



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

Alexandra Sofia Dias Guimarães

A brincar “aprendo tudo”:  
Construindo noções acerca do brincar no Ensino Pré-Escolar

Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada II  
efetuado sob a orientação da  
Mestre Ana Margarida Ferreira

julho de 2012

## ÍNDICE

Agradecimentos.....	pág.iv
Resumo.....	pág.v
Abstract.....	pág.vi
Índice de Abreviaturas.....	pág.vii
Índice de Ilustrações.....	pág.viii
Índice de Gráficos.....	pág.ix
Índice de Tabelas.....	pág.x
Parte 1: Apresentação e Caracterização do Contexto Educativo.....	pág.11
1.1 Introdução.....	pág.12
1.2 Caracterização do Meio.....	pág.13
1.3 Caracterização do Jardim de Infância.....	pág.13
1.4 Caracterização das Crianças da Sala.....	pág.17
Parte 2: Trabalho de Investigação.....	pág.21
2.1 Contextualização do Estudo.....	pág.22
2.1.1 Pertinência do Estudo.....	pág.22
2.1.2 Definição do problema e questões de orientação do estudo.....	pág.22
2.1.3 Estrutura do trabalho.....	pág.23
2.2 Revisão da Literatura.....	pág.24
2.2.1 O que é brincar?.....	pág.24
2.2.2 A importância do brincar.....	pág.27
2.2.3 O papel do educador e a importância da família.....	pág.30
2.3 Metodologia.....	pág.33
2.3.1 Opções de carácter metodológico.....	pág.33
2.3.2 Caracterização dos participantes.....	pág.34
2.3.3 Procedimentos de recolha de dados.....	pág.35
2.3.3.1 Entrevistas.....	pág.35
2.3.3.2 Observação direta não participante.....	pág.36
2.3.3.3 Gravações de áudio e de vídeo.....	pág.37
2.3.4 Procedimentos de análise de dados.....	pág.38
2.3.5 Fases do Estudo.....	pág.39
2.4 Apresentação e Discussão dos Resultados.....	pág.41
2.4.1 Entrevistas.....	pág.41
2.4.1.1 O gosto das crianças pelo brincar.....	pág.41

2.4.1.2 O que significa brincar? .....	pág.42
2.4.1.3 A importância atribuída ao brincar pelas crianças.....	pág.45
2.4.1.4 As brincadeiras: preferências no Jardim de Infância.....	pág.46
2.4.1.5 Brincar com quem no Jardim de Infância?.....	pág.47
2.4.1.6 Brincadeiras adotadas em casa.....	pág.48
2.4.1.7 Preferências nas Áreas Básicas de Atividade (ABA).....	pág.49
2.4.1.8 Brincadeiras no recreio.....	pág.49
2.4.1.9 Preferências em relação ao espaço de brincadeira.....	pág.50
2.4.1.10 Quando se brinca, aprende-se? Opinião dos participantes.....	pág.51
2.4.2 Filmagens.....	pág.52
2.4.2.1 Áreas de Preferência.....	pág.53
2.4.2.2 Área da Casinha.....	pág.55
2.4.2.3 Área das Construções.....	pág.56
2.4.2.4 Área dos Jogos de Mesa.....	pág.57
2.4.2.5 Área da Leitura.....	pág.59
2.4.2.6 Área da Expressão Plástica.....	pág.60
2.4.2.7 Área do Computador.....	pág.61
2.4.2.8 Área do Quadro.....	pág.62
2.4.3 Análise das relações entre os dados.....	pág.64
2.5 Conclusões do Estudo.....	pág.66
2.5.1 Limitações do Estudo.....	pág.67
2.5.2 Implicações para a Prática Profissional.....	pág.67
2.5.3 Recomendações para futuras investigações.....	pág.68
Parte 3: Reflexão Final sobre a Prática de Ensino Supervisionada II.....	pág.69
3.1 Reflexão.....	pág.70
Referências bibliográficas.....	pág.71
Anexos.....	pág.74

## AGRADECIMENTOS

O seguimento deste estudo apenas foi possível com o apoio e colaboração de diversas pessoas e Jardim-de-Infância. Todos contribuíram de forma positiva e com grande significado para a sua realização. Por essa razão não poderia deixar de agradecer:

- à Professora Ana Margarida Ferreira, pela sua orientação, sugestões, contributos e apoio incondicional demonstrado;

- ao Jardim-de-Infância, que proporcionou condições para a recolha de dados;

- à Educadora Orlanda, pela forma como me recebeu e se disponibilizou, colaborando de forma positiva ao longo de todo o estudo;

- às crianças, pela força que me transmitiam através de um sorriso, pela sua participação e contributo neste estudo;

- à minha família e aos meus amigos, pelo apoio e palavras de incentivo;

- à Filipa, pela grande prova de amizade, pela dedicação e apoio em especial ao longo deste ano;

- e por fim, à minha mãe e aos meus avós, pelo carinho, paciência e compreensão que sempre me envolveram ao longo da vida.

A todos vocês, por marcarem a diferença na minha vida agradeço e passo a citar que:

Eu não sou tão forte como previa, nem tão fraco como temia. Não tenho o passo rápido como gostaria, nem sou tão lento como esperariam. Aprendi a equilibrar-me nos extremos! Se não tenho o direito a escolher todos os acontecimentos, posiciono-me perante os factos. No final, o que me move não é forte o suficiente para me derrubar, mas é intenso o bastante para me fazer ir mais além. (Fernanda Gaona, s.d.)

## RESUMO

No âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II, referente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi realizado um projeto de investigação numa sala de um Jardim de Infância pertencente ao Agrupamento de Escolas da Abelheira. Este estudo teve como principais objetivos compreender qual a importância que as crianças em idade pré-escolar atribuem ao brincar, bem como, perceber a importância que as Áreas Básicas de Atividade encerram no Jardim de Infância e de que forma é que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Foram, também, analisadas as preferências das crianças no que concerne às Áreas Básicas de Atividade e as influências das diferenças de género nas opções de brincadeira. Nesse sentido, foi adotada uma metodologia de carácter qualitativo. Neste estudo, participaram 22 crianças: 12 de sexo feminino e 10 do sexo masculino, com uma média de 4,77 anos de idade. Como forma de recolha de dados foram utilizadas entrevistas estruturadas e recorreu-se à observação direta não participante e às filmagens para analisar a vertente prática da ação dos participantes. Os resultados demonstraram que o grupo não consegue atribuir uma definição exata a brincar, mas através de exemplos de atividades consegue demonstrar que sabe o que brincar representa. Todos os participantes referem que brincar lhes confere prazer. As Áreas Básicas de Atividade tornam-se importantes na medida em que comportam em si diversos recursos para as brincadeiras das crianças. Na sala, as áreas preferidas foram a Área da Casinha, a Área das Construções, a Área da Expressão Plástica e a Área do Computador. No que respeita às diferenças de género, estas são facilmente visíveis nas opções de brincadeira entre rapazes e raparigas. Apesar de algumas áreas de seleção serem comuns aos dois sexos, podemos perceber que a Área da Casinha é, claramente, a preferida das raparigas e que a Área das Construções é, inequivocamente, a preferida dos rapazes. Este trabalho de investigação está organizado em três partes. A parte 1 diz respeito à Apresentação e Caracterização do Contexto Educativo em que se desenvolveu o estudo. A parte 2 é constituída por todos os pontos referentes ao estudo de investigação. E por fim, a parte 3 é constituída por uma reflexão final acerca da Prática de Ensino Supervisionada II.

Palavras-chave: Brincar; Ensino Pré-Escolar; Áreas Básicas de Atividade.

julho de 2012

## ABSTRACT

Under the course Supervised Teaching Practice II for the Master of Education Pre-School, it was accomplished a research project in a kindergarten room belonging to the Group of Schools of Abelheira. This study had as main goals to understand how much importance children in preschool attribute to the act of playing and to realize the meaning that the Basic Areas of Activity contain in the kindergarten and how they are contributing to the children's teaching and learning process. We also explored the preferences of children concerning the Basic Areas of Activity and the influences of gender differences in the choice of play. To do that, it was adopted a methodology of a qualitative nature. In this study, 22 children participated: 12 females and 10 males with an average of 4.77 years. As a way of collecting data, it was used structured interviews and we resorted to direct non-participant observation and filming to analyze the practical action of the participants. The results showed that the group cannot give an exact definition of playing, but by providing examples of activities they can demonstrate that they know what it is. All participants reported that playing gives them pleasure. The Basic Areas of Activity are essential once they provide many resources for the children to play. In the room, they preferred the House Area, the Construction Area, the Plastic Arts Area and the Computer Area. Regarding gender differences, these are easily visible in the options of play between boys and girls. Although some areas of selection are common to both sexes, we can see that the House Area is clearly the girl's favorite and that the Construction Area is, unequivocally, the favorite of the boys.

This research is organized into three parts. The first part concerns the presentation and characterization of the context in which Education has developed the study. The second part consists of all the points on the research study. And finally, the third part consists of a final reflection on the Supervised Teaching Practice II.

Keywords: Play; Preschool Education; Basic Areas of Activity.

July 2012

## ÍNDICE DE ABREVIATURAS

ABA - Áreas básicas de Atividade

ACAT – Associação Equestre Taurina

ACEP – Associação Cultural e Educação Popular

ATL's – Atividades de Tempos Livres

NAEYC - National Association for the Education of Young Children

OCEPE - Orientações Curriculares para o Pré-Escolar

## ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Área da Casinha .....	11
Ilustração 2 - Área da Expressão Plástica .....	11
Ilustração 3 - Área do Computador .....	11
Ilustração 4 - Área das Construções .....	11
Ilustração 5 - Área da Leitura .....	11
Ilustração 6 - Área dos Jogos de Mesa .....	11
Ilustração 7 - Área do Quadro .....	11



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Áreas de preferência dos rapazes do grupo de participantes. ....	11
Gráfico 2 - Áreas de preferência das raparigas do grupo de participantes.....	11
Gráfico 3 - Crianças presentes na Área da Casinha ao longo das seis filmagens. ....	11
Gráfico 4 - Crianças presentes na Área das construções ao longo das seis filmagens.....	11
Gráfico 5 - Crianças presentes na Área dos Jogos de Mesa ao longo das seis filmagens. ....	11
Gráfico 6 - Crianças presentes na Área da Leitura ao longo das seis filmagens. ....	11
Gráfico 7 - Crianças presentes na Área da Expressão Plástica ao longo das seis filmagens. ....	11
Gráfico 8 - Crianças presentes na Área do Computador ao longo das seis filmagens. ....	11
Gráfico 9 - Crianças presentes na Área do Quadro ao longo das seis filmagens. ....	11

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Valores da média e desvio padrão ( $M \pm DP$ ) obtidos em relação à idade e género.....	11
Tabela 2 - Fases implicadas ao longo da investigação.....	11
Tabela 3 - Distribuição das crianças nas ABA no período de filmagens. ....	11

**PARTE 1: Apresentação e Caracterização do Contexto Educativo**

## **INTRODUÇÃO**

Durante o presente ano letivo a minha Prática de Ensino Supervisionada foi realizada no Jardim de Infância MLD localizada no concelho de Viana do Castelo.

Esta primeira parte do trabalho pretende facilitar a compreensão do contexto de Educação Pré-Escolar em que estive inserida, através de apresentações sucintas das características que o compõem.

Nesse sentido, são apresentadas neste primeira parte a caracterização do contexto no que refere ao seu meio, ao nível cultural e social, à caracterização do Jardim de Infância, dos seus Recursos Humanos e características da sala de atividades e por fim a caracterização do grupo de 22 crianças que participaram ativamente neste estudo.

## **1.1 Caracterização do Meio**

O Jardim de infância em que o estudo foi realizado pertence ao Agrupamento de Escolas da Abelheira, do concelho de Viana do Castelo, numa constituída por cerca de 12000 habitantes. Apesar de ser reconhecida pelas suas características rurais, ao longo dos últimos anos tem vindo a sofrer um decréscimo notável das mesmas, tendo grande notoriedade a indústria de cerâmica tradicional nela sediada.

No que diz respeito ao seu nível socioeconómico, os seus principais setores laborais são a agricultura, a pecuária, o comércio e a indústria de cerâmica tradicional.

Esta freguesia possui diversas coletividades e todas representam o rico nível sociocultural desta freguesia.

No seu conjunto, todos estes fatores têm um forte impacto nas crianças, quer ao nível cognitivo quer ao nível das experiências vivenciadas por cada uma, o que se repercutirá nas suas descobertas e aprendizagens ao longo da vida.

## **1.2 Caracterização do Jardim-de-Infância**

No que diz respeito aos Recursos Humanos, este Jardim-de-Infância é constituído por diferentes membros como a Diretora, seis Educadoras, seis Auxiliares de Ação Educativa, uma cozinheira e duas copeiras. Por cada sala do Jardim de Infância estão responsáveis uma Educadora e uma Auxiliar da Ação Educativa.

Na sua estrutura, o Jardim-de-infância tem excelentes qualidades e é dotado de diversos materiais importantes para estimular a aprendizagem nas crianças. Ao nível das suas infraestruturas é constituído por uma sala de reuniões, uma sala para guardar bens pessoais com diversos armários de arrumação, seis salas, cinco casas de banho diferenciadas, duas de grande área junto das salas, e uma de menor área na cantina às quais as crianças têm acesso, uma outra junto das salas e uma idêntica perto da sala de reuniões de acesso para os adultos. Além destes espaços o Jardim de Infância tem ainda uma cantina, polivalente de grande área e dois espaços exteriores de recreio, um com pinturas de diferentes jogos tradicionais nas paredes e no chão e outro equipado com um piso antichoque, dois escorregas, dois baloiços e dois balancés.

A sala referenciada para este estudo, em termos de espaço é relativamente reduzida quando comparada com o número de crianças que abarca. Essa falta de espaço faz com que as mesas da sala tenham de estar dispostas em “U”, com três mesas adicionais no seu centro. Em termos estéticos, e devido à disposição das mesas, a sala assemelha-se a uma sala de ensino escolarizado, o que não é pretendido no ensino pré-escolar, no entanto é o modo mais plausível para que tarefas de grande grupo e individuais possam ser desenvolvidas.

Além deste fator a sala tem vários pontos positivos no que diz respeito à boa luminosidade e temperatura, a existência de seis áreas diferentes (área da casinha, área da expressão plástica, área do computador, área das construções, área da leitura e a área dos jogos de mesa) todas bem estruturadas, organizadas e repletas de materiais.

No que se refere aos horários, as crianças frequentam o Jardim-de-Infância das 9h às 15:30h, tendo a meio da manhã uma paragem para o recreio das 10:30h às 11h, e uma paragem para a hora de almoço com duração de 90 minutos, desde as 12h até às 13:30h.

Os períodos de recreio são realizados no espaço exterior na zona de baloiços, no entanto quando as condições climatéricas não o permitem, as crianças são direcionadas para o polivalente.

De seguida serão apresentadas algumas imagens das diferentes áreas presentes na sala do Jardim-de-Infância.



**Ilustração 1 - Área da Casinha**



**Ilustração 2 - Área da Expressão Plástica**



**Ilustração 3 - Área do Computador**



**Ilustração 4 - Área das Construções**



**Ilustração 5 - Área da Leitura**



**Ilustração 6 - Área dos Jogos de Mesa**



**Ilustração 7 - Área do Quadro**



### **1.3 Caracterização das crianças da sala**

O grupo é constituído por um total de 25 crianças com uma idade média de 4,8 anos.

No que respeita ao seu desenvolvimento motor, a nível fisiológico as raparigas atingem uma ligeira superioridade quando comparadas aos rapazes, em relação ao seu peso e altura, mas no que se refere à perícia e habilidade todo o grupo apresenta uma grande capacidade na execução e coordenação dos seus movimentos.

Segundo Hohmann & Weikart (1997) as crianças vão apresentando uma maior perícia e habilidade no seu movimento, adaptando o mesmo em relação ao que pretendem fazer quando brincam. Este processo, ajuda a que a criança aprenda acerca de si própria e acerca do mundo, aperfeiçoando deste modo as suas competências de coordenação motora, a sua forma física e a sua autoconfiança.

Como a sala é dotada de múltiplos brinquedos e objetos, ao manipulá-los a criança desenvolve a sua motricidade fina, executando de modo crescente e com maior facilidade atividades que são mais precisas e pormenorizadas.

A motricidade grossa é desenvolvida no polivalente, que além de ser um espaço amplo contém em si diversos materiais que ajudam, promovem e estimulam o desenvolvimento motor na criança.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, OCEPE (1997) “É situando o seu próprio corpo que a criança aprende as relações no espaço relacionadas com a matemática.” (p. 58). Torna-se por isso importante que sejam estimuladas e desenvolvidas na criança noções de lateralidade, limitações no espaço e do seu próprio esquema corporal.

Este grupo de crianças apesar de reconhecer o seu esquema corporal, dramatizar experiências de situações conhecidas, ter noção das limitações no espaço e ser capaz de se movimentar seguindo instruções, apresenta algumas dificuldades no que diz respeito às noções de lateralidade. É visível que o grupo ainda confunde facilmente a direita com a esquerda e vice-versa. No entanto estas noções podem ser interiorizadas através da aprendizagem pela ação. Esta, para Hohmann & Weikart (1997), baseia-se na aquisição de novos conhecimentos mediante a interação com os pares, com diversas ideias e com o contato com diferentes objetos.

Na aprendizagem pela ação, o grupo realiza atividades em função dos seus interesses e intenções pessoais. Quando estão nas áreas, as crianças descobrem a função dos objetos presentes, conhecem-se a si próprias e aos seus colegas, partilham ideias e experimentam a troca de papéis através do jogo simbólico, representando diversas situações que lhes são conhecidas. Na sua comunicação utilizam expressões com um vocabulário próprio expondo os seus conhecimentos acerca da atividade que estão a desenvolver. Têm sempre presente uma grande autonomia e confiança, o que pode corresponder ao facto de o ambiente proporcionado ser psicologicamente seguro, o que facilita o seu sentido de pertença a um grupo, a uma comunidade. Nas OCEPE (1997) é mencionado que:

Favorecer a autonomia da criança e do grupo assenta na aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia, enquanto oportunidade de escolha e responsabilização. (p. 53)

Torna-se, assim, indispensável continuar a promover e a estimular a autonomia já presente no grupo. Uma vertente que trabalha bem essa autonomia, são os momentos de rotinas diárias que são um apoio importante em relação às iniciativas e resolução de problemas do grupo. Para Hohmann & Weikart (1997) as rotinas diárias são uma base que comporta segurança à criança quando esta segue as suas intenções nas atividades e resolve problemas.

É nos momentos de rotinas diárias que a criança demonstra ter conhecimento acerca das diferentes áreas do conhecimento e demonstra a sua intencionalidade relativamente a experiências em diferentes contextos. O grupo concretiza as suas intenções transportando as mesmas para a brincadeira, encontrando soluções para os problemas com que se deparam e construindo conhecimento ao longo do seu envolvimento.

Na área da expressão musical, as experiências do grupo baseiam-se em jogos musicados, movimentos em relação ao som da música, canto e manipulação e exploração de diversos instrumentos musicais. Relativamente ao canto, o grupo demonstra uma facilidade em aprender as letras e as melodias das músicas através da leitura e interpretação de pictogramas, assim como através da relação dos movimentos com a música.

Ao nível da representação criativa, o grupo representa acontecimentos vividos através de desenhos, histórias, receitas e recortes de imagens. Os seus desenhos são apresentados ainda no estado de garatuja, embora em algumas crianças se note maior evolução na representação do seu corpo. Na pintura, fazem a associação correta das cores em relação às diferentes imagens que estão a pintar. A plasticina, o cartão e a lã são também formas de representação muito solicitadas e exploradas pelas crianças.

Além destes modos de comunicação, existem outros e embora as crianças do grupo não saibam ler, estas demonstram um forte desejo em decodificar e conhecer aquilo que está escrito nos livros e em diferentes fontes de informação. Os livros infantis são dotados de muitas imagens e as crianças servem-se das mesmas, extraíndo a informação que estas contêm para contar a história.

O grupo gosta ainda de se fazer entender e entender os outros pelo que se torna necessário introduzir palavras novas e cada vez mais complexas para que o seu vocabulário possa evoluir positivamente. As OCEPE (1997) acrescentam ainda que “Criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças.” (p. 66). Importa que o educador tenha especial cuidado na sua linguagem, usando um vocabulário rico e introduzindo novas palavras para estimular e enriquecer a própria comunicação no grupo.

Em relação à escrita, o grupo reconhece e escreve o seu nome e os números que constituem a data, no entanto por vezes invertem o sentido de escrita das mesmas dando a perceção de que escrevem em espelho. “Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas.” (OCEPE, 1997, p. 69).

Nesse âmbito, o grupo tenta escrever novas palavras, partindo do conhecimento que têm acerca das letras do próprio nome, como a sonoridade e o modo como é representada. Em diferentes palavras, as crianças reconhecem as sílabas presentes, e ao nível da consciência fonológica conseguem reproduzir corretamente os diferentes sons presentes nas palavras, embora algumas crianças tenham ainda dificuldade na reprodução de sons iniciados por “s” e por “pr”.

Na área da matemática, o grupo explora e é capaz de descrever semelhança, diferenças e características de objetos, é capaz de reconhecer, identificar e distinguir

formas geométricas como o quadrado, o retângulo, o círculo e o triângulo. Na seriação compara atributos de objetos seguindo uma sequência ou padrão e descrevem as relações existentes nos mesmos, são capazes de ordenar conjuntos e fazer contagens através da tentativa e erro.

Espacialmente, o grupo sente dificuldade em localizar espaços que não estejam diretamente ligados com o seu dia-a-dia trocando inúmeras vezes o nome da cidade em que moram pelo do país e vice-versa. Em questões temporais, alguns elementos do grupo sentem dificuldades em relacionar o “ontem” a um acontecimento passado, e o “amanhã” a um acontecimento futuro, trocando um termo pelo outro em diversas situações. As OCEPE (1997) dizem-nos ainda que:

O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de actividade, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo. (p. 40)

Apesar de o tempo não ser interiorizado do mesmo modo, o grupo sabe quando inicia e termina uma atividade, consegue descrever se determinado movimento foi rápido ou lento e consegue descrever uma sequência de acontecimentos.

No que respeita ao recreio, este é usualmente passado no espaço exterior exceto quando não estão reunidas as condições climatéricas necessárias para o mesmo. As OCEPE (1997) acrescentam que:

Sendo um prolongamento do espaço interior, onde as mesmas situações de aprendizagem têm lugar ao “ar livre”, permite uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades. (p. 39).

Por ser um espaço diferente e com materiais diferentes aos existentes no espaço interior, o recreio é mais um espaço potencializador de conhecimento, onde a criança pode contactar diretamente com outras situações e se depara com novas realidades.

---

## **PARTE 2: Trabalho de Investigação**

## **2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO**

Brincar é muitas vezes negligenciado pelo ser humano, sendo associado, por vezes, a um modo de entretenimento com o único objetivo de promover momentos de distração e incapaz de proporcionar aprendizagens.

### **2.1.1 Pertinência do estudo**

Na realidade vivida nos dias de hoje, não é atribuída à brincadeira a sua verdadeira importância. A brincadeira é muitas vezes considerada importante apenas pelo seu lado lúdico e pela felicidade que cada um experimenta com ela, não sendo reconhecidas as aprendizagens que podem ser retiradas da mesma. Para a maioria das pessoas, brincar é isso mesmo, brincar e isso não produz conhecimento.

De facto, brincar é importante, mas não só pela felicidade que nos remete, mas porque é através da brincadeira que muitas aprendizagens são realizadas e muitos conhecimentos adquiridos.

Em idade pré-escolar, as experiências e as aprendizagens que cada criança pode extrair em cada oportunidade de brincadeira podem ser variadas, além de que o contacto com outras crianças e o confronto com diferentes ideias e opiniões são um fator positivo para o seu desenvolvimento quer a nível de conhecimento acerca de si próprio, quer em relação aos outros e ao mundo que a rodeia.

Este estudo pretende, então, demonstrar a importância que crianças em idade pré-escolar atribuem ao brincar.

### **2.1.2 Definição do problema e das questões de orientação do estudo**

Em torno desta temática surge uma grande questão: O que é brincar para as crianças em idade pré-escolar? Esta é a questão principal desta investigação, no entanto existem outras questões, não menos importantes, que facilitaram o decorrer do estudo e que auxiliaram a procura de respostas.

Fazem parte dessa orientação as seguintes questões:

- Qual a importância de brincar para as crianças em idade pré-escolar?
- Quando se brinca, aprende-se?
- É importante que o Jardim de Infância tenha Áreas Básicas de Atividade (ABA)?
- Quais as preferências das crianças em relação aos diferentes espaços existentes nas ABA?
- As diferenças de género influenciam as opções de brincadeira?

### **2.1.3 Estrutura do trabalho**

Este trabalho de investigação está dividido em cinco secções.

A primeira é composta pela Contextualização do estudo, sendo apresentados: o ponto 2.1.1 que se refere à Pertinência do Estudo, o ponto 2.1.2 onde está definido o problema e as questões de orientação do estudo, e o ponto 2.1.3 em que é descrita toda a estrutura relativa ao trabalho de investigação.

A segunda secção consiste na Revisão da literatura cujo ponto 2.2.1 incide sobre aquilo que se entende por brincar, o ponto 2.2.2 que aborda a importância do brincar e o ponto 2.2.3 que refere o papel do educador de infância e a importância da família.

A terceira é composta pela Metodologia, que está dividida em vários subtítulos. O ponto 2.3.1 indica as opções de carácter metodológico adotadas ao longo da investigação, o ponto 2.3.2 caracteriza o grupo de participantes, o ponto 2.3.3 refere os procedimentos de recolha de dados, e dentro deste destacam-se três pontos referentes às entrevistas, à observação direta não participante e às gravações de áudio e de vídeo. No ponto 2.3.4 são mencionados os procedimentos de análise de dados e no último ponto são citadas as fases de todo o estudo.

A quarta secção está dividida em três grandes pontos, as abordagens das entrevistas, das filmagens e a análise das relações entre os dados.

Por último, a quinta secção consiste nas conclusões obtidas através de todo o trabalho de investigação.

## **2.2 REVISÃO DA LITERATURA**

Nos dias de hoje, as crianças passam cada vez mais tempo sentadas ao longo do dia e as brincadeiras muitas vezes são vistas como uma perda de tempo.

O facto de os pais trabalharem muitas horas, cria a necessidade de se ocuparem durante mais tempo as crianças, com diversas atividades extracurriculares, e o seu tempo livre fica quase anulado. Este passa, então, a ser ocupado por outras atividades tais como o futebol, a dança e as Atividades de Tempos Livres (ATL's). Embora as crianças gostem de realizar estas atividades, aprendam e se divirtam com as mesmas, a realidade é que as crianças têm pouco tempo para poderem brincar livremente sem que fatores externos interfiram.

É importante que as crianças tenham tempo e oportunidade para variarem as suas atividades. A criança necessita de espaço para brincar livremente e de tempo para poder explorar tudo o que este mundo tem para lhe oferecer.

No Jardim-de-Infância, quando a criança brinca nas Áreas Básicas de Atividade (ABA), torna-se importante proporcionar a cada criança a possibilidade de brincar livremente, integrando tempo para esta atividade, de forma intencional, no decorrer do dia normal de atividades, promovendo aprendizagens e descobertas em relação a si e em relação aos outros, interiorizando formas de lidar com as mais diversas situações sociais.

### **2.2.1 O que é brincar?**

Brincar é um dos comportamentos mais comuns ao longo da infância, podendo ser considerado como algo inato e que todos sabemos fazer de forma natural. No entanto, torna-se difícil encontrar uma definição exata para o mesmo. Após a análise das definições apresentadas por vários autores pudemos compreender que embora possuam definições diferentes, todos partilham uma ideia central comum. Brincar é, então, um comportamento natural da infância em que a criança baseia as suas atividades no seu universo real, conhecendo-se a si própria e ao mundo que a rodeia, tendo o poder de



escolher livremente aquilo que pretende fazer, como quer fazer e a duração do mesmo. (Araújo, 2012; Garvey, 1979; Krebs & Neto, 2007 e Santin, 1994)

Embora esta seja a ideia central partilhada pelos autores anteriormente enunciados, cada um deles possui definições mais abrangentes e que denotam algumas das especificidades de brincar.

Assim sendo, e segundo Santin (1994), “Brincar acima de tudo é exercer o poder criativo do imaginário humano construindo um universo, do qual o criador ocupa o lugar central, através de simbologias originais e inspiradas no universo real de quem brinca” (p. 29).

Além do que nos refere este autor, o simples ato de a criança manipular objetos, repetir sons ou movimentos, jogar à bola, às cartas ou rir pode ser considerado brincar. Mesmo quando está sozinha, a criança brinca e pode criar amigos imaginários.

Garvey (1979) menciona ainda que:

Brincar é um comportamento muito frequente em períodos de expansão intensa do conhecimento de si próprio, do mundo físico e social e dos sistemas de comunicação, e que nos pode levar a supor que a actividade lúdica está intimamente relacionada com estas áreas do desenvolvimento. (p. 7)

A atividade lúdica que o autor menciona pode estar relacionada com as diversas áreas do desenvolvimento. Lúdico, é o facto de a criança querer participar na atividade, o modo como se entrega à mesma. Huizinga (1980) compreende que lúdico é uma atividade voluntária, com limites de tempo e espaço, e que decorre segundo regras obrigatórias, consentidas livremente pela criança, tendo um fim.

As brincadeiras, na maioria das vezes, são coordenadas por regras pré-concebidas pela criança e que embora não sejam comunicadas, todas as crianças as sabem, entendem e cumprem. Araújo (2012) refere isso mesmo, dizendo que “O brincar é para as crianças uma atividade em que são elas que estruturam a atividade. Elas descobrem o que querem fazer nesse tempo e descobrem umas com as outras.” (p. 16)

Além deste aspeto, a criança quando brinca livremente sem a interferência de um adulto é mais espontânea na atividade que desenvolve e na linguagem que utiliza. Isto pode estar relacionado com o facto de a criança se sentir livre de reprimendas e ficar mais à-vontade no meio onde se encontra. Por essa razão, a criança sente liberdade para

fazer tudo aquilo que lhe apetece, tendo o poder de terminar ou suspender a brincadeira sempre que o desejar. Krebs & Neto (2007) referem este aspeto quando dizem que “Quando joga ou quando brinca, a criança tem a alegria de ser ela própria, dado o direito de poder livremente e sempre que lhe apetecer, interromper actividades que começou (p. 85).

Brincar pode, ainda, ser organizado mediante diferentes categorias. Assim sendo, para Neto (1997), as categorias de observação do brincar estão divididas em quatro grupos. O primeiro grupo diz respeito ao Jogo de Repetição em que “A criança explora a situação lúdica e examina os brinquedos.” (p. 35). Esta categoria está ainda dividida em duas subcategorias, a do Movimento de Repetição em que se pretende observar repetições de movimentos na criança enquanto brinca e manipula os brinquedos. E o Movimento Experimental e Explorativo, em que se pretende observar até onde a criança é capaz de explorar os objetos ou brinquedos que tem à sua disposição.

A segunda categoria refere-se ao Jogo de Imitação em que “A criança serve-se da actividade lúdica para imitar as pessoas e reproduzir acontecimentos do quotidiano.” (p. 35). Esta divide-se em três subcategorias, o Movimento de Realização que se estipula pelo grau de imitação dos movimentos, o Movimento de Identificação, que visualiza se a criança além de executar movimentos de imitação realiza sons ao mesmo tempo, e o Movimento de Direção que observa a capacidade da criança reproduzir diferentes papéis além de manipular os brinquedos.

A terceira categoria refere-se ao Jogo de Construção que “Procura observar até que ponto a criança constrói qualquer representação real servindo-se de objectos desprovidos de significado real.” (p. 35). Esta categoria divide-se em duas subcategorias, a Construção que observa se a criança realiza a junção de diferentes objetos nas suas brincadeiras, e a Construção em Contexto Amplo em que se “Procura observar até que ponto a criança junta vários jogos e brinquedos para realizar um conjunto com significado e onde exista relação entre os diferentes elementos com o conjunto integrado num contexto ainda mais vasto.” (p. 36).

A quarta e última categoria de observação do brincar é o Jogo de Agrupamento que “Procura observar até que ponto a criança agrupa figuras e brinquedos figurativos e organiza-os representando o mundo real. As características principais são a selecção,

combinação e organização de brinquedos.” (p. 36) Nesta última categoria, o autor dividiu a mesma em duas subcategorias, o Agrupamento de Justaposição que observa se a criança junta símbolos distintos na representação de alguma realidade, e o Agrupamento de Realização que observa o uso de símbolos pela criança para representar uma realidade.

As categorias de observação definidas por Neto (1997) podem auxiliar o observador a identificar as etapas e fases em que cada criança se encontra quando está a brincar, no entanto, estas não são, certamente, as únicas definições de categorias que podem existir.

### **2.2.2 A importância do brincar**

As características e conhecimentos individuais de cada criança constituem-se como uma base importante para as suas futuras aprendizagens, que, de um modo indireto, podem influenciar as aprendizagens de outras crianças. Isto porque, a realidade em que cada criança vive e cresce é diferente das demais e, nesse sentido, as suas experiências e vivências são diferentes em todos os sentidos e áreas. Deste modo, a troca de conhecimentos entre as crianças no decorrer das suas brincadeiras torna-se uma boa forma de transmissão de conhecimentos e um modo de aprendizagem eficaz e simples para a criança.

Seguindo esta linha de pensamento Papalia, Olds, & Feldman (2001) referem que:

(...) brincar é o trabalho dos mais novos. Brincando, as crianças crescem. Elas estimulam os seus sentidos, aprendem a usar os músculos, a coordenar o que vêem com o que fazem e ganham domínio sobre os seus corpos. Descobrem coisas acerca do mundo e acerca delas próprias. Adquirem novas competências. Tornam-se mais proficientes no uso da linguagem, experimentam diferentes papéis e – ao reconstruírem as situações da vida real – lidam com emoções complexas. (p. 365).

Enquanto brinca ou joga de forma livre, a criança está em constante aprendizagem. Essas aprendizagens têm origem no conhecimento que cada criança possui e na exploração dos jogos e brincadeiras, onde se vai deparando com algumas problemáticas, que tenta solucionar recorrendo a diferentes estratégias. Deste modo, a criança vai

desenvolvendo capacidades de comunicação com os outros e toma consciência de si e do seu papel no meio em que está inserida. Assim sendo, a criança torna-se capaz de encontrar soluções para as problemáticas com que se depara e adota determinado comportamento mediante o seu sucesso ou insucesso.

As brincadeiras que as crianças assumem, para além daquilo que já foi referido anteriormente, podem ser caracterizadas como sendo educativas ou não-educativas.

A brincadeira não-educativa é livre, espontânea e voluntária, não tendo um carácter obrigatório. Nesta, a criança apresenta sinais de alegria e de diversão, mas também de aprendizagem, na medida em que aprende por si só mas também com os outros que a rodeiam. A brincadeira não-educativa não é orientada, não tem uma finalidade ou um objetivo estipulado à partida, a criança brinca simplesmente sem ter que se preocupar com aspetos alheios à brincadeira.

A forma lúdica desta brincadeira, reflete com maior clareza a exuberância e a boa disposição, tal como podemos perceber pela seguinte citação “As corridas, saltos, pulos, gritos e risos das crianças no recreio ou depois da escola, são alegres, livres e quase contagiosas na sua expressão de bem-estar.” (Garvey, 1979, p. 41).

Na brincadeira educativa, as crianças também aprendem enquanto brincam, no entanto estas aprendizagens têm um pressuposto pedagógico que as brincadeiras não-educativas não apresentam. Para Spodek & Saracho (1998) “as brincadeiras educativas, servem a um propósito pedagógico, ao mesmo tempo que se mantêm a sua função de satisfação pessoal.” (p. 215).

Estes autores acrescentam, ainda, que:

A diferença não está nas atividades e nem no grau de divertimento que as crianças extraem delas, mas sim nos objetivos atribuídos à brincadeira pelas pessoas responsáveis pelas atividades das crianças. A brincadeira educativa tem como objetivo primário a aprendizagem. (p. 215).

Este tipo de brincadeira possui, inequivocamente, uma intencionalidade pedagógica, proporcionando à criança uma aprendizagem acerca do mundo que a rodeia e o mundo social em que está inserida sem que esta perca a sua vertente lúdica.

Quando brinca, a criança pode ou não utilizar um brinquedo. Para os pais, este pode ser visto de duas formas distintas. Para uns, o brinquedo é um simples objeto que tem

como única finalidade entreter a criança. De acordo com Oliver (1976) “O brinquedo é assim encarado como uma espécie de remédio contra a solidão infantil no dia-a-dia, contra a tendência que a criança tem para fazer disparates quando está desocupada.” (p. 35).

Contrariamente, outros pais veem o brinquedo como um grande estímulo para o desenvolvimento da criança. Assim sendo, Oliver (1976) acrescenta que estes “São pais que admitem que o brinquedo favorece o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe uma acumulação de conhecimentos. Segundo estes pais, um brinquedo deve ser educativo e deve instruir e não distrair.” (pp. 35-36).

Estas são duas ideias antagônicas e que, no nosso entender, se deveriam complementar. Por vezes, a seleção dos brinquedos é limitada simplesmente àqueles que apenas são educativos, que têm como finalidade clara instruir, o que de certo modo limita a criança. Para Oliver (1976) “Não há pois que colocar de um lado os brinquedos educativos e de outro os que não são.” (p. 36). Ambos se complementam. Na linha de pensamento do mesmo autor, este refere, ainda, que:

O brinquedo nada tem de austero nem de opressor, dá margem ao sonho, à iniciativa pessoal, não se limita a um fim utilitário, não é demasiado perfeito, o que mataria a imaginação e oferece, pelo contrário, possibilidades criadoras. (p. 37).

Os brinquedos fazem portanto, parte integrante dos diversos materiais que usualmente estão repartidos por diferentes espaços a que designamos por Áreas de Atividade Básica (ABA), nas salas do Jardim-de-Infância. De acordo com Filgueiras (2010) *“O espaço sala deve ser estruturado de forma a contribuir para o sucesso da aprendizagem das crianças que o frequentam, e isto, tendo em conta a legislação em vigor.”* (p. 4).

Estes espaços, são divididos por diferentes áreas de conhecimento e cada uma delas pretende estimular e desenvolver o conhecimento e aprendizagem de cada criança. Filgueiras (2010) refere ainda que:

(...) a forma como organizamos e utilizamos o espaço físico da sala, constitui uma mensagem curricular, isto é, reflecte o nosso modelo educativo e a nossa intencionalidade. Não nos podemos esquecer que tudo isso é a base do sucesso da aprendizagem das crianças. Este deverá ser flexível e aberto com vista a proporcionar as

oportunidades de aprendizagem às crianças, onde elas possam ser sujeitos na construção dos seus saberes. (p. 28)

Torna-se, deste modo, importante que as diferentes áreas existentes no Jardim-de-Infância estejam equipadas e dotadas de instrumentos e brinquedos que promovam o sentido lúdico e que estimulem a criança e o seu sentido exploratório acerca de si e do meio envolvente.

### **2.2.3 O papel do educador de infância e a importância da família**

Os educadores de infância compreendem a importância que brincar assume no desenvolvimento da criança, no entanto, por vezes, este não é bem visto pelos pais ou encarregados de educação por entenderem que brincar não significa, necessariamente aprender.

É, por isso, necessário que o educador de infância tenha a capacidade de convencer os pais ou encarregados de educação que, de facto, brincar assume uma extrema importância no desenvolvimento e na aquisição de aprendizagens da criança. Azevedo, Kooij & Neto (1997) mencionam que “Os educadores necessitam estar verdadeiramente convencidos e munidos de sólidos argumentos para que brincar mantenha uma posição vital na vida da criança e na educação de infância.” (pp. 115-116).

Demonstrando a importância que o brincar encerra, o educador deve ter um papel ativo nas brincadeiras e deve orientá-las da melhor forma para proporcionar mais oportunidades de aprendizagem durante as mesmas. Mas para isso, torna-se necessário que haja uma preparação prévia em relação à mesma brincadeira.

Segundo Spodek & Saracho (1998), os professores devem conhecer os temas de brincadeiras que interessam às crianças e que têm o potencial de oferecer experiências pedagógicas ricas.

Para que o jogo lúdico possa ser melhor explorado, o educador deve ter a sala de atividades organizada em centros de atividades, ou seja, dividido em diferentes áreas de conhecimento. Os materiais das mesmas devem estar organizados de modo a facilmente serem identificados e utilizados pelas crianças. O educador deve, ainda, ter em conta as

ações e estratégias que usa para estimular as brincadeiras das crianças. Assim sendo, Spodek & Saracho (1998) referem que:

Os professores também devem refletir sobre as estratégias que vão usar para estimular a brincadeira e os objetivos que querem atingir. Estes podem propiciar diretrizes para uma avaliação constante e para a orientação das brincadeiras. (p. 226)

Além disso, o educador de infância pode introduzir instrumentos que tornem mais apelativas as diversas áreas, tais como a presença de bonecos que representem diferentes etnias, o que vai fazer com que a criança tome conhecimento da existência da multiculturalidade e não estranhe as diferenças quando em contato com crianças de diferentes etnias, salvaguardando, deste modo, comportamentos intolerantes que possam, eventualmente, surgir. Além destes, outros objetos ou brinquedos podem e devem ser introduzidos nas ABA para que as crianças contactem mais facilmente com situações que se assemelhem com a realidade.

É também importante que além do trabalho que o educador de infância promove, haja um envolvimento da família na realidade do Jardim-de-Infância. Por serem os principais responsáveis pela educação da criança, devem contactar diretamente e acompanhar a criança ao longo de cada dia, observando-a em diferentes contextos e situações, passando a conhecê-la de um modo mais profundo. Desta forma, ambos podem e devem trocar informações acerca do desenvolvimento da criança, e conseguir de um modo mais pertinente e eficaz orientar e direccionar as suas aprendizagens tornando a criança mais capaz e autónoma nas suas descobertas. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, OCEPE (1997) referem que:

A necessidade de comunicação com os pais ou encarregado de educação tem características muito próprias na educação pré-escolar, dada a idade das crianças e alguma dificuldade por parte da sociedade em compreender as finalidades, funções e benefícios educativos da educação pré-escolar. A família e a instituição são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas. (pp. 42-43).

Embora este contato entre as escolas e pais ou encarregados de educação seja importante por vezes pode tornar-se difícil, e cabe aos mesmos a responsabilidade de

encontrar soluções para que os conflitos possam ser ultrapassados e deste modo agirem em benefício e interesse da criança.

Assim sendo, os educadores, para que os pais ou encarregados de educação se sintam mais próximos da educação dos filhos, devem proporcionar uma programação passível de ser realizada pelos mesmos, atribuindo-lhes um papel mais ativo na educação dos seus educandos. Spodek & Saracho (1998) referem e complementam esta ideia quando mencionam que:

Os professores devem ser sensíveis às necessidades dos pais e oferecer uma variedade de possibilidades de programação. Eles podem estar interessados em comunicar aos pais os progressos de seu filho, compartilhar informações, resolver problemas conjuntamente, organizar reuniões de pais, desenvolver programas de educação parental, supervisionar a participação em sala de aula e oferecer consultoria profissional para grupos dedicados à discussão e elaboração da política da escola. (p. 169)

O facto de existir uma proximidade entre os pais ou encarregados de educação e os educadores permite que haja uma maior troca de informação entre ambos, o que facilita a compreensão do comportamento da criança e ajuda a direccionar e a dar resposta às necessidades de aprendizagem da mesma.

Na realidade, muitos pais ou encarregados de educação possuem conhecimentos que podem e devem ser explorados em conjunto com as crianças. Essas habilidades e conhecimentos podem estar relacionados com as suas profissões ou passatempos e podem constituir-se como uma mais-valia para uma aprendizagem mais rica para o grupo de crianças.

Em suma, o facto de os pais ou encarregados de educação se tornarem mais presentes no processo de ensino-aprendizagem dos seus filhos pode revelar-se como um grande incentivo no despertar do seu interesse para as diversas áreas do conhecimento.



## **2.3 Metodologia**

Neste capítulo, iremos debruçar-nos na apresentação e justificação das opções metodológicas deste estudo.

Posteriormente, apresentamos uma curta descrição dos participantes, sendo também referidos os procedimentos de recolha de dados e os procedimentos de análise dos mesmos.

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

Nenhum método de pesquisa é infalível ou pertinente mediante qualquer temática e objetivo, no entanto existem metodologias que se adequam melhor a determinados estudos (Silverman, 2010).

A metodologia adotada nesta investigação é de natureza qualitativa, pois recorrendo a esta metodologia é possível compreender em profundidade um determinado fenómeno. Desta forma, o nosso intuito não era quantificar os dados nem tampouco generalizá-los mas antes compreendê-los, tornando-se esta a metodologia mais adequada para o estudo que se pretendia realizar.

A metodologia qualitativa está fortemente relacionada com tudo aquilo que não é possível ser contabilizado, sendo necessário avaliar a situação, refletir sobre a mesma e compreendê-la. Exemplo disso mesmo, é a impossibilidade de podermos traduzir em números tudo aquilo que se relaciona com emoções, com estados de espírito e com comportamentos.

Este método de investigação pressupõe como objetivo principal analisar em contexto natural o objeto de estudo, permitindo a descrição detalhada acerca de momentos problemáticos ou rotineiros no quotidiano do sujeito (Denzin & Lincoln, 2000).

Desta forma, em investigação qualitativa o objetivo é compreender tudo aquilo que o sujeito pensa e interpretar os significados atribuídos pelo mesmo à realidade. Nesse sentido, o investigador tem de ser capaz de compreender o modo de pensar, as atitudes e as perceções do sujeito em estudo, o que implica permanecer um período alargado de

tempo com o mesmo, no seu contexto natural. Usualmente, os participantes selecionados são de pequenas dimensões, de forma a mais facilmente se conseguir suprir a informação necessária em relação à questão em estudo.

Nesta investigação foram utilizadas algumas técnicas representativas da metodologia qualitativa, tais como a entrevista e a observação direta não participante.

Existem diversos tipos de entrevista: entrevistas de trabalho, entrevistas para os média, entrevistas de trabalho social, entrevistas da polícia, entrevistas de pesquisa e entrevistas para estimativas. Todas apresentam, no entanto, características comuns, pelo modo como o entrevistador obtém a informação e a explicitação da mesma (Bryman, 2008). Estas podem ainda apresentar-se sob forma estruturada ou não estruturada, assumindo esta última um carácter mais flexível.

De modo a facilitar a análise e interpretação dos dados obtidos através das entrevistas e da observação direta não participante foram realizadas gravações de áudio e de vídeo para complementar possíveis lacunas existentes durante o período de recolha de dados.

### **2.3.2 Caracterização dos participantes**

Para o êxito de qualquer estudo deste âmbito é necessário que seja conhecido e dominado o contexto em que este decorre e o grupo de participantes em causa. Deste modo, o investigador tem um maior controlo no seguimento do estudo e consegue desenvolver atividades e instrumentos de recolha de dados mais adequados em relação ao que se pretende investigar e em relação aos participantes.

Os participantes desta investigação eram um grupo constituído por um conjunto de 22 crianças, 12 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, sendo a média de idades do grupo de 4,77 anos. O quadro que se segue apresenta os valores médios e o desvio padrão do grupo face à idade e ao género.

**Tabela 1 - Valores da média e desvio padrão (M ± DP) obtidos em relação à idade e género.**

	<b>Amostra Total</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>
	<b>(N=22)</b>	<b>(N=12)</b>	<b>(N=10)</b>
<b>Idade</b>	4,77 ± 0,42	4,75 ± 0,43	4,8 ± 0,4

### **2.3.3 Procedimentos de recolha de dados**

Devido à natureza qualitativa deste estudo, houve a necessidade de proceder à recolha de diversos dados para que através da sua triangulação pudéssemos aceder a um conhecimento aprofundado da realidade em estudo de forma mais fidedigna. Todavia, antes de encetarmos a recolha de dados, foi necessário acautelar alguns aspetos de cariz ético. Por essa mesma razão, foi fundamental antes do início do estudo redigir e solicitar autorização aos encarregados de educação das crianças (anexo A), para que estes tomassem conhecimento dos nossos intentos e para que pudessem conceder autorização para a recolha de imagens e de sons para a sua posterior utilização no âmbito do presente estudo.

Por ser igualmente importante, foram também elaboradas autorizações dirigidas às crianças (anexo B), por uma questão de respeito e de compromisso, visto que estas desempenham o papel principal do estudo. Deste modo, criam-se elos de confiança entre o investigador e o grupo de crianças, apelando também ao seu sentido crítico e reflexivo.

Posteriormente, para se proceder à recolha de dados foram utilizados diversos métodos como a entrevista, a observação direta não participante e a gravação de áudio e de vídeo.

#### **2.3.3.1 Entrevistas**

A entrevista é uma das formas de recolha de dados mais eficaz em relação às questões em estudo, pois permite ao investigador compreender o significado atribuído pelos participantes a determinado assunto. O uso deste género de entrevistas permite

que a informação dada pelos participantes possa ser agrupada desde que estas sejam semelhantes. (Bryman, 2008). Deste modo, o investigador consegue mais facilmente obter a informação pretendida.

Neste seguimento, para este estudo foi utilizada uma entrevista estruturada (anexo C) por forma a diminuir a possível existência de problemas ao nível de referência textual e da ambiguidade da resposta do entrevistado. (Bryman, 2008 e Seale, 1999).

Inicialmente, foi realizada uma entrevista piloto por forma a identificar possíveis lacunas e torná-la mais adequada para o grupo de participantes, para perceber se as perguntas elencadas estavam de acordo com os nossos propósitos e para o próprio investigador se poder adaptar à mesma ou reformulá-la, caso fosse necessário.

Após a aplicação da entrevista piloto, as entrevistas foram aplicadas a todos os participantes, sendo que a entrevista era exatamente igual para todos eles, de modo a que as respostas pudessem ser comparadas (Bryman, 2008).

Estas entrevistas foram realizadas de forma aleatória, quando as crianças estavam nas áreas da sala ou na hora do recreio, não tendo alterado nem prejudicado o andamento normal das brincadeiras das crianças.

Por ser um grupo de baixa faixa etária, tivemos o cuidado de realizar as entrevistas individualmente para que as crianças se sentissem completamente à vontade e as suas respostas não fossem condicionadas pelas dos colegas. Assim, as entrevistas foram realizadas num espaço calmo e sem a perturbação de terceiros.

### **2.3.3.2. Observação direta não participante**

Com o objetivo de complementar a informação obtida através das entrevistas, foram também realizadas observações no espaço das Áreas Básicas de Atividade. Barbosa (2009), refere que:

A observação é um método de recolha de dados fundamental em qualquer estudo de carácter interpretativo. Utiliza-se com a finalidade de descobrir interações complexas em contextos sociais e ambiente natural. Permite ao investigador observar o comportamento humano, analisando e confrontando várias componentes em simultâneo, em particular, aquilo que é dito pelos sujeitos e a sua linguagem corporal. (pp. 105-106)

Nesse sentido, a técnica utilizada para as observações foi igualmente estruturada. Este género de observação pressupõe que o investigador se baseie num formulário predeterminado de regras, que deve seguir como orientação, assegurando deste modo que todas as crianças são observadas no mesmo período de tempo e situação (Bryman, 2008).

As observações estruturadas têm como objetivo principal analisar e interpretar o comportamento de cada criança de um modo sistemático seguindo a mesma estrutura para todos os participantes. Estes, são, então, observados por períodos de tempo premeditados, sob uma observação programada semelhante à da entrevista. (Bryman, 2008).

Nesse sentido, as observações realizadas neste estudo, foram de carácter direto, mas passivo, ou seja, os dados das observações foram recolhidos diretamente pelo investigador sem que este interviesse na produção de dados esperados (Quivy & Campenhoudt, 2008), não tendo este tido um papel ativo ou participante junto do grupo em observação.

### **2.3.3.3 Gravações de áudio e de vídeo**

De modo a que a informação fornecida pelas crianças fosse bem analisada e interpretada, procedeu-se à gravação áudio das entrevistas, por forma a poderem ser ouvidas sempre que fosse pertinente ao longo do estudo, possibilitando o constante visitar dos dados. Segundo Bryman (2008) “As entrevistas devem ser gravadas de modo a que estas sejam escritas da forma mais exata possível.” (p. 202).

Para que a presença do gravador durante as entrevistas não gerasse constrangimento nas crianças ou condicionasse as respostas dadas, foi realizado um diálogo com o grupo, elucidando-as acerca da pertinência e importância da presença deste recurso no momento de entrevista. (Flick, Kardoff, & Steinke, 2004).

De igual modo, efetuou-se o registo de toda a informação no que concerne à observação, procedeu-se à realização das filmagens seguindo critérios rigorosos.

Foram realizadas seis filmagens, no entanto, foram realizadas mais duas, inicialmente, funcionando como uma observação piloto para testar os métodos de

filmagem, enquadrar todo o grupo nas filmagens e comprovar a boa qualidade das mesmas.

Cada filmagem foi realizada durante curtos espaços de tempo, tendo cada uma, uma duração de cinco minutos. Entre cada filmagem de cinco minutos precedeu-se a uma paragem de cinco minutos, igualmente de forma a captar os diversos comportamentos no momento em que estes se dão (Quivy & Campenhoudt, 2008).

#### **2.3.4 Procedimentos de análise de dados**

No decorrer deste estudo, foram utilizados diferentes métodos de recolha de dados, como as entrevistas, as observações e as gravações de áudio e vídeo das mesmas.

Com o aumento do volume de informação recolhida, houve a necessidade de compactar toda esta informação, de modo a facilitar a sua análise e posterior discussão. Segundo Barbosa (2009) “A utilização de formas adequadas de sintetizar e apresentar a informação pode contribuir para que o investigador seja capaz de mais facilmente interpretar os fenómenos em estudo e decidir os passos que se seguem na análise.” (p. 117).

Como orientação da estratégia de análise é necessário que a informação dos dados recolhidos e o conhecimento teórico estejam interligados. (Flick, Kardoff, & Steinke, 2004). Assim sendo, e atendendo ao facto de termos recorrido a uma entrevista estruturada, a análise de dados foi realizada mediante a definição de categorias temáticas.

Nessa linha de pensamento, Flick, Kardoff, & Steinke (2004), determinaram cinco fases para a determinação destas categorias: (1) orientar os dados para a formação de categorias analíticas, realizando uma leitura exaustiva dos dados; (2) elaborar categorias analíticas seguindo um guia de codificação, usando descrições detalhadas para cada categoria; (3) codificar os dados de acordo com as categorias do guia de codificação; (4) quantificar os resultados, utilizando gráficos e tabelas, com o sentido de apenas providenciar uma visão acerca da distribuição dos dados; e (5) interpretar os dados com referência às categorias definidas, registando por escrito de modo interpretativo.

No que se refere às entrevistas, após a audição das gravações resultantes das mesmas, procedemos à codificação da identidade dos participantes. Posteriormente, realizámos o registo das entrevistas por escrito numa tabela (Anexo D), que ajudaram na leitura e organização dos dados na fase de análise e interpretação dos mesmos. As categorias analíticas que constam na apresentação e discussão dos resultados, resultam da organização dos dados, de acordo com as questões da entrevista estruturada.

Relativamente às observações, as atividades desempenhadas pelos participantes, foram também registadas por escrito numa tabela (Anexo E) e a identidade dos seus participantes, codificada. Posteriormente, foram elaborados alguns gráficos que traduzem de forma mais sintética a informação obtida através da observação do grupo de participantes.

No final, a análise dos dados foi realizada em modo escrito e de forma interpretativa, onde procurámos justificações possíveis para as realidades que nos foram sendo expostas, cruzando todos os dados oriundos dos diferentes procedimentos de recolha de dados.

### 2.3.5 Fases do estudo

Na seguinte tabela é possível observar todas as fases de estudo que estiveram implicadas na execução de todo o trabalho de investigação.

**Tabela 2 - Fases implicadas ao longo da investigação.**

ANO LETIVO 2011/2012	
Fases do estudo	Mês
- Solicitação da autorização aos encarregados de educação;	<b>M A R Ç O</b>
- Elaboração da entrevista;	
- Revisão da literatura;	
- Elaboração das autorizações para as crianças;	

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitação da autorização às crianças;</li> <li>- Elaboração da metodologia;</li> <li>- Realização da entrevista às crianças;</li> <li>- Filmagem das crianças enquanto brincam livremente;</li> </ul>	<b>A B R I L</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registo gráfico das respostas obtidas nas entrevistas;</li> <li>- Filmagem das crianças enquanto brincam livremente;</li> </ul>	<b>M A I O</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise dos dados das entrevistas e filmagens;</li> </ul>	<b>J U N H O</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretação, análise e conclusão acerca dos dados recolhidos ao longo da investigação;</li> <li>- Redação do trabalho escrito.</li> </ul>	<b>J U L H O</b>



## **2.4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Em resultado do presente estudo, diversos dados foram recolhidos com o intuito de serem obtidas respostas às questões definidas como ponto de partida.

Inicialmente, abordaremos os dados referentes às entrevistas realizadas aos participantes inseridos no contexto. Posteriormente, analisamos e interpretamos as informações captadas pelo mesmo registo.

Numa segunda fase, identificamos as preferências do grupo de participantes face às diferentes Áreas Básicas de Atividade (ABA) presentes na sala do Jardim de Infância. Posteriormente, analisamos e interpretamos esses dados com base no registo de cada filmagem, que descreve a atividade de cada participante durante as filmagens.

Por último, triangulamos todos os dados e refletimos acerca dos mesmos, numa tentativa de encontrar respostas pertinentes acerca do concreto da brincadeira.

### **2.4.1 Entrevistas**

Nesta primeira fase de apresentação e discussão dos resultados, iremos analisar e refletir acerca dos dados, recolhidos através das respostas dos participantes, às questões das entrevistas.

#### **2.4.1.1 O gosto das crianças pelo brincar**

No nosso quotidiano é possível observar claramente a vivacidade e a alegria que uma criança demonstra quando está a brincar. Esta ideia é fortemente defendida por Pickard (1975) quando refere que:

Não obstante, existem determinadas características comuns ao brincar de todas as crianças normais, quaisquer que sejam suas idades ou fases. Existe uma dinâmica e irresistível atração pelo jogo, que lhes traz apaixonante interesse e prazer. As crianças ficam absorvidas na solução de problemas, quando podem erguer, empurrar e obter coisas da maneira que desejarem. Em geral, parecem sobremodo felizes.” (p. 112).

Em resposta à primeira questão da entrevista “Gostas de brincar?” o grupo foi unânime, tendo respondido de forma positiva à mesma. O gosto por brincar evidenciado não provoca, certamente, admiração. Tal como refere Moyles (2002) “Em todas as idades, o brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem.” (p. 21).

Este gosto pelo brincar, demonstrado pelo grupo de participantes, pode ser justificado pelo facto de ao brincar, se conseguir desempenhar diferentes atividades e nesse sentido ter uma maior capacidade para novas descobertas e aprendizagens. Além da possibilidade de aquisição de novas aprendizagens, as crianças também experimentam uma forte sensação de liberdade que as motiva, entusiasma e lhes confere prazer no momento de brincar. No seguimento deste prazer, o gosto de brincar torna-se comum para toda a criança.

#### **2.4.1.2 O que significa brincar?**

No que diz respeito à segunda questão da entrevista “O que é para ti brincar?”, as respostas obtidas foram diversas. Verificámos que, na sua maioria, o grupo demonstrou dificuldade em responder exatamente à questão colocada. Uma pequena porção do grupo, respondeu que não sabia, tal como nos mostram os seguintes excertos:

AF2: “Não sei...”;

ER2: “O que é brincar?! É...Não sei.”

Esta incapacidade de resposta em relação à questão colocada pode dever-se ao facto de as crianças não serem, ainda, dotadas, de um vocabulário mais extenso capaz de traduzir as suas conceções acerca de tal conceito. Por essa mesma razão, as crianças dizem não saber responder à questão, embora para elas brincar seja algo natural no seu dia-a-dia.

Porém, as restantes crianças, embora tivessem sentido a mesma dificuldade, associaram determinados critérios à brincadeira que a identificam, precisamente no que respeita a espaços, objetos e materiais, tendo referido também questões de partilha e do gosto pessoal, tal como podemos verificar nos excertos que se seguem:

BM2: *"É dos bonecos."*

MD2: *"É pra partilhar."*

JPA2: *"Gosto dos carrinhos do Faísca."*

Parte dos participantes, mencionou as ABA para melhor expor aquilo que entende como sendo brincar tal como podemos perceber nas seguintes citações:

GB2: *"As construções, a casinha, a plasticina..."*

MCO2: *"Brincar nas casinhas."*

SM2: *"Colagem."*

Esta associação pode estar relacionada com o facto de este ser o local onde habitualmente as crianças brincam durante mais tempo enquanto estão no Jardim-de-Infância, além do espaço exterior, o recreio.

Além desta associação, a maioria do grupo, assimilou ao brincar exemplos de brinquedos. Tal como podemos observar nos excertos das entrevistas que se seguem, os brinquedos referidos foram variados e na sua maioria são comuns ao recheio das ABA, nos Jardins-de-Infância:

AC2: *"Hmm...carros."*

AL2: *"Bonecas."*

RV2: *"À bola."*

Ao fazerem esta associação, as crianças atribuem uma grande importância ao brinquedo. Na linha de pensamento de Moyles (2002), as crianças utilizam os brinquedos como um meio para as suas aprendizagens. Assim, as crianças, ainda que de um modo inconsciente, valorizam muito o brinquedo, pelo carácter lúdico que este lhes confere e também por ser um bom recurso mediador da aprendizagem.

Esta forte ligação e associação do brinquedo à definição de brincar pode estar relacionada com o facto de este simbolizar, para a criança, o meio pelo qual a brincadeira tem origem e se torna efetiva, ou seja, a criança associa o brinquedo ao brincar porque é através deste que realiza a maioria das atividades nos momentos de brincadeira.

Ainda neste concreto, duas crianças descreveram duas situações um pouco diferentes e primaram pela especificidade. Uma primeira, refere que:

GR2: *“Eu sempre em casa brinco às vezes. Ontem eu comi um bocado do meu ovo kinder. Eu sempre brinco. Eu brinco com o meu brinquedo da árvore do Tommy & Jerry. Eu tenho dois ovos.”*

A criança descreve uma situação vivenciada recentemente, que entende como sendo um bom exemplo acerca daquilo que brincar representa. Com esta descrição, a criança expõe uma realidade mais concreta e que no seu entender demonstra de modo claro o que é brincar. Para ela, toda a atividade, desde comer o chocolate até à brincadeira com o brinde do ovo, é brincar. O facto de o ovo ser de chocolate e no seu interior conter um brinquedo que a criança desconhece, desperta o seu interesse e provoca-lhe prazer em todo o ato de descoberta em relação ao brinquedo surpresa. Uma outra situação é, ainda, citada por outra criança:

MA2: *“O que é para mim? Ah...Os meus pais dão-me brinquedos. Eu é que escolho os brinquedos e eles dão-me e eu brinco com eles.”*

De certo modo, esta descrição revela uma possibilidade de a criança além de brincar com os brinquedos, também considerar uma brincadeira todo o processo de seleção e de compra em torno do brinquedo desejado.

Em ambas as situações, as crianças tentam, o mais fielmente possível, mostrar o que entendem acerca de brincar e recorrem a exemplos de realidades vividas por elas para ilustrar essa mesma conceção. Quando a criança refere que comeu um pouco do ovo kinder e brincou com a surpresa, e a criança MA2 descreve o facto de ter o poder de seleção na opção de escolha do brinquedo e que no final brinca com o mesmo, deparamo-nos com duas situações que apesar de distintas, têm em comum o valor atribuído ao brinquedo como forma de definir o brincar. Segundo Pickard (1975) o “(...) brinquedo abrange o período em que a criança impressionável experimenta emoções mais intensamente do que em qualquer outra época de sua vida.” (p. 114). Talvez seja este o motivo pelo qual a maioria do grupo tenha incidido numa associação do brinquedo face ao brincar.

### 2.4.1.3 A importância atribuída ao brincar pelas crianças

No que respeita à terceira questão “Achas importante brincar? Porquê?”, numa primeira fase confrontámo-nos com o facto de todo o grupo ter mencionado achar importante brincar, exceto duas crianças.

Relativamente a estas duas últimas crianças, uma delas demonstrou claramente uma forte indecisão relativamente à questão, tendo respondido:

ER3: *“Não...Sim. Porque gosto.”*

Esta indecisão da criança pode estar relacionada, segundo Baptista (2009) com o facto de algumas famílias, por vezes considerarem que brincar apenas serve para as crianças preencherem o seu tempo livre. Esta, pode ser uma explicação possível, em relação à resposta negativa referida pela criança que se segue:

AC3: *“Não. Porque é só pra eles brincarem.”*

A própria criança refere isso mesmo, quando se justifica, a ideia pré-concebida que possui de, que brincar não é importante porque não acontece nada mais, as crianças apenas brincam.

No que respeita à justificação da eventual importância do brincar, as crianças não mencionam justificações concretas. Assim sendo, na sua maioria, apenas mencionam que é por gostarem ou então que não sabem o porquê, como podemos verificar nas citações seguintes:

AB3: *“Sim. Não sei.”*

CB3: *“Sim. Porque eu gosto muito de brincar.”*

SM3: *“Sim. Porque eu gosto.”*

Apesar de acharem importante brincar, estas crianças não estão munidas de argumentos nem possuem uma base de conhecimento capaz de dar uma justificação mais profunda. Por essa razão, limitam-se a mencionar que acham importante porque gostam de brincar.

Foram, no entanto, apresentadas outras justificações por cinco crianças. Quatro das quais, relataram regras básicas e cuidados a ter quando se brinca com brinquedos e com os colegas, tal como podemos verificar nos excertos:

MD3: *“Sim. Porque é pa partilhar, é pa fazer e é pa bincar com os amigos.”*

JPA3: *“Sim. Os brinquedos não são para deitar para o lixo.”*

DM3: *“Sim. Porque não é para aleijar os amigos.”*

AL3: *“Ah...sim. Porque...porque senão partes as bonecas. (risos).”*

Este grupo repercute a importância do brincar citando algumas regras que devem ser adotadas quando se brinca e também comportamentos em relação aos colegas. Isto demonstra a importância que as crianças atribuem ao facto de serem necessárias algumas regras para a condução de determinadas brincadeiras, com vista ao seu bom funcionamento. Uma outra criança, acrescentou ainda que:

DNM3: *“Acho. Porque quando as professoras dizem que não é pra brincar, não brincamos e quando dizem para brincar, brincamos.”*

Esta regra, prova o reconhecimento da criança face ao poder que o educador de infância exerce para o cumprimento de regras.

#### **2.4.1.4 As brincadeiras: preferências no Jardim-de-Infância**

Analisando as respostas à quarta questão da entrevista “Preferes brincar a quê no Jardim-de-Infância?”, no seu geral, todas as crianças partilharam uma forte ligação às ABA. As crianças, mencionaram vários brinquedos que fazem parte do seu recheio e fizeram referência aos seus espaços, como podemos verificar nos seguintes excertos:

AC4: *“Carros e computador.”*

GR4: *“A cortar papéis e ir p’as construções.”*

MCO: *“À mãe na casinha.”*

TL4: *“Com as coisas de leggo’s e aquelas coisas de encaixar.”*

Esta notoriedade atribuída às ABA pelo grupo pode estar relacionada, seguindo a linha de pensamento de Zabalza (1992), com o facto de estes serem espaços que conferem liberdade e que estão dotados de diversos estímulos capazes de criarem oportunidades para a construção de novo conhecimento.

Ainda nesta questão, duas crianças mencionaram brincadeiras que ocorrem quando estão em espaço livre, nomeadamente o recreio tais como:

MA4: *“Ao macaquinho de chinês, às escondidinhas, às apanhadinhas...”*

RV4: *“À bola.”*

A referência a estas atividades, demonstra a relevância dos jogos tradicionais durante as brincadeiras ao ar livre neste grupo de crianças que reside num ambiente ainda rural, embora tenha evoluído ao longo dos últimos tempos.

#### **2.4.1.5 Brincar com quem no Jardim-de-Infância?**

No que respeita à quinta questão “Com quem mais gostas de brincar no Jardim-de-Infância?”, as preferências do grupo ficam bem delineadas.

A maioria do grupo, demonstrou preferir brincar com colegas da sala quando está no Jardim-de-Infância. Para Sequeira & Pereira (2004), a brincadeira é uma atividade essencial para a criança pelo facto de as suas relações com as crianças da mesma sala serem mais íntimas do que com as restantes crianças do Jardim de Infância. Desta forma, ao passarem a maior parte do dia em contacto direto umas com as outras, as crianças conhecem-se melhor a nível social e também partilham experiências comuns no mesmo espaço, facilitando a comunicação entre si e o bom decorrer das suas brincadeiras.

Apesar de a maioria preferir brincar com os colegas da sala, algumas crianças referiram também que além de brincarem com os colegas da sala também gostavam de brincar com colegas de outras salas. Assim, estamos em crer que esta preferência pode estar relacionada com a presença de crianças com irmãos e primos que frequentam o mesmo Jardim-de-Infância, o que faz com que também estes possuam uma forte ligação e queiram partilhar experiências, realizando em conjunto as mais diversas brincadeiras.

#### 2.4.1.6 Brincadeiras adotadas em casa

No que refere à sexta pergunta, composta por três pequenas questões “E em casa, costumamos brincar? A quê? Com quem?”, podemos verificar que todo o grupo brinca em casa.

Podemos, também, verificar que preferencialmente as crianças em casa brincam na sua maioria, com os irmãos. Este fator deve-se à grande taxa de participantes ter pelo menos um irmão. É possível verificar que muitas crianças entrevistadas brincam, também, sozinhas ou então com os pais.

Ainda relativamente a esta questão, procuramos saber quais as brincadeiras que usualmente as crianças adotam em casa. Em resposta a esta questão verificamos que na sua maioria, as brincadeiras adotadas em casa são semelhantes às que as crianças realizam quando estão nas ABA, como podemos visualizar a seguir:

AC6: *“Sim. A carros com o meu irmão.”*

AL6: *“Sim. A brincar...a brincar com bonecas. Com o meu irmão.”*

JS6: *“Às mães. Com a minha prima.”*

São também referidas, por um pequeno grupo, brincadeiras que normalmente são realizadas ao ar livre como podemos verificar nos excertos:

SM6: *“Sim, com o meu irmão ao futebol.”*

DNM6: *“Sim, costumo um bocado, porque quando chego a casa durmo. Olha, brinco às corridas e brinco às escondidinhas. Com o meu irmão, mas ele não chega ao mesmo tempo que eu.”*

As brincadeiras realizadas no Jardim de Infância, no geral, são as mesmas adotadas pelas crianças quando estão em casa. O facto de realizarem as mesmas atividades em locais diferentes significa que estas são de extrema importância para a criança. Com estas, a criança consegue usufruir de uma variedade de experiências capazes de lhe transmitir conhecimentos acerca das diversas áreas do conhecimento. Ainda nesta questão, uma criança respondeu:

DM6: *“Com o André, sim. A nada. Não brinco a nada, só brinco sem ter nada porque ele é um bebé.”*



Com esta resposta a criança demonstra que embora brinque com o irmão mais novo, não considera essa atividade uma brincadeira pelo facto de o irmão ainda ser um bebé e ainda não utilizar como recurso principal da mesma o brinquedo. Uma outra criança, também, refere:

*MA6: “Sim. Com os meus brinquedos. Bonecas...ah, eu vou-te dizer uma coisa, depois de ontem eu acordei três vezes porque o Bião parecia vivo, porque tinha o cabelo de pé e fez assim à mão. A boneca fez assim à mão e fez assim com o pé.”*

Podemos partir do princípio que muito provavelmente a situação descrita pela criança possa ter uma origem, simplesmente, imaginária ou que esta situação seja um reflexo das suas preocupações, dos seus medos ou angústias.

#### **2.4.1.7 Preferências nas Áreas Básicas de Atividade (ABA)**

No que concerne à questão “Na nossa sala, qual é a área onde mais gostas de brincar?”, verificamos que o grupo tem três grandes áreas de preferência, a Área da Casinha, a Área das Construções e por fim a Área da Expressão Plástica.

Estas são áreas que possuem um maior número de recursos e materiais à disposição na sala, o que possibilita uma maior escolha por parte das crianças. Também aqui, podemos perceber a importância que a criança atribui à existência de materiais e recursos para brincar, sendo que quantos mais brinquedos existirem maior parece ser o prazer e a motivação da criança para brincar. Todavia, o número de crianças permitido em cada ABA é restrito, pelo que nem sempre a criança pode brincar na sua ABA preferida.

#### **2.4.1.8 Brincadeiras no recreio**

No que respeita às brincadeiras adotadas em locais fora da sala de atividades, tal como o recreio, na oitava questão da entrevista “E no recreio, brincas a quê?”, obtivemos respostas muito diversificadas.

Com base nos dados recolhidos, o grupo de participantes neste estudo prefere brincar, no recreio, às apanhadinhas e corridas e a jogos animados, que neste caso definimos como sendo o conjunto de jogos baseados em desenhos animados ou outro género de animações como podemos visualizar nas seguintes transcrições:

DM8: *“Outra vez aquilo que disse, ao Ben10 e Anita.”*

GR8: *“Aos gormitis e ao Pocoyoco.”*

JS8: *“Às fadas.”*

TL8: *“Ao yôco-yôco.”*

Estes são exemplos de desenhos animados que a criança transporta para as suas brincadeiras. Na sua maioria, estes desenhos animados são visualizados nos momentos de receção pela manhã, no Jardim de Infância, ou possivelmente quando estão em casa. Além destas brincadeiras, mais comuns, as crianças também referem brincar ao karaoke, à pintura, ao escorrega, ao faz de conta assumindo o papel de médicos, às escolas e ao futebol.

Quando as crianças estão no recreio, as brincadeiras não são orientadas, o que para a National Association for the Education of Young Children, NAEYC (1998), significa precisamente que, deste modo, as crianças conseguem dilatar a sua imaginação, conferindo-lhes um maior poder de escolha nas suas brincadeiras.

Apesar de, na sua maioria, estas serem atividades que em regra são realizadas no espaço exterior, recreio do Jardim de Infância, algumas brincadeiras referidas também são realizadas nas ABA, o que demonstra a necessidade que as crianças sentem em realizar estas brincadeiras nos dois espaços do Jardim de Infância.

#### **2.4.1.9 Preferências em relação ao espaço de brincadeira**

Relativamente à penúltima questão da entrevista “Preferes brincar no recreio ou nas áreas da sala?”, a maioria das crianças demonstrou preferir brincar nas ABA existentes na sala do Jardim de Infância, sendo que um grupo mais pequeno de crianças prefere brincar no recreio e um último grupo, de igual proporção, assume os dois locais como preferência para os momentos de brincadeira. Esta preferência, pode estar

relacionada com o facto de nas áreas as crianças terem à sua disposição uma maior quantidade de materiais que estimulam a troca de experiências e a aquisição de conhecimento.

#### **2.4.1.10 Quando se brinca, aprende-se? Opinião dos participantes**

A última questão está dividida em duas partes “Quando estás a brincar, achas que aprendes alguma coisa?” e “O quê?”.

Com base nos resultados, podemos perceber que existe uma superioridade na opinião das crianças que acham que aprendem quando estão a brincar, relativamente às que acham que não aprendem. A maioria das crianças, no entanto, não consegue justificar a resposta dada quer esta tenha sido positiva, quer tenha sido negativa.

As crianças que responderam positivamente apresentam alguns exemplos de coisas que acham estar a aprender enquanto brincam tal como podemos visualizar nos excertos:

RL10: *“Sim. A jogar as regras.”*

MA10: *“Acho que aprendo. Assobiar, eu dantes não conseguia e agora já consigo assobiar, olha “Fiiiiuuuuu....”.”*

O que estas crianças provavelmente querem dizer, é que enquanto brincam assimilam, mais facilmente, as regras para as diversas brincadeiras. Segundo o excerto descreve-nos um acontecimento concreto de aprendizagem ao longo das brincadeiras. Logo, possivelmente, aprendeu a assobiar com a ajuda de um colega com o qual brincava. Um outro exemplo surge na seguinte resposta:

JS10: *“Sim. As coisas que a Professora RC diz.”*

Podemos pressupor, partindo desta resposta, que a criança ao longo das brincadeiras coloca em prática alguns conhecimentos transmitidos pela educadora de infância.

No entanto, algumas crianças responderam negativamente a esta questão, como já verificámos. Também estas, tiveram dificuldade em encontrar uma justificação para a sua

opinião. Das poucas respostas obtidas, as seguintes transcrições demonstram a opinião dessas crianças:

GR10: *“Não, porque nunca aprendo nenhuma coisa.”*

DM10: *“Não porque é só brincar.”*

Esta resposta é mencionada por uma das crianças mais novas do grupo, tendo apenas 4 anos de idade, para ela brincar não é, nada mais, do que brincar.

Estas crianças, ainda não reconhecem que brincando colocam em prática diversos conhecimentos e que ultrapassam algumas dificuldades através das aprendizagens que vão realizando ao longo das brincadeiras.

Por outro lado, podemos, ainda, perceber que a maioria das crianças que refere não aprender enquanto brinca, associa a brincadeira a uma recompensa atribuída pelos adultos mediante o seu comportamento e não a um momento privilegiado de aprendizagem.

#### **2.4.2 Filmagens**

Durante a observação direta não participante, foram registadas através da gravação de seis vídeos, ao longo das sessões, as brincadeiras livres das crianças nas ABA. Durante o período de filmagens, conseguimos visualizar as preferências das crianças em relação às diferentes áreas presentes na sala, numa vertente diferente e um pouco mais além do que foi tratado nas entrevistas.

As filmagens tornaram-se fundamentais para este estudo, porque com estas foi possível confrontarmos e verificarmos as respostas dadas pelas crianças nas entrevistas face à prática, e, ainda, analisar alguns aspetos que possam ter ficado por explorar durante as entrevistas.

Além de possibilitar este confronto direto entre as respostas das entrevistas e aquilo que na realidade se verifica, as filmagens possibilitaram ao investigador visualizar os diferentes comportamentos efetivos que as crianças assumem quando brincam, desde as suas relações a nível social, o tipo de brincadeira que realiza e as suas preferências nas diferentes ABA existentes na sala.

Nesta fase de apresentação e discussão de resultados, os dados serão apresentados em gráficos, não com o objetivo de quantificar o número de participantes presentes nas ABA, mas sim, com o objetivo de mais facilmente verificarmos as áreas de maior preferência pelas crianças no geral, e depois em relação a cada área de uma forma mais específica. Pretendemos, desta forma, apresentar um panorama geral acerca das brincadeiras das crianças nas ABA.

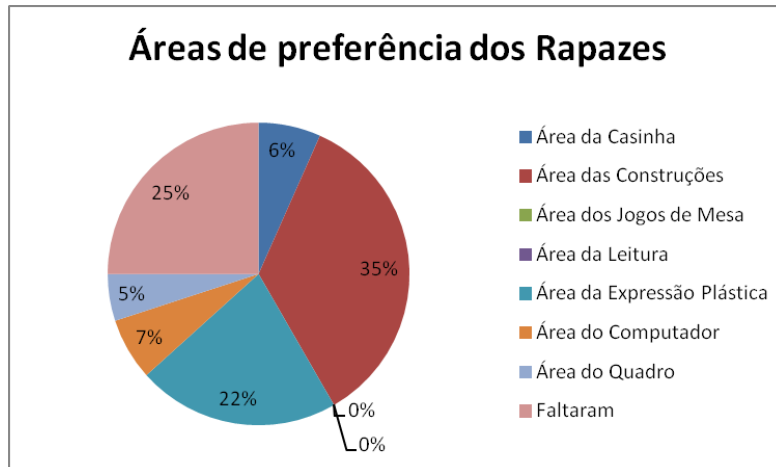
### 2.4.2.1 Áreas de preferência

A tabela que se segue, demonstra a disposição do grupo nas ABA, durante todo o período de filmagens.

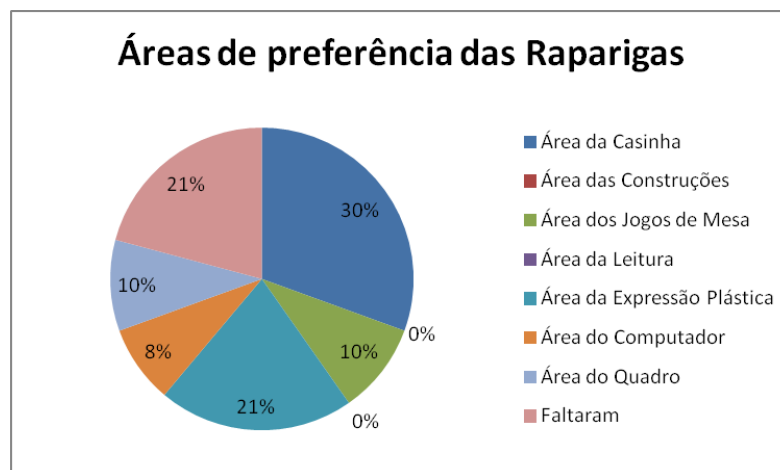
Tabela 3 - Distribuição das crianças nas ABA no período de filmagens.

		Áreas Básicas de Atividade (ABA)														Nº Total Crianças
		Casinha		Construções		Jogos de Mesa		Leitura		Expressão Plástica		Computador		Quadro		
		♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	
F I L M A G E M	Nº 1	2	3	4	-	-	1	-	-	1	3	1	1	1	-	17
	Nº 2	2	3	4	-	-	1	-	-	1	4	1	-	1	-	17
	Nº 3	-	3	3	-	-	1	-	-	3	1	1	1	-	3	16
	Nº 4	-	3	3	-	-	-	-	-	3	3	-	1	1	2	16
	Nº 5	-	6	2	-	-	1	-	-	4	1	1	1	-	2	18
	Nº 6	-	4	5	-	-	3	-	-	1	3	-	2	-	-	18

De uma forma geral, os rapazes preferiram atividades mais ativas, que lhes exigissem mais esforço a nível físico, enquanto que, as raparigas preferem atividades mais calmas, e com maior precisão. Esta ideia é fortemente confirmada nos gráficos que se seguem, onde podemos visualizar facilmente as áreas de preferência do grupo ao longo das seis filmagens.



**Gráfico 1 - Áreas de preferência dos rapazes do grupo de participantes.**



**Gráfico 2 - Áreas de preferência das raparigas do grupo de participantes.**

Analisando o gráfico, verificamos que as Áreas da Construção, da Expressão Plástica e do Computador são as mais escolhidas pelas crianças do grupo quando se dirigem para as áreas. Estas são áreas que possuem um grande carácter lúdico extremamente vincado e por essa razão cativam mais as crianças.

No que respeita às Áreas da Casinha, da Expressão Plástica, do Computador e do Quadro, estas são as mais disputadas pelo grupo feminino. São áreas calmas que proporcionam o jogo faz de conta e desenvolvem o imaginário e a criatividade.

A Área das Construções e a Área da Expressão Plástica são as mais escolhidas pelo grupo masculino. São áreas mais ativas onde realizam diversas construções com diferentes materiais.

Apesar de algumas áreas de seleção serem comuns aos dois sexos, existem outras que são por norma utilizadas maioritariamente por rapazes e outras por raparigas devido a estereótipos formados e interiorizados pelas crianças através de fatores culturais onde estão inseridas.

### 2.4.2.2 Área da Casinha

A Área da Casinha é um espaço utilizado predominantemente pelas raparigas do grupo, embora também brinquem rapazes, estes mantêm-se em menor número, tal como podemos verificar no gráfico seguinte.

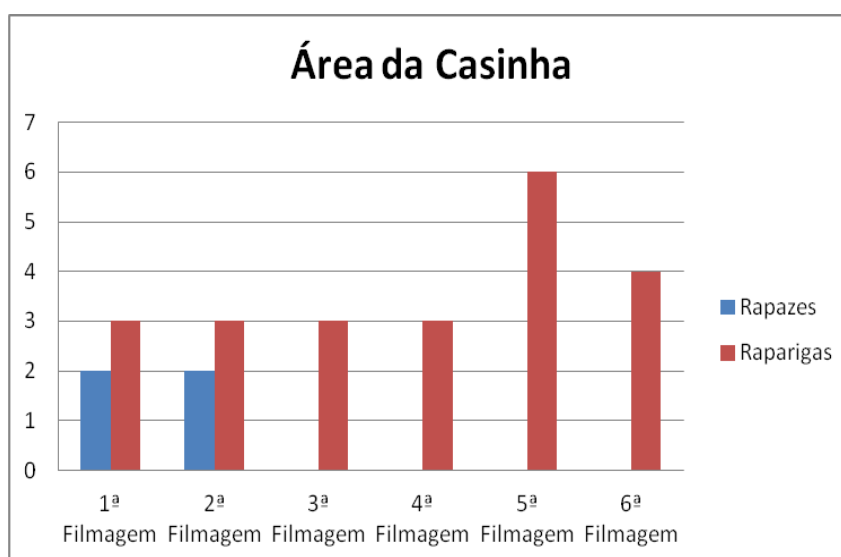


Gráfico 3 - Crianças presentes na Área da Casinha ao longo das seis filmagens.

No gráfico visualizamos que ao longo das seis filmagens, apenas em duas estão presentes rapazes, e que apesar da sua presença, esta continua a ser inferior em relação ao número de raparigas.

Durante todas as filmagens observamos e registamos os comportamentos e brincadeiras adotadas pelo grupo em todas as áreas. Na Área da Casinha, constatamos

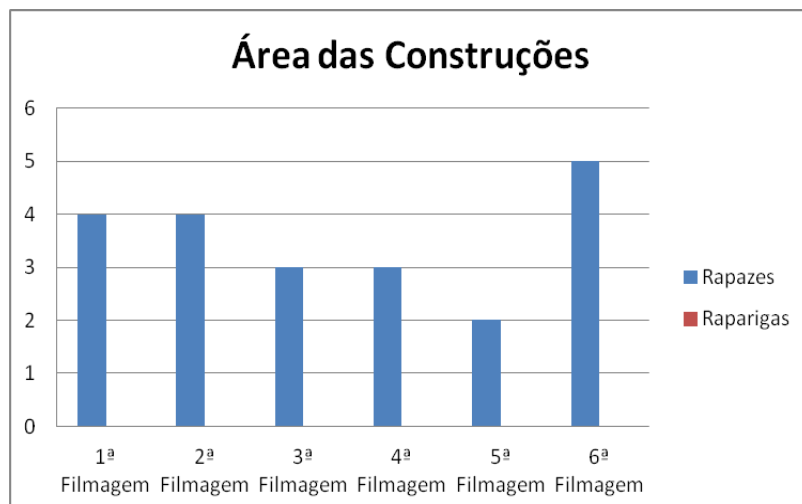
que as crianças brincavam muito ao faz de conta. Nesse sentido, algumas das brincadeiras adotadas ao longo do tempo de filmagens consistem na imitação de animais de estimação, bebês, o comportamento de mãe realizando tarefas como: cozinhar, dar de comer, vestir, embalar e passear o bebê, assim como realizar as limpezas do próprio espaço, a imitação dos gestos e das falas enquanto seguram um telefone de plástico, tal como se estivessem realmente a receber uma chamada; imitam profissões, entre as quais a de cabeleireira, retratam jantares em família, desempenhando cada criança um papel, executando-o da forma mais semelhante possível, desde os comportamentos até às falas que reproduzem.

Foi também possível visualizar um momento de conflito entre duas crianças por ambas quererem brincar com o mesmo boneco, embora houvessem outros bonecos que não estavam a ser utilizados. Neste sentido Pickard (1975) afirma que “Há brigas ocasionais, mas, no conjunto, a brincadeira ali, num mundo que lhes é próprio, parece inexaurível.” (p. 110) Estas brigas são possivelmente despertadas pelo egocentrismo ainda fortemente sentido nestas idades, no entanto cabe ao educador de infância promover um sentimento de partilha no grupo.

#### **2.4.2.3 Área das Construções**

No que respeita à Área das Construções, os resultados verificados ao longo das filmagens podem ser constatados no gráfico seguinte.





**Gráfico 4 - Crianças presentes na Área das construções ao longo das seis filmagens.**

Nesta área, os resultados foram precisamente contrários aos obtidos na Área da Casinha. A Área das Construções ao longo das filmagens foi única e exclusivamente utilizada por crianças de sexo masculino. A grande diferença marcada pelos dois géneros nas duas áreas pode ser devida a estereótipos que a criança tem interiorizados em si e que se refletem nas suas escolhas. Para os autores Barreiros & Neto (2005) “A percepção pela criança destes estereótipos conduz a um empenhamento preferencial em actividades julgadas mais compatíveis com o seu sexo e a um abandono progressivo das percepcionadas como não compatíveis.” (p. 2-3). Esta linha de pensamento pode, de certo modo, explicar a razão pela qual as crianças do sexo feminino preferem maioritariamente a Área da Casinha e as crianças do sexo masculino a Área das Construções.

Ao longo das filmagens foi ainda possível registar alguns comportamentos e brincadeiras realizadas pelos rapazes. Como atividade preferida, as crianças construíram com peças de encaixe diferentes naves espaciais, construíram pistas para carros e túneis usando duas cores nas peças de encaixe, formando um padrão ao longo do corpo do túnel. A juntar a estas atividades as crianças brincaram também com aviões e carros de bombeiros e foram ainda registados comportamentos de cooperação em grande grupo na construção das naves espaciais e de um dinossauro com peças de encaixe.

Nestas atividades, é notório o grande sentimento de entreatajuda presente no grupo, pelo que todos estão dispostos a partilhar os recursos existentes e em conjunto fazerem construções de maiores proporções do que se estas fossem simplesmente individuais.

#### 2.4.2.4 Área dos Jogos de Mesa

Relativamente aos dados recolhidos das filmagens, em relação à Área dos Jogos de Mesa os resultados são semelhantes aos analisados relativamente à Área da Casinha como podemos visualizar de seguida.

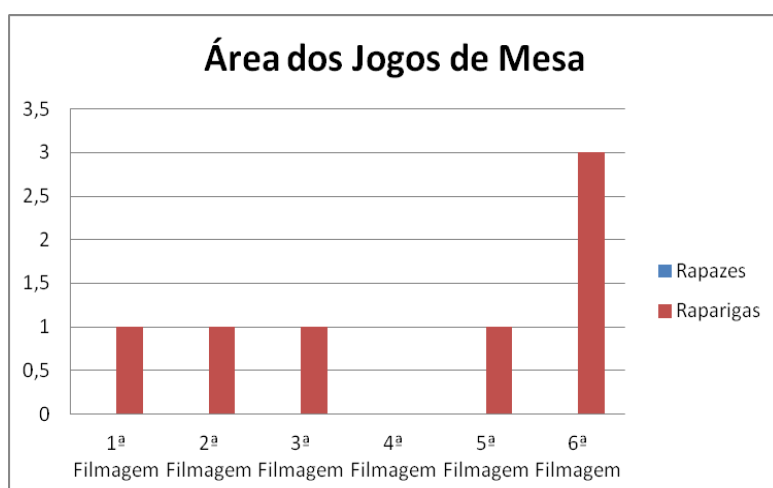


Gráfico 5 - Crianças presentes na Área dos Jogos de Mesa ao longo das seis filmagens.

O grupo predominante é formado por elementos femininos, o que vem provar uma vez mais a existência de diferenças em questões de género no que respeita às diferentes escolhas de atividades. Por ser composta por jogos mais calmos e que não despendem muita resistência física são muitas vezes associados a jogos mais direcionados para raparigas. Esta ideia é subentendida na seguinte citação mencionada por Hansen, Marcarini, Martins, Wanderlind & Vieira (2007):

Quanto aos brinquedos, alguns deles já são classificados por adultos e crianças como próprios de brincadeiras femininas ou masculinas. O espaço familiar da casa é associado às meninas, enquanto que o universo externo e do trabalho aos meninos. Meninas, em

geral, brincam com bonecas e seus acessórios, objetos domésticos e brinquedos macios. Além disso, gostam de dançar, cantar, fantasiar e de atividades manuais. Possuem preferência também por eventos festivos e domésticos, como casamentos, nascimentos e namoros. Já os meninos preferem blocos, veículos, ferramentas e brincadeiras movimentadas – trepar, pular, correr – assim como brincar com temas de super-heróis. (p. 139)

Analisando os dados do gráfico, fica evidente que, de facto, os rapazes do grupo em nenhum momento escolheram esta área para realizar as suas brincadeiras, ao contrário da Área das Construções que foi muito requisitada pelos mesmos. Esta escolha pode ser explicada devido à Área dos Jogos de Mesa ser um espaço com atividades mais calmas e não despertar tanto o interesse e a motivação das crianças para a realização das diversas brincadeiras, tal como acontece na Área das Construções.

#### 2.4.2.5 Área da Leitura

A Área da Leitura, ao contrário das restantes, não teve nenhuma criança que pertencesse ao grupo de participantes presente durante o período de filmagens como podemos evidenciar no seguinte gráfico.

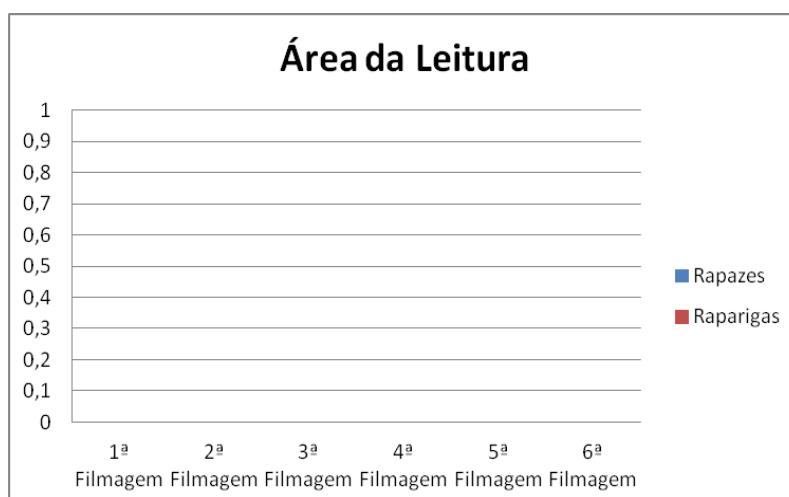
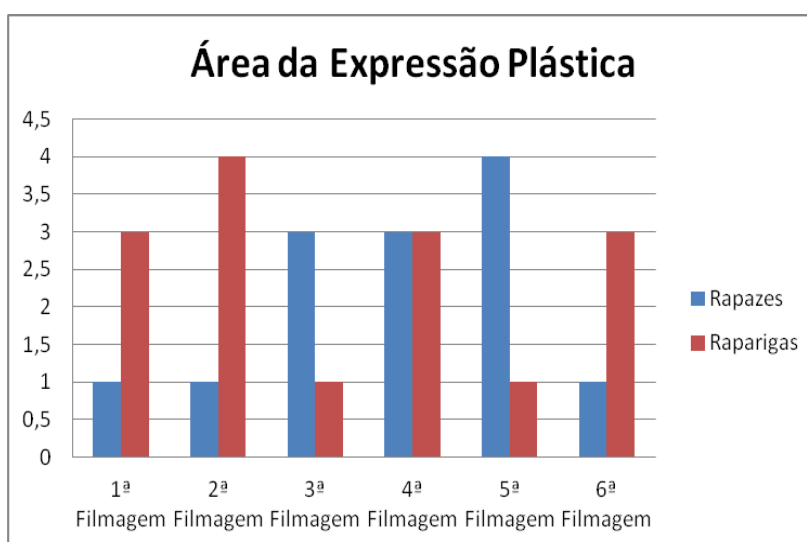


Gráfico 6 - Crianças presentes na Área da Leitura ao longo das seis filmagens.

Por não termos dados relativamente a esta área, não poderemos analisar e interpretar qualquer relação de aprendizagem neste espaço das ABA.

#### 2.4.2.6 Área da Expressão Plástica

No que concerne à Área da Expressão Plástica, o gráfico seguinte demonstra-nos valores diferentes aos anteriormente analisados nas áreas mencionadas.



**Gráfico 7 - Crianças presentes na Área da Expressão Plástica ao longo das seis filmagens.**

Ao analisarmos o gráfico constatamos que houve uma ligeira superioridade no número de raparigas presentes nesta área face ao número de rapazes, no entanto é uma área claramente mais equilibrada no que concerne à presença dos dois géneros neste espaço ao longo das filmagens.

Esta área é dotada de diversos recursos e materiais, o que cativa e estimula as crianças nas suas descobertas e aprendizagens. Algumas das quais, resultam das diversas atividades desempenhadas pelo grupo como os recortes de revistas, diversas colagens, os desenhos e pinturas, a moldagem da plasticina e o despertar para a escrita quando escrevem os seus nomes, datas e representações de diferentes números.

Por serem atividades diversificadas e apelarem ao sentido de criatividade da criança esta área é extremamente atrativa e requisitada pelo grupo no tempo destinado para as ABA.

#### 2.4.2.7 Área do Computador

Ao analisarmos o gráfico que se segue constatamos que também a Área do Computador evidencia um equilíbrio no que respeita à preferência desta área para rapazes e raparigas do grupo.

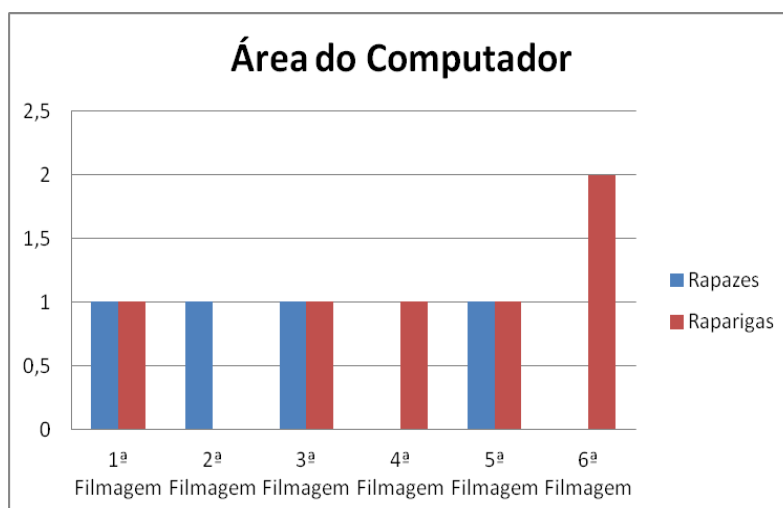


Gráfico 8 - Crianças presentes na Área do Computador ao longo das seis filmagens.

Nesta área, o número de crianças é também ligeiramente superior no que respeita às raparigas face aos rapazes, o que mais uma vez vem comprovar o facto de os rapazes preferirem em maior escala, brincadeiras mais ativas, ao contrário das raparigas que, geralmente, preferem as mais calmas.

Além deste fator, foi visível ao longo das filmagens a grande entreajuda entre as crianças que jogavam no computador e as que aguardavam a sua vez para jogar, para que conseguissem vencer o jogo. Vários foram os jogos que as crianças jogaram, entre os quais: os jogos de labirintos, os de associação de números e os de contagens.

Esta entreajuda facilita a comunicação entre as crianças e desenvolve o seu relacionamento social entre o grupo. Hansen, Marcarini, Martins, Wanderlind & Vieira (2007) defendem que:

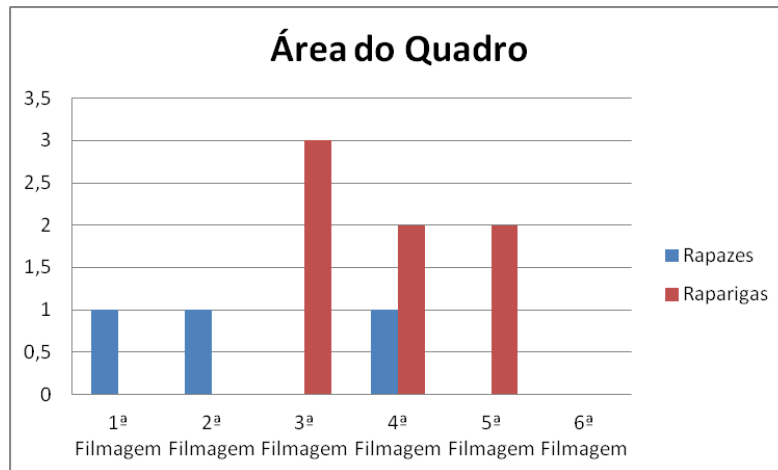
A brincadeira também contribui de forma bastante efetiva para o relacionamento social das crianças, visto que oferece uma forma livre e autônoma de interação entre as mesmas. Por meio dela, a criança é capaz de resgatar valores e sentimentos, como a responsabilidade, além aprender a importância da negociação, da conquista, de conviver com regras e a resolver conflitos. (p. 137-138)

Por esta razão, torna-se importante que as crianças tenham oportunidade para estes momentos de liberdade e de interação entre si, sendo que as ABA se constituem como um meio privilegiado para que tal aconteça.

#### **2.4.2.8 Área do Quadro**

No que diz respeito à Área do Quadro, este é um espaço que partiu do interesse e necessidade de algumas crianças em fazerem representações e escreverem os seus nomes num suporte diferente do habitual, como a folha de papel, nesse sentido incluímos a mesmas nas filmagens.

Ao nível das preferências do grupo, constatámos, através do gráfico apresentado de seguida, que embora não estivessem presentes muitas crianças, a predominância dos dois géneros eram notórias, no entanto a presença de raparigas era ligeiramente superior, o que também está relacionado com o facto de existirem mais raparigas do que rapazes no grupo.



**Gráfico 9 - Crianças presentes na Área do Quadro ao longo das seis filmagens.**

Foram também, observadas as diferentes atividades que se desenvolvem quando as crianças estão nesta área, nomeadamente: as representações de números, letras e sequências, as contagens do número de rapazes, do número de raparigas e do número total de crianças na sala; além disso, também fizeram representações de si próprios, de animais e flores.

Este demonstrou ser um espaço com fortes estímulos para as diferentes áreas do conhecimento, particularmente, na área da matemática, quando as crianças realizam contagens e estruturam sequências numéricas, assim como na área da comunicação oral e escrita, quando comunica com os pares e ajuda nas contagens e no estímulo à escrita quando esta escreve o seu nome e letras que reconhece.

De um modo geral, esta área constitui um forte estímulo para todas as crianças.

Em modo de síntese, de um modo geral, podemos constatar que de facto as crianças possuem determinados estereótipos, os quais são determinantes no momento de escolha da ABA em que pretende desenvolver uma atividade. Ainda assim, não podemos olvidar que, tal como já foi anteriormente referido, a escolha das ABA se encontra condicionada pela rapidez com que as atividades da sala são determinadas e pelo número máximo de crianças que pode permanecer em cada uma. Desta forma, todos estes dados deverão ser interpretados de forma crítica e consciente.

### **2.4.3 Análise das relações entre os dados**

Com base nos dados recolhidos ao longo deste estudo, podemos constatar que, de facto, é visível, quer em relação às suas respostas quer ao seu comportamento ativo, nas brincadeiras das ABA, que as crianças revelam grande gosto pelo brincar.

Embora, as áreas sejam escolhidas de forma aleatória e tenham um número limite de crianças em cada, a seleção dos espaços de brincadeira é fortemente influenciado pelas preferências das crianças em relação aos seus pares. Isto quer dizer que, usualmente, o grupo de crianças distribuído por cada área, gosta preferencialmente de brincar com as crianças que dividem com elas o mesmo espaço de brincadeira.

No que respeita às áreas de preferência referidas pelo grupo de crianças nas entrevistas, corresponde na maioria dos casos às suas escolhas dos espaços aquando da gravação das brincadeiras livres.

Relativamente às aprendizagens nas ABA, embora nas entrevistas uma parte do grupo tenha partilhado a opinião de que não se aprende, na prática conseguimos verificar que as crianças vivenciam diversas situações de aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento, sendo que inúmeras vezes procuram os adultos presentes na sala para mostrarem aquilo que aprenderam. Exemplos disso mesmo, são as situações como: “Já consigo vestir a minha boneca.” Ou “Olha o que eu consegui construir”. Desta forma, são inúmeras as aprendizagens realizadas pelas crianças enquanto brincam: a nível social - no cumprimento de regras, o sentimento de entreaajuda e de partilha, discordâncias e zangas que acabam por resolver entre si, desenvolvem o trabalho em grupo; ao nível da comunicação Oral e Escrita - em que desenvolvem a sua linguagem durante as brincadeiras de faz de conta, desenvolvem a motricidade fina através de desenhos e com a escrita do seu nome e associação de letras é motivada a sua iniciação para a escrita; ao nível da Matemática - em que interiorizam o sentido de número quando realizam contagens na Área do Quadro e na Área do Computador, assim como, delineiam planos para resolverem um problema com que se deparam nos jogos apresentados, descobrem e associam formas a diferentes objetos.

Estas situações de aprendizagem verificadas ao longo das filmagens vão ao encontro da maioria das respostas positivas do grupo face a esta questão.



Por outro lado, a observação das crianças nas ABA e durante as mais diferentes brincadeiras pode e deve informar o educador de infância relativamente às suas maiores dificuldades de aprendizagem ou, pelo contrário, relativamente às suas potencialidades.

Desta forma, as crianças procuram, usualmente, as ABA onde se sentem mais confortáveis e realizadas e tendem a esquecer aquelas em que se sentem desadequadas ou aquelas que pressupõem aprendizagens que ainda não dominam. Neste sentido, o educador de infância deverá encorajar as crianças a brincarem em áreas diferenciadas, que possam complementar o seu processo de aprendizagem. Acresce, ainda, que esta observação e cuidado por parte do educador de infância pode providenciar informações cruciais aquando das planificações das atividades da sala, com o intuito de ultrapassar algumas das barreiras das crianças. Brincar constitui-se, então, como uma fonte capital de informação e como um veículo privilegiado de aprendizagem.

## 2.5 CONCLUSÕES DO ESTUDO

Após a realização deste trabalho de investigação, constatámos que os participantes não conseguem verbalizar uma definição exata para o brincar. Contudo, através de exemplos de brincadeiras, apresentaram a ideia de que brincar é uma atividade dinâmica através da qual encontram soluções para eventuais situações desconhecidas e para a dramatização de algumas situações do quotidiano.

Nesse sentido, as crianças em idade pré-escolar, assumem a brincadeira como algo importante e essencial nas suas aprendizagens e realçam o grande prazer que dela conseguem extrair.

Assim sendo, as crianças quando brincam estão em constante aprendizagem. Nas suas brincadeiras, são incluídas situações reais que vivenciam, passando-as para o mundo da ficção. As crianças assumem, deste modo, diferentes papéis e contactam com diferentes contextos e realidades. Por essa razão, podemos concluir que quando brincam, as crianças encontram respostas, de uma forma aliciante, para os seus problemas.

As brincadeiras contribuem, assim, positivamente para a aquisição de várias aprendizagens das crianças, fazendo com que a existência das Áreas Básicas de Atividade, nas salas do Jardim-de-Infância, assumam uma extrema importância. Estas, não só estão estruturadas como espaços organizados e divididos em diferentes áreas, como também estão munidas de diversos materiais e brinquedos, que potenciam e estimulam os momentos de brincadeira das crianças. Todos estes recursos, ajudam as crianças a aprender a questionarem-se acerca daquilo que as envolve e a estruturarem o seu pensamento.

Para os participantes deste estudo, as áreas de preferência relativas às Áreas Básicas de Atividade recaem sobre a Área da Casinha, a Área das Construções, a Área da Expressão Plástica e a Área do Computador. Esta escolha parece estar associada ao facto de estes serem espaços dotados de uma quantidade superior de recursos, para as diversas brincadeiras, quando comparadas às restantes áreas da sala.

Relativamente às áreas de preferência dos participantes, verificamos que as diferenças de género influenciam as opções de brincadeira, pelo que são notórias as opções divergentes entre o sexo feminino e o sexo masculino. As preferências relativas às

raparigas recaem sobre o espaço da casinha, enquanto que os rapazes preferem, maioritariamente, o espaço das construções.

### **2.5.1 Limitações do Estudo**

Posteriormente à realização deste trabalho de investigação, torna-se pertinente refletir acerca das limitações com que nos fomos deparando no decorrer do estudo. Esta reflexão, é também importante, na medida em que, num futuro projeto deste âmbito, o investigador possa prever e contornar estas limitações.

No que concerne às limitações sentidas no decorrer deste estudo, estas baseiam-se sobretudo no curto período de tempo conseguido para a realização das últimas filmagens. Este curto período de tempo, deveu-se ao pouco tempo disponibilizado para as crianças se dirigirem para as ABA, ao longo das sessões, devido ao prolongamento das restantes atividades realizadas com o grupo.

Outra limitação sentida, deveu-se ao número de crianças presentes durante o período de recolha de dados. Embora o grupo de participantes fosse constituído por 22 crianças, ao longo das filmagens apenas estavam presentes, em média, 17 crianças. A presença das crianças ausentes, poderia de certa forma, ter contribuído para a obtenção de respostas diferentes relativamente às questões deste projeto.

Uma última limitação sentida, refere-se à organização das áreas. Assim sendo, e devido a esta organização, não foi possível filmar todas as áreas ao mesmo tempo durante os 5 minutos de filmagem, pelo que foi necessário filmar uma área de cada vez para conseguir registar as atividades do grupo.

### **2.5.2 Implicações para a Prática Profissional**

Este estudo, ao dar resposta às questões que o envolvem, ajudou na compreensão da importância que o brincar assume, particularmente, em crianças de idade pré-escolar. Deste modo, e pela razão de que são inúmeras as aprendizagens assimiladas nos espaços das ABA, pelas crianças, este projeto incute no educador de infância a necessidade de procurar melhores estímulos e meios para potenciar, ainda mais, estas aprendizagens.

Neste sentido, o educador de infância pode e deve organizar melhor estes espaços e planejar diversas propostas de situações interessantes para que a criança tenha oportunidade de contactar de perto com as mesmas.

Por fim, este estudo permite que o educador de infância compreenda e avalie, de forma mais profícua, as aprendizagens de cada criança, permitindo-lhe flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem e (re) formular as estratégias e metodologias adotadas sempre que seja necessário.

### **2.5.3 Recomendações para futuras investigações**

Por este ser um estudo que abrange vários domínios de conhecimento, seria interessante que em futuras investigações deste âmbito, fosse aplicado o modelo de entrevista utilizado neste estudo a crianças de diferentes idades, de forma a comparar as respostas associadas ao conceito de brincar, assim como a sua evolução ao longo do tempo. Seria, também, interessante aplicar a mesma entrevista a educadores de infância e a pais e encarregados de educação, de modo a comparar as opiniões dos mesmos e a perceber se estas corroboram as das crianças. Desta forma, o estudo, sendo mais abrangente, poderia demonstrar a evolução do conceito de brincar, assim como a importância atribuída ao mesmo ao longo das diferentes fases de crescimento.

**PARTE 3: Reflexão Final sobre a Prática de Ensino Supervisionada II**

### 3.1 REFLEXÃO

No final deste ano letivo, sinto-me mais capaz e mais preparada, enquanto futura educadora de infância, para dar resposta às necessidades exigidas pelas crianças no dia a dia.

O facto de termos contactado de tão perto com o grupo de crianças e de termos dirigido esse mesmo grupo durante quase todo o ano, demonstrou a qualidade e a capacidade de resposta, que um educador de infância deve ter, assim como o conhecimento sólido que este deve possuir relativamente às diversas áreas do conhecimento, de forma a conseguir dar sempre o melhor de si a cada criança.

Um educador de infância funciona como uma base de suporte em relação às várias aprendizagens da criança e com a Prática de Ensino Supervisionada II, constatei que de facto as aprendizagens no ensino pré-escolar são muito mais alargadas, não se restringindo apenas às diversas áreas do conhecimento. Além disso, não existe um tempo, em que uma área do conhecimento possa ser unicamente trabalhada, porque as áreas do saber estão todas ligadas entre si, sendo que numa determinada temática possam estar presentes diferentes áreas do saber.

A nossa aptidão para dirigir um grupo de crianças em contexto pré-escolar, deveu-se aos conhecimentos assimilados através das didáticas do conhecimento abordadas no 1º semestre, em que os professores tiveram um papel fundamental e nos transmitiram, de uma forma incansável, todos os meios necessários para sermos boas educadoras de infância e para que desenvolvêssemos a crença de que esta é apenas mais uma fase que terminámos, mas que a procura pela excelência deverá sempre acompanhar-nos.

No que respeita aos pontos fortes em relação à Prática de Ensino Supervisionada, tenho a referir que, a oportunidade proporcionada de vivenciar experiências no âmbito do berçário, foi uma mais-valia para todas. Esta, será, possivelmente, uma das realidades futuras que nos esperam, visto fazer parte do contexto do educador de infância e como futuras educadoras de infância, temos a necessidade de contactarmos de perto com estas realidades e de retirar delas experiências ricas, que nos serão úteis na nossa prática profissional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, M<sup>a</sup>. J. (2012). *Deixem brincar as crianças*. *TempoLivre*, N<sup>o</sup> 235, pp. 16-21.
- AZEVEDO, N. R., KOOIJ, R. V., & NETO, C. (1997). *Brincar: O que pensam os Educadores de Infância*. In C. Neto, *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições FMH.
- Baptista, M<sup>a</sup>. R. (2009). *Opiniões dos pais sobre a brincadeira e a ocupação de tempo livre das crianças*. Tese de Mestrado em Estudos da Criança na especialidade de Educação Física e Lazer. Braga, Portugal: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Barbosa, A. C. (2009). *A resolução de problemas que envolvem a generalização de padrões em contextos visuais: um estudo longitudinal com alunos do 2<sup>o</sup> ciclo do ensino básico*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Barreiros, J., & Neto, C. (2005). *O desenvolvimento Motor e o Género*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa. Documento não editado.
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. (3<sup>a</sup>.ed.). Oxford University Press.
- Condessa, I. C. (2009) *(Re) Aprender a brincar: da Especificidade à Diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Filgueiras, M. (2010). *O espaço e o seu impacto educativo: quais as principais características da gestão e organização do espaço sala em Educação Infantil*. Lisboa: Universidade Aberta. Acedido em 27 de Junho, 2012, [<http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1575/1/Marta%20Filgueiras.pdf>].
- Flick, U., Kardoff, E., & Steinke, I. (2004). *A companion to Qualitative Research*. London: SAGE Publications Ltd.
- GARVEY, C. (1974). *Brincar*. (1<sup>a</sup> ed.) Lisboa, Portugal: Morais Editores.
- Hansen, J., Marcarini, S., Martins, G., Wanderlind, F., & Vieira, M. (2007). *O brincar e suas implicações para o desenvolvimento infantil a partir da Psicologia Evolucionista*. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 17 (2), 133-143.

- HOHMANN, M. & WEIKART, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HUIZINGA, J. (1980). *O Jogo como elemento de cultura*. São Paulo, Brasil: Editora Perspectiva.
- KREBS, R. J., & NETO, C. A. (2007). *Tópicos em desenvolvimento motor na infância e adolescência*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora LECSU.
- Lopes, V. (1993). *O Estereótipo Sexual no Comportamento Lúdico das Crianças em Idade Pré-Escolar*. *Jornal de Psicologia*, 12 (1), 1-15.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – OCEPE*, [Lisboa]. [ME].
- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do Brincar na educação infantil*. Porto Alegre, Brasil: ARTMED EDITORA LTDA.
- NAEYC (1998). *The value of school recess and outdoor play*. Obtido em 20 de Junho de 2012, de <http://www.kidsource.com/kidsouce/content4/school.recess.html>.
- NETO, C. (1997). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições FMH.
- NETO, C. (2009). *A importância do Brincar no Desenvolvimento da Criança: uma Perspectiva Ecológica*. In I. Condessa, (Re) Aprender a Brincar: da especificidade à diversidade (pp. 19-35). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- PAPALIA, D. E., OLDS, S. W. & FELDMAN, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Amadora, Portugal: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Pickard, P. M. (1975). *A criança aprende brincando*. São Paulo, Brasil: IBRASA.
- Ponte, J. P. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. *Quadrante*, 3 (1), 3-17.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais: Trajectos*. Lisboa, Portugal: gradiva.



Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. London: SAGE Publications Ltd.

Sequeira, A., & Pereira, B. (2004). *Estudo descritivo das actividades de tempos livres no ATL – um estudo de caso*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Silverman, D. (2010). *Doing Qualitative Research*. (3ª. Ed.), Great Britain: Ashford Colour Press Ltd.

SPODEK, B. & SARACHO, O. N. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. São Paulo, Brasil: Editora Artes Médicas Sul LTDA.

Walsh, D. J., Tobin, J. J. & Graue, M. E. (2010). Bernard Spodek (org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância: A Voz Interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância* (pp. 1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ZABALZA, M. A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto, Portugal: EDIÇÕES ASA.





Caro(a) Encarregado(a) de Educação

Sou estagiária no Jardim-de-Infância da MDL e no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, estou a desenvolver uma investigação acerca da importância que o brincar assume no desenvolvimento das crianças.

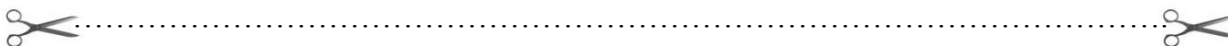
Esta investigação tem como principal objetivo avaliar qual ou quais os jogos que as crianças adotam mais frequentemente durante os momentos de jogo livre. Deste modo, será necessário realizar entrevistas às crianças e proceder à filmagem das mesmas, assim como proceder à filmagem durante os seus momentos de jogo livre.

Todos os dados recolhidos serão utilizados dentro da maior confidencialidade e serão utilizados exclusivamente para a realização da investigação. No que me diz respeito, comprometo-me a salvaguardar os melhores interesses do seu educando.

Para qualquer informação suplementar coloco-me ao dispor pelo seguinte contacto **9XXXXXXXXX**.

Agradeço desde já a sua compreensão e colaboração,  
Com as melhores saudações,

**Alexandra Guimarães**



**Autorização do Encarregado de Educação**

Autorizo o meu educando, \_\_\_\_\_ a participar na investigação.

\_\_\_\_\_

Assinatura Encarregado de Educação



## Pedido de Autorização das Crianças

Eu, \_\_\_\_\_  
autorizo que a educadora estagiária  
Alexandra Guimarães, realize filmagens,  
entrevistas e gravações durante os meus  
momentos de Jogo Livre, para a sua  
investigação acerca da importância do  
brincar.

Impressão Digital:









## ENTREVISTA ESTRUTURADA

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



## Registo de Entrevistas

<u>Perguntas</u>	<u>Respostas</u>
1. Gostas de brincar?	
2. O que é para ti brincar?	
3. Achas importante brincar? Porquê?	
4. Preferes brincar a quê no Jardim de Infância?	
5. Com quem mais gostas de brincar no Jardim de Infância?	
6. E em casa, costumavas brincar? A quê? Com quem?	
7. Na nossa sala, qual é a área onde mais gostas de brincar?	
8. E no recreio, brincas a quê?	

<p><b>9. Preferes brincar no recreio ou nas áreas da sala?</b></p>	
<p><b>10. Quando estás a brincar, achas que aprendes alguma coisa? O quê?</b></p>	



## Registo de Observações

1ª Filmagem	
<u>Área da Casinha</u>	<u>Observações:</u>
<u>Área das Construções</u>	<u>Observações:</u>
<u>Área dos Jogos de Mesa</u>	<u>Observações:</u>
<u>Área da Leitura</u>	<u>Observações:</u>
<u>Área da Expressão Plástica</u>	<u>Observações:</u>
<u>Área do Computador</u>	<u>Observações:</u>
<u>Área do Quadro</u>	<u>Observações:</u>

<b>2ª Filmagem</b>	
<u>Área da Casinha</u>	<u>Observações:</u>
<u>Área das Construções</u>	<u>Observações:</u>
<u>Área dos Jogos de Mesa</u>	<u>Observações:</u>
<u>Área da Leitura</u>	<u>Observações:</u>
<u>Área da Expressão Plástica</u>	<u>Observações:</u>
<u>Área do Computador</u>	<u>Observações:</u>
<u>Área do Quadro</u>	<u>Observações:</u>

<b>3ª Filmagem</b>	
<u>Área da Casinha</u>	<u>Observações:</u>
<u>Área das Construções</u>	<u>Observações:</u>
<u>Área dos Jogos de Mesa</u>	<u>Observações:</u>
<u>Área da Leitura</u>	<u>Observações:</u>
<u>Área da Expressão Plástica</u>	<u>Observações:</u>
<u>Área do Computador</u>	<u>Observações:</u>
<u>Área do Quadro</u>	<u>Observações:</u>



<b>4ª Filmagem</b>	
<u>Área da Casinha</u>	<u>Observações:</u>
<u>Área das Construções</u>	<u>Observações:</u>
<u>Área dos Jogos de Mesa</u>	<u>Observações:</u>
<u>Área da Leitura</u>	<u>Observações:</u>
<u>Área da Expressão Plástica</u>	<u>Observações:</u>
<u>Área do Computador</u>	<u>Observações:</u>
<u>Área do Quadro</u>	<u>Observações:</u>

<b>5ª Filmagem</b>	
<u>Área da Casinha</u>	<u>Observações:</u>
<u>Área das Construções</u>	<u>Observações:</u>
<u>Área dos Jogos de Mesa</u>	<u>Observações:</u>
<u>Área da Leitura</u>	<u>Observações:</u>
<u>Área da Expressão Plástica</u>	<u>Observações:</u>
<u>Área do Computador</u>	<u>Observações:</u>
<u>Área do Quadro</u>	<u>Observações:</u>

<b>6ª Filmagem</b>	
<u>Área da Casinha</u>	<u>Observações:</u>
<u>Área das Construções</u>	<u>Observações:</u>
<u>Área dos Jogos de Mesa</u>	<u>Observações:</u>
<u>Área da Leitura</u>	<u>Observações:</u>
<u>Área da Expressão Plástica</u>	<u>Observações:</u>
<u>Área do Computador</u>	<u>Observações:</u>
<u>Área do Quadro</u>	<u>Observações:</u>