D, M6)

“Sim. Com o papá no computador. A mamã brinca comigo quando o menino está a dormir e brinca às escolinhas.” (MJ, F6)

Ferland (2006) diz que “Nas nossas famílias, o brincar é muitas vezes utilizado como uma actividade que poderíamos qualificar de libertadora.” (p. 34). Muitas vezes, e tal como já foi referido anteriormente, brincar é utilizado unicamente como um pretexto

para ocupar as crianças. Contudo, neste estudo todas as crianças entrevistadas afirmam, com alegria, que brincam com os pais e/ou com os irmãos. No entanto, Ferland (2006) também afirma que “quando os adultos participam nas brincadeiras da criança, têm muitas vezes dificuldades em não transformá-las em actividades educativas.” (pág. 35)

Todavia, Fão e Sarmiento (2005) referem que o brincar é um conceito que integra a atividade lúdica e que esta por sua vez promove a relação da criança com o meio, e, também, com a família.

Através da brincadeira, a criança interage com outras crianças, mas sobretudo, estabelece uma interação com a família.

#### **2.4.7 As áreas preferidas das crianças**

Ao realizar as entrevistas sobre o brincar, o seu significado e a forma de esta atividade se desenvolver, averiguou-se, também, qual a área base de atividade onde as crianças mais gostavam de brincar.

Analisando todas as respostas das crianças podemos distribuir o número de crianças pela área base de atividade que diz ser a sua preferida, assim a área das construções é a preferida de 5 crianças; a área dos jogos calmos desperta o interesse a 11 das crianças entrevistadas; a área dos livros apenas a 1 das crianças; a área da casinha a 3 crianças; as áreas do desenho e da colagem são a preferência de 1 criança e a área da plasticina parece não despertar o interesse de nenhum dos participantes neste estudo.

Podemos verificar, desde já, que a área preferida deste grupo de crianças é a área dos jogos calmos e a que menos lhe desperta interesse é a área da plasticina, nenhuma criança diz gostar de brincar nessa área base de atividade.

Analisando, agora, com mais pormenor as preferências das áreas por género podemos observar que há áreas que são da preferência dos rapazes enquanto que outras são da preferência das raparigas.

A área das construções é da preferência, maioritariamente, do género masculino: 4 crianças, enquanto só 1 criança do género feminino demonstrou interesse nesta área; a

área dos jogos calmos é preferida por 8 crianças do sexo masculino e 3 do sexo feminino. No que concerne à área da casinha está é a área preferida de duas crianças do género feminino e de 1 do género masculino. A área da leitura só desperta o interesse a uma criança do género feminino, assim como a área do desenho e a área da pintura e da colagem.

Posto isto, podemos verificar que a área das construções é a preferida pelo género masculino, ao contrário da casinha que é preferida pelo género feminino.

Contudo e apesar das diferenças das escolhas entre o género masculino e o género feminino serem notórias, quando analisadas as preferências tendo em conta as idades também são visíveis diferenças. A área das construções é a preferida das crianças de 6 anos, com 3 crianças a demonstrarem o seu interesse por esta área e 2 crianças de 5 anos. As crianças de 5 anos demonstram principal interesse pela área dos jogos calmos, havendo 10 crianças a preferir esta área contrabalançando com as crianças de 6 anos onde apenas 1 diz preferir esta área. A área dos livros é preferido por 1 criança de 5 anos, enquanto a área do desenho e a área da pintura e colagem são preferidas por crianças de 6 anos. Em relação à área da casinha esta área desperta o interesse a 1 criança de 5 anos e a 2 crianças de 6 anos.

Podemos assim constatar que tendo em atenção as preferências pelas áreas de acordo com a idade das crianças, concluímos que as crianças de 5 anos preferem a área dos jogos calmos, enquanto as crianças de 6 anos preferem a área das construções.

Durante o período pré-escolar, as competências das crianças nas diferentes esferas do desenvolvimento são estimuladas pela brincadeira. Brincar é um exercício natural e espontâneo. Ao brincar, a criança está a formar a sua personalidade e a aprender a lidar com o mundo que a rodeia.

No entanto, no Jardim-de-Infância está estabelecido um limite máximo de crianças por área o que poderá, eventualmente, limitar as áreas de preferências e as escolhas das crianças, pelo que os dados acima enunciados deverão ser analisados considerando sempre esse aspeto.

#### 2.4.8 As escolhas no recreio do Jardim-de-Infância

Brincar na sala de atividades é importante, contudo, é, também, importante reconhecer que a brincadeira no espaço exterior permite às crianças novas experiências que seriam impossíveis de realizar no espaço interior.

Quando questionados sobre ao que brincam no recreio, pudemos verificar que todas o fazem e gostam de brincar ao ar livre, no entanto não demonstram muito interesse em brincar nos jogos que se encontram pintados no chão, pois, pelo que pudemos constatar, as crianças, na sua generalidade, desconhecem as regras dos jogos. Muitas nem reconhecem o jogo pelo nome e não sabem de que forma o podem explorar.

O excerto que se segue é ilustrativo das respostas das crianças:

“à Barbie escola de princesas e às vezes brinco com os jogos que estão no chão, quando não posso fazer aquilo que mais gosto de fazer. Mas isso é no recreio grande, no recreio pequeno só brinco à Barbie escola de princesas.” (S, F6)

No Jardim-de-Infância, as crianças têm áreas na sala de atividades onde podem brincar mas “Brincar ao ar livre é igualmente importante.” (Ferland, 2006, pág. 60)

Há brincadeiras que no interior são impossíveis de realizar e através das brincadeiras ao ar livre as crianças descobrem a natureza, contudo, por vezes, apesar do espaço ser diferente, as crianças não distinguem as características das brincadeiras e acabam por as desenvolver sem ter em atenção o espaço em que se encontram, como é ilustrado no excerto apresentado, onde pudemos ver que a criança diz que no recreio gosta de jogar à barbie.

No que diz respeito aos jogos pintados no chão os preferidos pelas crianças são a macaca, o macaquinho chinês, o caracol e a cobra. São a estes 4 jogos que as crianças mais brincam porque apenas conhecem as regras destes jogos e sabem como os devem explorar.

#### 2.4.9 Aprende-se a brincar? A opinião das crianças

A brincadeira acompanha a criança ao longo da sua vida. No entanto, a criança vai apresentando diferentes visões sobre o ato de brincar.

Embora ao brincar, a criança desenvolva vários movimentos livres e espontâneos, por vezes inconscientes, e desenvolva inúmeras competências nem todos os entrevistados são da opinião que aprendem algo durante o ato de brincar.

Algumas crianças partilham a ideia de Ferland (2006) que afirma “A criança brinca por brincar.” (pág. 42) e se aprende alguma coisa enquanto brinca é por acaso, uma vez que aprender não era o seu principal objetivo, como podemos ver no seguinte excerto:

“Não, porque brincar não é aprender.” (T, M5)

“Não.” (DM, M5)

Há, no entanto, crianças que associam a aprendizagem à presença de um adulto e, como ao brincar está a estabelecer uma atividade livre, considera que não aprende.

“...porque não está lá ninguém a dizer como se aprende” (S, F6)

Há, ainda, aquelas crianças que consideram aprender enquanto brincam.

“...aprendo a responsabilidade; aprendo a não magoar, aprendo a brincar com os meus amigos” (DPA, M6)

Estas opiniões vão de encontro a Neto (1997) e a Ferland (2006) que consideram que através da atividade lúdica a criança desenvolve aptidões que irá utilizar ao longo da sua vida. Aptidões essas que podem passar pelo respeito, responsabilidade e relações interpessoais.

#### **2.4.10 Brincar como forma de estabelecer relações**

Pretendíamos perceber quais as áreas preferidas das crianças, as suas concepções sobre o ato de brincar e qual a importância que lhe atribuem e consideramos, também, pertinente saber se as crianças entrevistadas gostam de brincar com crianças mais velhas, para além dos irmãos, de forma a alargarem as suas concepções e como meio de partilha de novas e variadas experiências.

Todas as crianças afirmaram gostar de brincar, no entanto quando questionadas se gostam de brincar com as crianças do 1º ciclo as opiniões dividem-se. Algumas crianças dizem gostar de o fazer,

“porque eles brincam comigo quando eu estou no recreio e vou à procura deles para  
brincar com eles.” (I, F5)

No entanto, com o avançar das idades, as escolhas e as brincadeiras das crianças vão mudando, e aquilo a que brincam na idade pré-escolar é, usualmente, diferente daquilo a que brincarão uns anos depois, o que faz com que, por vezes, as crianças do ensino pré-escolar não gostem de brincar com as do primeiro ciclo, como podemos ver nos seguintes excertos:

“Não, porque estão sempre a jogar à bola e as raparigas só brincam com as grandes e eu  
ainda não as conheço muito bem.” (AL, F5)

“Não, porque não são meus amigos” (LT, F5)

“Não, porque eles fazem-me mal.” (RF, M5)

Contudo, Ferland (2006) diz-nos que quando a criança brinca com parceiros aprende a viver em sociedade e descobre o gosto em partilhar atividades, desenvolvendo, numa brincadeira associativa, as competências sociais valorizando assim a importância da criança brincar com outras crianças.

## 2.5 - CONCLUSÕES

Neste capítulo apresentam-se as principais conclusões do estudo, organizando-as a partir das questões delineadas inicialmente. São também apresentados alguns dos contributos deste estudo para a prática profissional, assim como algumas limitações encontradas no decorrer deste estudo. Finalmente, são propostas algumas sugestões para futuras investigações.

### 2.5.1 Conclusões do estudo

Da apresentação e discussão dos resultados foi possível retirar algumas conclusões e conhecer a opinião dos participantes no que se refere ao ato de brincar e à importância que lhe é atribuída.

A questão central de investigação estipulada para este estudo foi “O que é brincar para as crianças?”

Com o intuito de dar resposta a esta questão e a todas as outras a ela subjacentes, já referidas anteriormente no capítulo 2.1, foram elaborados objetivos.

As conclusões deste estudo serão apresentadas de forma a centrarem-se em cada um desses objetivos. Assim, para o objetivo “Perceber qual o conceito de brincar para a criança” podemos constatar que a maioria das crianças participantes neste estudo, se referem ao ato de brincar como sendo algo que lhes transmite sensações positivas como a diversão e a alegria e descrevem o ato de brincar recorrendo a brinquedos que utilizam, como o carro e o robot, ou a brincadeiras que desempenham como jogar à bola ou às construções.

Relativamente ao segundo objetivo, “Perceber a importância do brincar para as crianças em idade pré-escolar”, podemos concluir que através da brincadeira a criança estabelece relações com os pares e com os adultos, cresce, integra-se e desenvolve-se gradualmente, atribuindo uma grande importância à brincadeira. Porém, quando

questionadas relativamente à importância da brincadeira, algumas crianças referem que o ato de brincar não é importante e que apenas o fazem por diversão. Desta forma, as crianças que referem que brincar não é importante parecem relacionar a importância de brincar com a presença de um adulto, sendo que consideram que apenas aprendem quando estão acompanhadas e são orientadas. Assim sendo, urge que também as brincadeiras das crianças sejam, por vezes, orientadas pelo educador de infância e que este possua um papel facilitador na aquisição de novas aprendizagens, que estimule e desafie as crianças. Por outro lado, algumas crianças tendem a relacionar a importância de brincar com o tempo que é destinado a esta tarefa, sendo que, não raras vezes, percebem o tempo para brincar como uma mera recompensa pelo bom comportamento e não como um momento privilegiado para aprender.

Relativamente ao terceiro objetivo, “Perceber quais as brincadeiras que mais agradam às crianças”, podemos concluir que a área base de atividades preferida deste grupo de participantes é a área dos jogos calmos, seguida da área das construções. Contrariamente, a área da plasticina é aquela que menos desperta o interesse destas crianças, uma vez que nenhuma delas referiu preferi-la. Podemos, ainda, verificar que atendendo ao sexo das crianças são notórias algumas diferenças no que concerne à área base de atividade preferida. Assim, a área predileta do sexo masculino é a área dos jogos calmos; em contrapartida, a área preferida do sexo feminino é a área da casinha.

No que se refere ao quarto e último objetivo, “Perceber se a organização das áreas e dos espaços do recreio influenciam o interesse das crianças na escolha das brincadeiras”, foi possível conferir que a escolha das áreas base de atividades é feita de acordo com a rapidez na execução dos trabalhos e atividades propostos pela educadora de infância responsável pelo grupo, o que faz com que a escolha das crianças esteja dependente das escolhas dos pares e do número máximo estipulado de crianças por área. Logo, o facto de uma criança brincar numa determinada área base de atividade não quer dizer, à partida, que esta seja a sua preferida, já que a sua escolha é fortemente condicionada. Também aqui, podemos corroborar a conceção corriqueira de que brincar funciona como uma recompensa. Em relação aos espaços do recreio, podemos concluir que o facto das crianças do Jardim de Infância terem o intervalo ao mesmo tempo que as

do 1º Ciclo do Ensino Básico faz com que, por vezes, estas não possam realizar a brincadeira que gostariam, pois têm de dividir o espaço de recreio. Contudo, os jogos que se encontram pintados no chão do recreio não são explorados pelas crianças pois estas não conhecem as regras dos jogos, não sabem como os hão-de executar, mostrando apenas interesse no jogo da macaca, macaquinho chinês, carocol e cobre, jogos tradicionalmente mais conhecidos pelas crianças.

### **2.5.2 Limitações do estudo**

Ao longo do desenvolvimento do estudo foram encontradas algumas dificuldades que são mercedoras de uma reflexão cuidada.

Relativamente à operacionalização inicial do projeto, importa referir que a primeira intenção era a realização das entrevistas seguida das filmagens das crianças durante as suas brincadeiras nas áreas base de atividades com o objetivo de, aquando da análise de dados, fazer a triangulação dos resultados, tornando as conclusões mais sólidas e fidedignas. Contudo, tal não foi possível devido à restrição temporal para a realização do presente estudo.

Outra limitação encontrada, foi a organização das áreas no que concerne à estipulação de um número máximo de crianças por área. Esta organização limita as escolhas da crianças, sendo que a área onde a criança brinca na maioria das vezes não é necessariamente aquela que ela prefere. Por outro lado, o facto de as crianças nem sempre terem a oportunidade de brincar nas áreas base de atividade, por motivos de planificação, também foi uma limitação a este estudo e um entrave à realização das filmagens nas datas que haviam sido planeadas inicialmente.

### **2.5.3 Contributos do estudo para a prática profissional**

Do ponto de vista pessoal, este estudo permitiu-me refletir sobre a importância do ato de brincar para a criança e sobre a forma como o meio e os objetos que tem à sua

disposição podem influenciar a suas escolhas e as suas brincadeiras. Foi um projeto muito enriquecedor enquanto futura profissional de educação pré-escolar pois permitiu-me vivenciar momentos muito divertidos e esclarecedores, observando e participando nas brincadeiras das crianças.

Com este estudo, adquiri uma visão mais atenta às brincadeiras das crianças, pude verificar a alegria com que se envolvem livre e espontaneamente num conjunto de atividades que, sem se aperceberem, envolvem várias competências, nomeadamente a nível motor e a nível da formação pessoal e social, desenvolvendo características como a autonomia, a partilha, o respeito, as relações estabelecidas entre pares e adultos e a responsabilidade na manutenção dos materiais e do espaço onde realizam as suas brincadeiras.

Pude, também, perceber que, enquanto futura educadora de infância, a minha função é, igualmente, orientar as brincadeiras das crianças, colocar-lhes desafios, orientá-las e, acima de tudo, entender sempre a brincadeira como um momento e veículo privilegiado de aprendizagem.

#### **2.5.4 Recomendações para investigações futuras**

Com base neste estudo podem ser apontadas algumas sugestões que venham a complementar a construção de conhecimento científico nesta área, tais como a comparação de opiniões entre diferentes faixas etárias, com o intuito de verificar a opinião e a evolução dos conceitos e o alargamento deste estudo para os pais e para os educadores de infância, de forma a perceber se as diversas opiniões possuem ou não pontos de contacto. Só desta forma, poderemos perceber se estamos a agir no melhor interesse das crianças e se as metodologias adotadas têm ou não que ser (re)formuladas.

O estudo efetuado poderia, ainda, ser alargado a um maior número de crianças, visando uma maior variação de opiniões, e a outro contexto educativo, de forma a verificar se o meio envolvente ao Jardim-de-Infância influencia as brincadeiras das crianças e, por conseguinte, as suas opiniões sobre o ato de brincar.

**Parte III: REFLEXÃO FINAL SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO  
SUPERVISIONADA II**

### 3.1. REFLEXÃO

Ao longo deste ano letivo vários foram os momentos passados no Jardim-de-Infância já caracterizado: no primeiro semestre, um dia por semana e neste segundo semestre estive presente, neste contexto educativo, três dias por semana. Foi, durante este tempo que tive a oportunidade de consolidar conhecimentos que já haviam sido abordados, tanto nos três anos de licenciatura como agora no mestrado.

Ao longo deste semestre, o facto do desenrolar das atividades, com este grupo de 22 crianças, estar inteiramente à minha responsabilidade permitiu-me descobrir e pôr em prática várias estratégias que devem fazer parte da bagagem de um educador de infância. Estratégias essas para as quais me servi do exemplo da educadora cooperante que teve, sem dúvida, um papel muito importante e foi com ela que aprendi muito.

Foi durante estas semanas que aprendi e cresci enquanto futura profissional. Vários são os aspetos positivos que posso destacar desta prática profissional e foram vários os intervenientes que me acompanharam neste processo de crescimento. Todas as planificações foram pensadas e elaboradas em conjunto com o meu par de estágio, o que permitiu uma partilha constante de ideias, conhecimentos e atividades.

Não menos importante para a consolidação destas aprendizagens e para o desenrolar do meu crescimento, foi a equipa docente da Prática de Ensino Supervisionada que todas as semanas nas reuniões de reflexão e de correção da planificação davam as suas sugestões e opiniões em relação às atividades desenvolvidas e às que se iriam desenvolver.

Foram alguns os receios, dúvidas e as situações desafiantes que encontrei. Mas, fazendo uma retrospectiva posso concluir que esta fase foi muito proveitosa e proporcionou-me, de semana para semana, o aperfeiçoamento e o dinamismo das atividades planeadas.

Para além de todas estas vivências na sala de atividades, este projeto de investigação, apesar do escasso tempo para a sua realização, foi outro elemento propício

ao enriquecimento da minha formação. Permitiu-me ver quais as etapas fundamentais para desenvolver um projeto de investigação e permitiu, também, verificar que é importante que o educador de infância conheça as suas crianças e conheça, acima de tudo, os seus gostos, interesses, dificuldades e potencialidades para que todas as atividades planeadas possam ir de encontro às expectativas e necessidades do grupo.

Em suma, posso referir que o balanço que faço da Prática de Ensino Supervisionada e do Projeto de Investigação é positivo, ambos contribuíram bastante para a minha formação pessoal, mas sobretudo para a minha formação profissional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araújo, M. J. (2012). Estamos a hipotecar o presente da criança. *Deixem brincar as crianças*, 16-21.

Barros, R., Silver, E., Stein, R. (2009). School recess and group classroom *Behavior. Pediatrics*, 123 (2) 431-436

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

Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. Oxford: University Press.

Carvalho, S. (2011). *Brincar no recreio colorido: um projeto de intervenção no contexto pré-escolar*. Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada II. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Fão, M., Sarmiento, T., (2005). *Ludotecas e tempos para brincar*. Braga: Universidade do Minho

Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.

Formosinho, J., (2004). *A criança na sociedade contemporânea*. Lisboa: Universidade Aberta

Garvey, C., (1992). *Brincar*. Lisboa: Edições Salamandra

Guedes, M., (1995). *O jogo e a aprendizagem motora*. Porto: Universidade do Porto

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2010). *Metas de aprendizagem da Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação

Neto, C. (1997). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: FMH.

Pinto, M., & Sarmento, M. J. (1999). *Saberes sobre as crianças - Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal*. Braga: Universidade do Minho.

Smith. (2006). O brincar e os usos do brincar . In Moyles, *A excelência do brincar* (pp. 25-38). São Paulo: Artmed.

Solé, M. d. (1980). *O jogo Infantil*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança.

Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundamentação Calouste Gulbenkian.

Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de 3 a 8 anos*. Artmed.

Wright, J. & O'Flynn, G. (2012). Conducting ethical research. In Armour, K. & Macdonald, D. *Research methods in physical education and youth sport* (pp. 66-78). Nova Iorque: Routledge.

## **ANEXOS**

## **ANEXO A**

## PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO



Instituto Politécnico  
de Viana do Castelo

Caros (as) Encarregados (as) de Educação

Sou a Marlene Neto de Sá, aluna do Mestrado em Educação Pré – Escolar da Escola Superior de Educação e, neste momento, encontro-me a desenvolver um estudo sobre a “Importância das brincadeiras no ensino pré- escolar”.

Com este estudo pretendo aceder às perspetivas das crianças acerca do conceito **Brincar**, saber quais os interesses das crianças no momento de atividade lúdica livre, quais as brincadeiras preferidas do (a) vosso (a) filho (a), com quem gostam de brincar, entre outros.

Assim, venho solicitar-lhe autorização para que o(a) seu (sua) filho (a) participe no referido estudo e, em caso afirmativo, peço o favor de preencher o destacável deste documento.

Todos os registos recolhidos serão confidenciais, o anonimato será garantido, e os dados serão utilizados exclusivamente para a realização do referido estudo e não colocarão em causa as atividades a desenvolver com as crianças. Coloco-me inteiramente ao vosso dispor para o esclarecimento de qualquer dúvida através do meu telemóvel ou através da educadora cooperante.

Agradeço desde já a sua compreensão,

Com os melhores cumprimentos

\_\_\_\_\_  
(Marlene Sá)



### Autorização do (s) encarregado (s) de Educação

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo/ não autorizo (riscar o que não interessa) o meu educando \_\_\_\_\_ a participar no referido estudo.

Assinatura do (s) encarregado (s) de educação \_\_\_\_\_

## **ANEXO B**

## PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE DE PEDIDO DO CONSENTIMENTO ÀS CRIANÇAS

Responsável pela implementação: Marlene Neto de Sá      Data: 12 a 14 de março de 2012      Ambiente Educativo: Sala de Atividades

Grupo: (22 crianças) – (19 – 5 anos); (3 – 6 anos)

Área (s) e Domínio (s) de ensino e aprendizagem	Competência/Objetivos	Atividades (Estratégia/sequência/descrição da atividade/organização do grupo)	Recursos materiais/espços físicos	Avaliação
<p><b>Área de Formação Pessoal e Social: 1</b></p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação:</b></p> <p><u>Domínio da linguagem oral e da abordagem da escrita: 1; 1.1</u></p> <p><u>Domínio da matemática:</u></p> <p><u>Domínio da expressão plástica:</u></p> <p><u>Domínio da expressão musical:</u></p> <p><u>Domínio da expressão dramática:</u></p> <p><u>Domínio da expressão motora:</u></p> <p><b>Área do Conhecimento do Mundo:</b></p>	<p>1. Estabelecer diálogo com a estagiária e com o par.</p> <p>1.1. Interpretação da mensagem oral e mensagem escrita.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Quarta – feira, dia 14/03/2012</b></p> <p>Será apresentada às crianças uma mascote (<i>anexo 1</i>) com um balão de fala (<i>anexo 2</i>). A estagiária fará a exploração do poema: De que nos fala o poema? Vocês sabem porquê é que eu quero falar convosco sobre “as vossas brincadeiras”? Alguém tem uma ideia? Será apresentado o cartaz com a explicação e o título do projeto. Após a apresentação do projeto as crianças serão questionadas sobre o seu interesse na participação do mesmo, e serão convidadas a preencher o passaporte de participação.</p>	<p><b>Espaço Físico:</b> Sala de Atividades</p> <p>Mascote</p> <p>Cartolina com o balão de fala</p> <p>Cartaz de apresentação do projeto</p> <p>Desdobráveis</p> <p>Lápis de cor</p>	<p>Participa no diálogo.</p> <p>Ouve e percebe as indicações dadas pela estagiária.</p> <p>Preenche o desdobrável corretamente.</p>

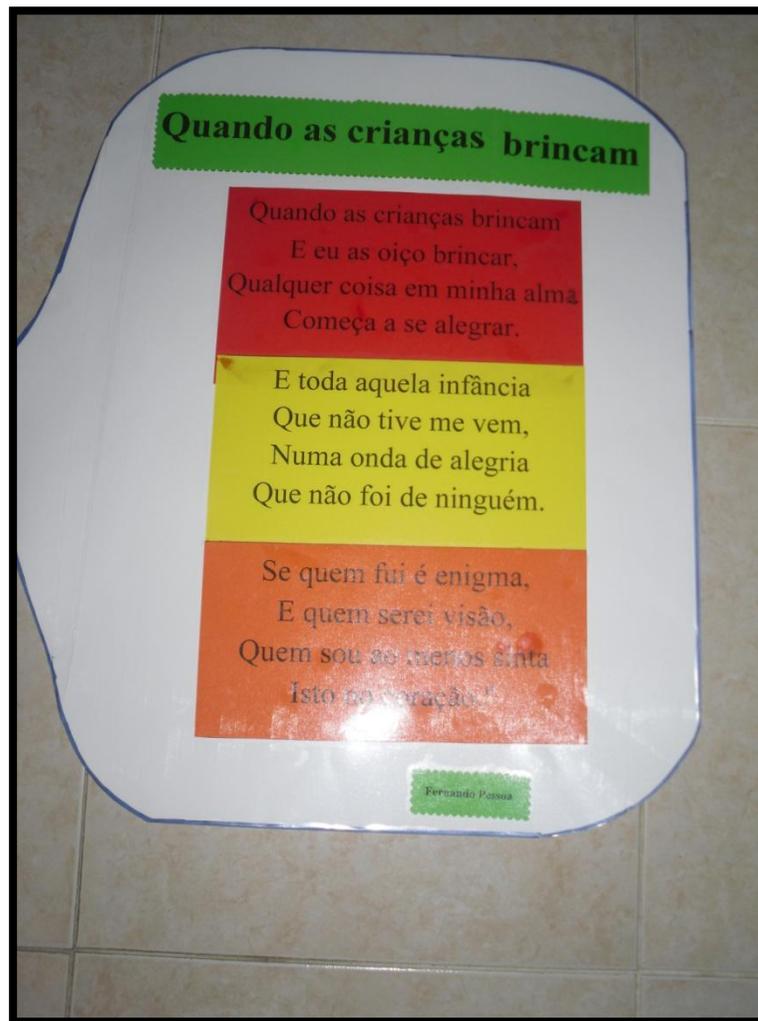
# Anexo 1

*Mascote*



## Anexo 2

### *Balão de Fala*



## **ANEXO C**

## CARTAZ COM A APRESENTAÇÃO DO PROJETO



A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS

**OBJETIVOS**

- Perceber a importância que lhes é atribuída
- Perceber quais as brincadeiras que são mais do teu agrado
- Perceber com quem gostas mais de brincar

- Abordar a importância do brincar
- Perceber se a organização das áreas e dos espaços de recreio influenciam no interesse das crianças
- Perceber qual o conceito de brincar para as crianças

**MÉTODOS A UTILIZAR**

- Observar as crianças
- Conversar
- Entrevista individual

Illustrations: A girl holding a green dinosaur, a boy building with blocks, and a group of children playing in a park.

## **ANEXO D**

## PASSAPORTE



**Para esta investigação  
o meu contributo vou dar  
e vou refletir sobre:  
“O que é para mim brincar?”**

**Vou preencher o passaporte,  
com os meus dados e assinar  
para nesta investigação  
poder participar!**



Eu, \_\_\_\_\_, aluno  
da sala 1 do Jardim-de-Infância de \_\_\_\_\_ pensei e  
quero dar o meu contributo nesta investigação.



Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

## **ANEXO E**

## FOTOGRAFIAS DURANTE A ATIVIDADE DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO







## **ANEXO F**

## GUIÃO DA ENTREVISTA

1. Gostas de brincar?
2. O que é para ti brincar?
3. Achas que é importante brincar? Porquê?
4. Preferes brincar a quê no Jardim-de-Infância?
5. Com quem mais gostas de brincar no Jardim?
6. E em casa, costumavas brincar? A quê? Com quem?
7. Na nossa, qual é a área onde gostas mais de brincar?
8. E no recreio, brincas a quê?
9. Quando estás a brincar, achas que aprendes alguma coisa?
10. Gostas de brincar com os meninos do primeiro ciclo? Porquê?

## **ANEXO G**

## GRELHA DE REGISTO DAS ENTREVISTAS

<b>Pergunta</b>	<b>Respostas</b>	<b>Observações/ Comentários</b>
1. Gostas de brincar?		
2. O que é para ti brincar?		
3. Achas que é importante brincar? Porquê?		

<p>4. Preferes brincar a que no Jardim-de-Infância?</p>		
<p>5. Com quem mais gostas de brincar no Jardim?</p>		
<p>6. E em casa, costumavas brincar? A quê? Com quem?</p>		
<p>7. Na nossa sala quando é a área onde gostas mais de brincar?</p>		

<p>8. E no recreio, brincas a quê? Gostas de brincar a algum daqueles jogos do chão?</p>		
<p>9. Quando estás a brincar achas que aprendes alguma coisa?</p>		
<p>10. Gostas de brincar com os meninos do 1º ciclo? Porquê?</p>		
<p>11. Gostas mais de brincar sozinho ou acompanhado?</p>		