



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Análise do conceito de Brincar em crianças do Ensino Pré-Escolar e do 1º CEB

Departamento de Educação, Desporto e Intervenção Social

Mestrado em Jogo e Motricidade na Infância

Rita Inês Viegas Costa

2024



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Rita Inês Viegas Costa

Análise do conceito de Brincar em crianças do Ensino Pré-Escolar e do 1º CEB

Dissertação de Mestrado em Jogo e Motricidade na Infância apresentada ao Departamento de Educação, Desporto e Intervenção Social da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre em Jogo e Motricidade na Infância

Trabalho realizado sob a orientação do

Professor Doutor Rui Manuel Sousa Mendes

e

Professor Doutor Gonçalo Dias

Julho, 2024

Agradecimentos

Este trabalho de mestrado foi concluído devido ao enorme apoio de um conjunto de pessoas e por isso devem ser devidamente reconhecidas e agradecidas.

Ao Professor Doutor Gonçalo Dias, pela dedicação, disponibilidade, ajuda, compreensão e por sempre acreditar que este trabalho era concretizável em todos os aspetos;

Ao Professor Doutor Rui Mendes, pelo suporte, seriedade, mas também pelo seu carisma sempre com gentileza, e por não me ter deixado desistir e acreditar na potencialidade do trabalho realizado;

A todos os Encarregados de Educação que se disponibilizaram a participar do estudo;

A todos aqueles que se dedicaram e colaboraram para a validação do instrumento deste estudo;

Às minhas colegas, pelo apoio, disponibilidade e momentos de bem-estar que me proporcionaram;

À minha família, que sempre apoiou as minhas decisões e que se dedicam com toda a ajuda e carinho;

Ao meu companheiro, por toda a paciência, carinho e suporte emocional que me transmitiu ao longo desta caminhada.

Análise do conceito de Brincar em crianças do Ensino Pré-Escolar e do 1º CEB

Resumo

Este estudo teve como objetivo principal efetuar uma análise do conceito de Brincar em crianças do Ensino Pré-Escolar e do 1º CEB. A amostra foi constituída por 1270 pais e/ou tutores legais das crianças (41 ± 6 anos de idade), 1157 do sexo feminino e 113 do sexo masculino. Para efeitos de análise estatística, definiu-se que as crianças do Ensino Pré-Escolar correspondiam à faixa etária dos 3 aos 5 anos de idade e as crianças do 1º CEB correspondiam à faixa etária dos 6 aos 10 anos de idade. Os resultados permitem concluir que, relativamente à comparação de perceções face à pergunta: “Qual a frase que faz mais sentido para si, relativamente ao Brincar?”, a faixa etária influenciou a perceção dos pais face ao que fazia mais sentido para eles. No que diz respeito à comparação de perceções face à pergunta: “Quando a criança está a brincar, o que valoriza mais?”, constatou-se que a faixa etária influenciou, também, a perceção dos pais.

Palavras-chave: Jogo, brincar, ensino pré-escolar, 1.º CEB, motricidade infantil.

Abstract

The main objective of this study was to analyze the concept of Play in children of Pre-School and the Primary School. The sample consisted of 1270 parents and/or legal guardians of the children (41 ± 6 years of age), 1157 females and 113 males. For the purposes of statistical analysis, it was defined that children in Pre-School corresponded to the age group of 3 to 5 years of age and children of the 1st CEB corresponded to the age group of 6 to 10 years of age. The results allow us to conclude that, regarding the comparison of perceptions in relation to the question: "Which sentence makes the most sense to you, in relation to Play?", the age group influenced the parents' perception of what made the most sense to them. With regard to the comparison of perceptions in relation to the question: "When the child is playing, what do they value more?", it was found that the age group also influenced the parents' perception.

Keywords: Game, play, preschool education, Primary School, child motor skills.

Índice	
Abreviaturas	V
Lista de Quadros	VI
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA	3
2.1 Conceito de Brincar	4
2.2. Brincar e criança	5
2.3 Brincar como estratégia educacional	6
2.4. Brincar e desenvolvimento da criança	7
2.4.1. Desenvolvimento Cognitivo	8
2.4.2. Desenvolvimento Motor	9
2.4.3. Desenvolvimento sócio afetivo	10
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	12
3.1. AMOSTRA	13
3.2 HIPÓTESES ESTATÍSTICAS	14
3.2.1. Comparação de perceções face à pergunta: “Qual a frase que faz mais sentido para si, relativamente ao Brincar?”	14
3.2.2. Comparação de perceções face à pergunta “Quando a criança está a brincar, o que valoriza mais?”	14
3.3. VARIÁVEIS	14
3.3.1. VARIÁVEIS INDEPENDENTES	14
3.3.2. VARIÁVEIS DEPENDENTES	14
3.4. ASPETOS ÉTICOS	15
3.5. INSTRUMENTOS	15
3.6. PROCEDIMENTOS E RECOLHA DE DADOS	17
3.7. PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS	17
CAPÍTULO IV - RESULTADOS	18
4.1. Comparação de perceções face à pergunta: “Qual a frase que faz mais sentido para si, relativamente ao Brincar?”	19
4.2. Comparação de perceções face à pergunta “Quando a criança está a brincar, o que valoriza mais?”	20
CAPÍTULO V - DISCUSSÃO	21
CAPÍTULO VI - CONCLUSÃO	24
REFERÊNCIAS	26

Abreviaturas

EPE – Ensino Pré-escolar

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

ESE-IPC – Escola Superior de Educação de Coimbra, Instituto Politécnico de Coimbra

IAC – Instituto de Apoio à Criança

EO – Estrelas e Ouriços

Lista de Quadros

Quadro 1. Caraterização das pessoas que responderam ao inquérito	13
Quadro 2. Caraterização das crianças.....	13
Quadro 3. Distribuição das respostas face às duas faixas etárias.....	19
Quadro 4. Distribuição das respostas face às duas faixas etárias	20

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

A literatura mostra que o universo lúdico, através do brincar, permite à criança ordenar a construção do conhecimento do mundo à sua volta, “absorvendo” experiências, informações, atitudes e valores. Neste reduto, o jogo e a brincadeira emergem, em harmonia, como fundamentais, para o desenvolvimento integral do ser humano, mormente, nos aspetos físicos, sociais, culturais e psicomotores (Modesto & Rubio, 2014).

As atividades lúdicas podem influenciar, de forma positiva e significativa, o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, através da utilização prática de jogos e brincadeiras como instrumento pedagógico no processo de ensino. Estas atividades, em sentido lato, são um excelente recurso didático, entenda-se, enquanto facilitador desse processo na ação do educador em sala de aula, tornando o ato de aprender em algo prazeroso e envolvente, sendo considerado de extrema importância a forma que o educador utiliza esses recursos enquanto proposta pedagógica (Pereira & Sousa, 2015).

É comum, em “tenra” idade, as crianças apresentarem dificuldades em comunicar e expressar ideias. Contudo, a brincadeira é um meio facilitador para que tal aconteça, sendo possível exteriorizar medos e fragilidades (Cruz et al., 2023). Além disso, constata-se ainda que o lúdico pode ser inserido de forma a integrar o social, afetivo, cognitivo e motor em ambiente escolar, oferecendo à criança uma fonte de prazer e alegria no processo da absorção do conhecimento e aprendizagens, sendo útil para detetar problemas de ordem emocional, cognitivos, psicológicos e físicos (Modesto & Rubio, 2014).

Com efeito, o jogo é um instrumento que tende a ser favorável à educação e socialização da criança, permitindo o desenvolvimento capacidades físicas, cognitivas, sociais, afetivas e linguísticas, podendo os professores/educadores utilizá-lo de forma a contribuir para o bom desenvolvimento infantil em contexto escolar e educativo (Dias & Mendes, 2012). Desta forma, os jogos e as brincadeiras, quando bem estabelecidas e aplicadas pelos docentes, executam um papel fundamental para o desenvolvimento das crianças, proporcionando uma aprendizagem significativa e prazerosa e também, estimulam a integração das crianças no seu meio social e cultural, aumentando conhecimentos, saberes, hábitos e valores (Cruz et al., 2023).

Tanto em ambiente escolar, como em contexto familiar, é relevante respeitar os interesses e curiosidades das crianças e deixá-las brincar, pois é através da brincadeira que a criança pode desenvolver as suas potencialidades, desenvolvendo-se de forma integral. Contudo, independentemente do lugar onde está, a criança interage de forma espontânea com quem a rodeia através de experiências lúdicas, sendo fundamental que tanto os pais como educadores possam aplicar atividades orientadas para as suas necessidades e interesses (Reis, 2013).

Face ao exposto, este estudo teve como objetivo principal analisar o conceito de Brincar em crianças do Ensino Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB).

CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Conceito de Brincar

O Brincar é inerente a qualquer espécie e tende a existir desde sempre (Huizinga, 2000), sendo intrínseco à criança como uma necessidade de grande impacto na sua formação e desenvolvimento cultural e social. Tem, ainda, ligação direta à cultura e à liberdade criativa do ser humano (Cunha & Silveira, 2014).

A cultura/meio onde a criança se insere podem determinar a forma como esta brinca e quando pensamos no conceito brincar, somos remetidos para um outro conceito, que está diretamente ligado a este, que é o jogo. Uma das principais características do jogo é a sua própria liberdade inteiramente relacionada com a imaginação, o “faz de conta” que traz agregada a ideia de que o jogo será algo “menos sério”, mas isto não significa que ele se processe com menos seriedade, porque é definido em fatores como a duração, lugar, regras e pode ter um sentido mais lúdico e até mesmo cómico, bem como, também, mais sério e competitivo (Huizinga, 2000).

Tanto no jogo como na brincadeira tende a existir uma grande presença do imaginário e liberdade de pensamento criativo. Transversalmente, o brinquedo pode ter uma relação íntima com a criança e não tem regras que vão ditar o seu uso, pois evoca e representa a realidade ou parte dela, e a partir da sua manipulação a criança pode representar o seu quotidiano, objetos ou animais. Em termos contemporâneos, parece existir uma enorme variedade de brinquedos, tais como: bonecos, robôs, entre outros menos tradicionais/populares, que são adaptados à criança em tamanho, género e *design*. Nesta ótica, a brincadeira e o jogo tendem a estar presentes ao longo de toda a vida, seja num âmbito mais lúdico e descontraído, ou mais como profissional, definido por regras (Kishimoto, 2017).

Atualmente, desde que nasce, a criança pode utilizar novas tecnologias, demonstrando interesse em ver vídeos em telas e navegar na internet. Contudo, deve-se controlar este acesso, de forma a mediar as possibilidades de expressão com a tecnologia em paralelo com outras brincadeiras na natureza, permitindo brincar de forma mais tradicional. Estas mudanças das formas de brincar e dos brinquedos não surgiram de forma isolada devendo-se, principalmente, do ponto de vista tecnológico, à Revolução Industrial, onde a produção se expandiu para a utilização do petróleo, eletricidade e química, sendo que, na segunda metade do século XX, teve lugar a Terceira Revolução Industrial, onde emergiu o uso das tecnologias da informação e da comunicação, que tiveram um grande impacto na vida das crianças (Nobrega, 2023).

Em suma, vivemos numa cultura, as novas tecnologias se ampliam cada vez mais para as práticas e modos de vida, existindo uma estreita relação entre estes avanços tecnológicos e o brincar, com interfaces complexas e tecnologias cada vez mais avançadas (cf. Moreira & Vilela, 2023 e Silva, 2023). Face ao exposto, parece ser necessário repensar o uso das tecnologias pelas crianças, principalmente na educação, onde seja possível estabelecer uma sinergia entre brincar/jogar (com a tecnologia) em harmonia com brincadeiras na natureza e mais tradicionais (Nobrega, 2023).

2.2. Brincar e criança

Dantas (2017) indica que a criança pode experienciar três tipos de aprendizagem através da brincadeira: i) aprendizagem imitativa: onde exterioriza elementos comportamentais de algo ou alguém que ela mesma observa (por exemplo brincadeiras de faz de conta), onde a criança constrói uma figura com base na sua leitura e vivência; ii) aprendizagem instruída: a criança é dirigida para uma ação focada na aprendizagem, onde pode seguir regras (por exemplo, aprender o jogo da macaca), após interiorizar as suas regras, pode também seguir o padrão desta brincadeira, como esperar pela sua vez, saltar de casa em casa num só pé até ao final e repetir a mesma sequência; iii) aprendizagem colaborativa: diretamente relacionada com uma interação espontânea, onde constrói algo novo e diferente que um dos pares não sabia no início da atividade, sendo que os menos experientes aprendem através da própria interação do jogo com os mais experientes, sendo possível vivenciar esta aprendizagem através do jogo da apanhada, onde aprende novas regras e onde os seus pares aplicam uma postura cooperativa, sem aplicar “punição/castigo” por perder ou ficar sem jogar.

Por seu lado, brincar estabelece uma ligação entre a fantasia e a realidade, que permite à criança estabelecer relações interpessoais, desenvolver discursos de personagens, de acordo com o papel implicado, assumindo um papel ativo (Dantas, 2017). Paralelamente, também é um recetor, sempre disponível a receber qualquer estímulo exterior. Deste modo, o jogo emerge, como algo versátil, com determinadas regras, e, por isso, adaptável a todos, sejam grupos, espaços ou competências. Assim, qualquer criança, independentemente da sua idade, pode explorar o mundo e essas experiências permitem uma maior conscientização, através de atividades práticas, que permitam a movimentação e envolvem os seus participantes em espaços de observação e reflexão (Rodriguez, 2020).

Chesworth (2016) enaltece que a imaginação não é inata, pois baseia-se nas primeiras experiências da criança com a sua família e comunidade que se manifestam no brincar. Logo, através do ato de imaginar, as crianças podem dar significado aos objetos nas suas brincadeiras, enquanto se conectam e reconstróem os seus mundos sociais e culturais. Transversalmente, o brincar é mediador cultural que permite à criança reconstruir interesses acumulados a partir de fundos de conhecimento, fazendo uma ponte entre a vivência familiar e escolar, desenvolvendo na criança a capacidade de funcionar de modo funcional em múltiplos contextos. Nesta ótica, a criança constrói o seu conhecimento do mundo através da imaginação e da fantasia. Logo, parece ser necessário submetê-las a momentos de brincadeira onde emergem situações concretas para aprender, consolidar atitudes e pensamentos que irão afetar toda a sua vida.

A imaginação relaciona interesses e necessidades com a realidade de um mundo onde a criança se insere, levando até ao seu espaço escolar toda a sua experiência educacional adquirida na sua família e na sua

história. Deste modo, o educador precisa de conhecer a criança para estabelecer uma relação de confiança num ambiente acolhedor e lúdico (Souza & Francisco, 2016).

A escola, além de possibilitar a interação das crianças com os adultos e entre pares, possibilita a formação dos conhecimentos necessários e ainda auxilia o crescimento intelectual. Os momentos de brincadeira na escola tendem a ser de alegria e euforia. Porém, devido à grande variedade de atividades e a exigência dos próprios currículos, é difícil para os educadores encontrarem tempo para proporcionar esses mesmos momentos. Se assim é, pais e professores talvez necessitem de visualizar a brincadeira como um suporte pedagógico, sendo pertinente refletir sobre a forma como as escolas estão preparadas para atribuir determinadas competências possíveis de alcançar através do brincar (Teixeira, 2017).

Rodrigues (2023) indica que as aprendizagens significativas das crianças ocorrem, no ato de brincar, o divertimento que é proporcionado através de troca de experiências, como manusear materiais, brincar de faz de conta, proporciona à criança experimentar, descobrir, além de desenvolver competências, como a linguagem, a criatividade, a concentração, o pensamento crítico e estimula a autoconfiança e a autonomia que são fundamentais para o bom desempenho escolar e na vida.

A aprendizagem ocorre durante o próprio brincar das crianças de variados modos e podem beneficiar do apoio adulto, quando existe um cuidado de (re)organização dos espaços, tempos, materiais para serem em prática as suas ações de brincar. O adulto/a-educadora(or) proporciona o brincar ao criar condições para as crianças gerirem o próprio brincar sem a sua interferência direta, ou seja, participando na brincadeira, mas respeitando as lógicas delas brincarem; quando apoia o pensamento e ações lúdicas, controlando as intervenções pedagógicas de modo certificar o máximo de liberdade, condições e oportunidades para elas explorarem ativamente a construção dos seus mundos do brincar (Ferreira & Tomás, 2020).

2.3 Brincar como estratégia educacional

Os educadores promovem a “linguagem do Brincar” nos diversos campos de aprendizagem, por meio de um repertório de conhecimentos e experiências, usando a imaginação e toda a criatividade, sendo “responsáveis” pela formação inicial das crianças (Rodrigues, 2023).

O brincar é um instrumento e rentabilizado torna-se num incentivo, um meio como estratégia pedagógica, com propósito, objetivos, fins e resultados educativos predeterminados pelo educador. A procura pela seriedade, utilidade e ordem são bastante atraentes para o futuro que preze esta forma de racionalidade, em que o lúdico inerente ao brincar é anulado em função das rotinas impostas, com tempos, espaços e materiais postos ao encargo de absorção de conteúdos. Assim, como o educar não é somente ensinar, o ensinar não é sinónimo de aprendizagem significativa, apesar da sua importância e urgência, esta conceção é ainda muito escassa, assumir este pensamento compromete diretamente as/os

educadoras/es que necessitam conscientizar-se do significado ludicidade, culturas infantis, direitos das crianças e práticas pedagógicas (Ferreira & Tomás, 2020).

Chesworth (2016) assume que salas de aula e os ambientes da primeira infância podem ser vistos como locais que potenciam a brincadeira e a interação entre crianças, famílias e professores. No entanto, é necessário construir uma intenção e uma mudança de pensamento para que os cenários se tornem verdadeiros lugares de "encontro e diálogo", uma percepção mais instruída dos interesses que as crianças trazem para as suas brincadeiras requer esse diálogo entre professores, crianças e pais. No âmbito desta estrutura, as interpretações que os professores fazem do brincar regem-se por quadros curriculares que privilegiam as intenções de aprendizagem universais e individualizadas em detrimento das experiências vividas quotidianamente pelas crianças e pelas famílias.

A disponibilidade de materiais de sala de aula flexíveis que permitem várias leituras e funcionalidades, como blocos, tecido e plasticina, oferece múltiplas possibilidades para as crianças se inspirarem e possam contruir significado nas suas brincadeiras. Assim, os resultados apoiam a proposta de que tais recursos oferecem oportunidades mais inclusivas do que brinquedos realistas para as crianças explorarem os seus interesses e darem sentido às suas diversas identidades (Chesworth, 2016).

A maior vantagem para o educador proveniente do uso de jogos e brincadeiras na educação são os benefícios inerentes na aprendizagem e compreensão dos conteúdos aplicados em sala de aula. As atividades lúdicas proporcionam o desejo de pensar e de refletir em relação às questões trabalhadas em sala de aula, quando a criança não se interessa por determinado conteúdo ou disciplina, naturalmente não apresenta predisposição a essa aprendizagem e isso reforça a necessidade da utilização do lúdico na escola (Santos & Pereira, 2019).

2.4. Brincar e desenvolvimento da criança

O brincar, seja através de jogos ou brincadeiras, transforma a aprendizagem em algo mais do que significativo e é fundamental para todo o processo de desenvolvimento motor e maturação da criança, onde deve ser estimulada desde que nasce, para que futuramente não se frustre pelo seu desempenho motor nas atividades. Os diferentes aspetos do desenvolvimento integral da criança como cognitivo, motor e socio afetivo não ocorrem num processo isolado, mas sim como um todo e que acontece de forma gradual, sendo diferente de criança para criança, mesmo quando estas têm a mesma idade biológica e vivências teórico-práticas (Silva & Pereira, 2021).

Através do brincar, a criança desenvolve a sua identidade e autonomia, recorrendo a brincadeiras de faz-de-conta, jogos simbólicos, representativos ou imaginários que potenciam a socialização, interação com regras, oportunidade de escolhas, resolução de problemas e a imaginação. Logo, a criança precisa de

brincar no simbolismo para criar vínculos e conexões de modo a relacionar-se com as pessoas, consigo mesma e com o mundo, ou seja, o seu pensamento evolui a partir das suas ações e representações da sua realidade na hora de brincar. No lúdica a criança expressa os seus sentimentos, que podem ser benéficos para a sua formação cognitiva, emocional e social (Barboza & Volpini, 2015).

Brincadeiras livres ou espontâneas auxiliam na exploração e a compreensão das próprias preferências e interesses. Assim, é nas brincadeiras guiadas onde a criança otimiza a aprendizagem, em função das orientações dados pelo adulto, potenciando a concentração nos elementos da atividade para orientar a aprendizagem (Ameenuddin et al., 2018).

Marchetti et al (2016), ao adaptarem a intervenção de prática lúdica ao ar livre e a intervenção direta, constataram que jogos em locais ao ar livre podem amplificar os benefícios da educação física nas habilidades com bola, desta forma, procuraram gerar continuidade entre o brincar espontâneo e as atividades lúdicas ao ar livre, sempre com base no pressuposto de que, se tarefas de atividade física aplicadas forem demasiado estruturas, irá existir uma menor possibilidade destas experiências passarem a um contexto de jogo espontâneo e o desenvolvimento cognitivo necessário para lidar com tarefas de aprendizagem em descoberta abertas, será conseqüentemente menor. Para isto, adequaram jogos de atividade física à idade, que exploravam diversas práticas de jogo a fim de promover o desenvolvimento motor e cognitivo em conjunto (diferentes habilidades de coordenação motora como destreza manual, habilidades com bola, equilíbrio, etc.). Os resultados da sua investigação mostraram que as atividades que continham características de jogos ao ar livre potenciavam a exploração, o lúdico e a diversão, apoiando e facilitando a aquisição de competências motoras e não motoras fundamentais e necessárias para a participação proativa e o sucesso da aprendizagem.

2.4.1. Desenvolvimento Cognitivo

Considerado de extrema importância para a construção das estruturas internas do organismo e formação para toda a vida, o brincar permite desenvolver a capacidade de exploração e adaptação de confronto com o risco e a adversidade. O comportamento lúdico durante os primeiros anos de vida beneficia o desenvolvimento na estruturação do cérebro e respetivos mecanismos neurais, na evolução da linguagem e literacia, na estruturação cognitiva e resolução de problemas. Ao brincar, a criança é colocada em situações incertas que se deve adaptar, através de ações utilizando o seu corpo em espaços físicos e na relação com os outros (Neto, 2017).

O lúdico é determinante para as habilidades motoras das crianças e está naturalmente ligada ao prazer, o que é relevante e aumenta benefícios cognitivos (Marchetti et al, 2016). Deste modo, brincar não é superficial, é a construção do cérebro, a brincadeira tem efeitos diretos e indiretos na estrutura e no funcionamento cerebral. Brincar leva a modificações a diversos níveis: molecular e celular (conectividade

neuronal) e comportamental (habilidades socio emocionais) que promovem a aprendizagem e o comportamento adaptativo e/ou social. Brincar está associado a baixos níveis de cortisol, ou seja, a brincadeira reduz o stress e quando esta, é acompanhada de cuidados estimulantes, pode afetar indiretamente o funcionamento do cérebro, modulando ou amortecendo a adversidade e reduzindo o stress tóxico a níveis mais compatíveis com o confronto e a resiliência (Ameenuddin et al., 2018).

A cognição abarca um conjunto de habilidades cerebrais/mentais (e.g., pensamento, raciocínio, memória, etc.) necessárias para obter e reter conhecimentos. Deste modo, os processos cognitivos acontecem desde a infância e relacionam-se diretamente com a aprendizagem em vários estágios ao longo do desenvolvimento infantil. Cada um desses estágios irá desenvolver-se a partir do que foi construído no estágio anterior (Santos, 2016).

A brincadeira proporciona diferentes estímulos, que são responsáveis por ajudar no desenvolvimento do cérebro. Por exemplo, na infância as sinapses são mais rápidas e ajudam as crianças a aprender à medida que desenvolvem as suas habilidades. Para tal, as brincadeiras são ferramentas ideais para estimular o raciocínio lógico, como são exemplos: jogos de labirinto, caça-tesouro e caça palavras, fundamentais para estimular a atenção e o raciocínio. No caso de pinturas ou teatro, ao utilizar a imaginação, as crianças são levadas para fora da realidade e desenvolvem a sua criatividade (Barbosa et al., 2023). O brincar é, assim, uma necessidade psicomotora, vertida numa atividade interna e externa que desperta a aprendizagem por meio das experiências vividas (Santos, 2016).

2.4.2. Desenvolvimento Motor

A criança sendo estimulada desde cedo, pode melhorar a sua condição física, sendo mais fácil, assim, obter sucesso através do lúdico/brincadeira. Transversalmente, a motricidade global, capacidade que a criança tem para executar gestos, atitudes e deslocamentos, implica que as especificidades de cada um seja respeitada, para que a maturação individual ocorra de forma natural. Assim sendo, alguém que se desenvolva sem uma organização dos segmentos corporais harmoniosa, existe uma tendência de maior gasto energético comparativamente a alguém que possua uma organização corporal mais afinada (Amorim et al., 2021).

O brincar torna mais fácil e prazerosa a aprendizagem motora, porque as crianças são naturalmente recetivas a aprender e adquirir conhecimentos em atividades lúdicas. O brincar possibilita ainda que as crianças se desenvolvam a coordenação motora sem a preocupação de mostrar determinada habilidade. É através de lembranças retidas na memória da criança, que esta realiza movimentos que desenvolvem a componente cognitiva. Quando brinca, a criança retém na memória, diversas situações e experiências, que mais tarde serão colocadas em prática. Para isso, é importante que a variedade e a complexidade das brincadeiras se apresentem gradativamente, para que a aprendizagem possa ser constante (Silva & Pereira, 2021).

A coordenação motora fina requer tempo para ser aperfeiçoada e deve ser treinada de forma consistente, porque motricidade fina está associada a movimentos que envolvem certas partes do corpo constituídas por pequenos músculos, como os dedos e movimentos do punho que geralmente exigem alta precisão e coordenação entre os olhos e os dedos, por isso, as crianças têm a necessidade de ser estimuladas na forma correta para que os músculos da mão se tornem mais fortes e capazes de serem usados para várias atividades como cortar, desenhar, pintar, rasgar, escrever e dobrar (Safari et al., 2023).

Por seu lado, Safari et al (2023) realizaram um teste à motricidade fina das crianças onde apresentaram dificuldades em realizar várias atividades relacionadas à motricidade fina e com uma determinada intervenção através do brincar com plasticina três vezes por semana durante três semanas, a criança que inicialmente não era capaz de usar uma tesoura corretamente, escrever números, letras, desenhar partes do corpo, tornou-se capaz e confiante. Deste modo, se a estimulação motora fina for feita regularmente, através deste tipo de atividades, onde a criança pode utilizar a sua criatividade por “simplesmente” brincar, a sua motricidade fina irá desenvolver-se de acordo com a sua idade e fortalecerá os dedos da criança como preparação para possa aprender a escrever, ampliar a capacidade de concentração, treinar a independência e formar uma autoimagem positiva, treinar a coordenação dos olhos e das mãos e vice-versa.

2.4.3. Desenvolvimento sócio afetivo

Para o desenvolvimento social, que não é somente um processo interno, é também necessário existir estímulos sociais, que estão presentes no ambiente familiar, na escola e aparecem em brincadeiras que envolvem jogos e dinâmicas que oferecem interação social. Desta forma, a criança pensa e reflete as suas atitudes em jogos que estabelecem regras. As relações interpessoais desenvolvem-se por brincadeiras que permitem o contato entre as crianças, ensinando a criar laços. Todas as atividades lúdicas podem favorecer o desenvolvimento de expressões, interações, a lidar com situações mais desafiantes, cooperação, trabalhando a empatia e a solidariedade com o outro (Barbosa et al., 2023).

Numa brincadeira em grupo, para além do natural processo de socialização, a criança desenvolve emoções, afetividade e sentimentos que a aproxima de outras crianças e contribui para o seu desenvolvimento socio afetivo, implicando o respeito mútuo, compreender e respeitar regras propostas tanto pelo professor como pelo grupo e, o mais importante, a cooperação com o outro para que se consiga alcançar o objetivo pretendido. A utilização de jogos cooperativos onde o grande desafio é trabalhar em equipe e não derrotar os outros, o esforço coletivo é necessário para atingir um objetivo comum e não vencer ou priorizar a individualidade e a competição, aprender a brincar com o outro e não contra o outro, é muito importante que a criança aprenda a tomar decisões e a distinguir o certo do errado (Silva & Pereira, 2021).

A preparação e aplicação dos programas lúdicos no pré-escolar, destaca a importância do brincar para otimizar o desenvolvimento infantil, especialmente o desenvolvimento social e emocional. Os pais ou cuidadores também fazem uma grande diferença no desenvolvimento das crianças, existem atividades que os pais realizam com as crianças, como ler com a criança, ensinar canções e rimas infantis, pintar e desenhar, brincar com letras e números, levar as crianças a passeios e criar oportunidades regulares para elas brincarem com os amigos em casa, estas atividades promovem o desenvolvimento físico, intelectual, social e o apoio emocional. As crianças devem ter a oportunidade de frequentar uma pré-escola adequada para que possam transitar facilmente para a escolaridade formal. É no ensino pré-escolar que as mudanças mais marcantes nos comportamentos estão ligadas ao crescente sentido da criança sobre a sua própria identidade e ao aumento da independência (San et al., 2021).

Brincadeiras dramáticas são uma das formas mais avançadas de brincadeira social e simbólica na criança, que exploram a imaginação infantil, permitindo que a partir de si, surja comportamentos do contexto social e real da criança. Brincadeiras de “faz de conta” desenvolvem a criatividade, construindo-se um mundo imaginário e é dada a oportunidade à criança de presenciar diferentes perspectivas, fazendo-a compreender vários contextos, emoções e experiências, projetar histórias que ilustrem diferentes emoções e situações empáticas que auxilia o desenvolvimento da empatia, o mesmo ocorre em videogames, onde a partir da perspectiva de uma personagem, é necessário entender sua história e suas motivações, ao partilhar um brinquedo, gera uma ação empática e ensina a criança a dividir momentos de alegria e prazer (Mandelli & Tonetto, 2019).

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

3.1. AMOSTRA

A amostra foi constituída por 1270 pais e/ou tutores legais das crianças (41 ± 6 anos) - ver, em detalhe, Quadros 1 e 2.

Quadro 1. Caracterização das pessoas que responderam ao inquérito.

Amostra Total	n Total	n Feminino	n Masculino	Média de Idades (em anos)
	1270	1157 91,1%	113 8,9%	41 ± 6

Considerando o quadro 1, da amostra total, 1157 dos participantes eram do sexo feminino e 113 do sexo masculino.

O Quadro 2 mostra a caracterização das crianças.

Quadro 2. Caracterização das crianças.

Amostra Total	n Total	n Feminino	n Masculino	Média de Idades (em anos) Moda (análise de variável nominal)
	1270	615 48,4%	655 51,6%	8
Faixa etária 3-5 anos (EPE)	426 33,5% da amostra total	196 46%	230 54%	5
Faixa etária 6-10 anos (1ºCEB)	844 66,5% da amostra total	419 49,6%	425 50,4%	8

Atendendo à caracterização da amostra, para efeitos de análise estatística, definiu-se que as crianças do Ensino Pré-Escolar correspondiam à faixa etária dos 3 aos 5 anos de idade e as crianças do 1º CEB correspondiam à faixa etária dos 6 aos 10 anos de idade.

3.2 HIPÓTESES ESTATÍSTICAS

Foram consideradas as seguintes hipóteses estatísticas e variáveis:

3.2.1. Comparação de perceções face à pergunta: “Qual a frase que faz mais sentido para si, relativamente ao Brincar?”

H0: As variáveis: “Qual a frase que faz mais sentido para si, relativamente ao brincar?” e a variável faixa etária são independentes, ou seja, não existe associação entre as mesmas.

H1: As variáveis: “Qual a frase que faz mais sentido para si, relativamente ao brincar?” e a variável faixa etária não são independentes, ou seja, existe associação entre as mesmas.

3.2.2. Comparação de perceções face à pergunta “Quando a criança está a brincar, o que valoriza mais?”

H0: As variáveis: “Quando a criança está a brincar, o que valoriza mais?” e a variável faixa etária são independentes, ou seja, não existe associação entre as mesmas.

H1: As variáveis: “Quando a criança está a brincar, o que valoriza mais?” e a variável faixa etária não são independentes, ou seja, existe associação entre as mesmas.

3.3. VARIÁVEIS

3.3.1. VARIÁVEIS INDEPENDENTES

Faixa etária das crianças.

3.3.2. VARIÁVEIS DEPENDENTES

Respostas dos representantes das crianças.

3.4. ASPETOS ÉTICOS

Todos os participantes da amostra possuíam competência e capacidade legal para participarem de livre vontade na investigação. Estes foram previamente informados que podiam participar de livre vontade na mesma, tendo liberdade para desistir a qualquer momento, sem qualquer tipo de penalização. Foram fornecidas todas as informações necessárias sobre os objetivos da investigação (Pinto, 2018).

Todos os participantes foram previamente informados que a presente investigação não causava qualquer tipo de dano para a sua integridade física e psíquica. De forma a garantir o anonimato e a confidencialidade, a amostra foi protegida no decorrer do estudo. Ou seja, os seus dados pessoais nunca foram divulgados durante e após a realização do mesmo (Pinto, 2018).

A informação sobre privacidade dos dados foi a seguinte: “Nota de Privacidade. Este inquérito é anónimo. A resposta ao inquérito não contém nenhuma informação identificativa a seu respeito (nome, etc.), pois nenhuma pergunta o pede expressamente. Como o inquérito não utiliza um código identificativo de quem responde, não é possível relacionar as respostas com a sua identidade. Assim, não receberá nenhuma comunicação não solicitada que tenha como origem qualquer informação dada por si. Os dados obtidos são geridos e analisados pela ESE-IPC e seus parceiros, não serão cedidos a outra instituição, nem utilizados para outro fim que não a realização do estudo científico” (Pinto, 2018).

O questionário usado, explicitava de forma clara, objetiva e resumida, quem o fazia e o que pretendia fazer no decorrer da investigação, recolhendo a informação de forma objetiva e fiel, não sendo tendencioso (Pinto, 2018).

3.5. INSTRUMENTOS

Com base nos estudos de Selltiz, Wrightsman e Cook (1987) e Günther, Brito e Silva (1989), foi aplicado um questionário com questões abertas e fechadas, nas quais as categorias de resposta foram previamente definidas. A matriz das questões que suportaram o questionário foi adotada, entre outros, dos estudos de Dias e Mendes (2010) e Almeida (2016).

O questionário aplicado, intitulado: “*Brincar até aos 10 anos em Portugal: inquérito 2022*”, foi idealizado pelo Professor Doutor Rui Mendes, da Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Coimbra, no quadro da coordenação e investigação do Mestrado em Jogo e Motricidade na Infância e, antecipando a implementação, na mesma Instituição do Ensino Superior, da Pós-graduação em Atividade Física e Brincar na Infância.

O questionário foi elaborado em parceria com o Instituto de Apoio à Criança - Setor de Atividade Lúdica e o Estrelas e Ouriços.

O questionário foi inicialmente validado, para o efeito:

1. Pré-teste - O questionário (versão 1) foi escrito e enviado em suporte de papel para alvo de revisão crítica por quatro peritos na área:
 - a. Professor do ensino superior, doutorado em Ciências do Desporto, especialista em elaboração, validação estatística e aplicação de questionários, com experiência letiva na formação de educadoras de infância e professores do 1º CEB;
 - b. Professora do ensino superior, doutorada, especialista em elaboração, validação estatística e aplicação de questionários, com experiência na orientação de teses de mestrado e doutoramento em pesquisa qualitativa e quantitativa envolvendo questionários;
 - c. Educadora de infância, com o grau de mestre em supervisão pedagógica, sobre o tema de Jogos Tradicionais Portugueses, e responsável pedagógica por creche e jardim-de-infância em Coimbra;
 - d. Professor do 1º CEB, com o grau de mestre, e 34 anos de serviço letivo no respetivo nível de ensino.
2. Incorporadas as sugestões e críticas recolhidas dos quatro revisores:
 - a. O questionário (versão 2) foi aplicado em papel a 50 encarregados de educação, de crianças de 1 a 10 anos de idade, em dois agrupamentos de escolas do concelho de Coimbra;
 - b. A aplicação decorreu em pequenos grupos, por conveniência, sendo recolhida informação individual no final, sobre a dificuldade em perceber e responder às questões, sugestões de correção e propostas de alterações, inclusão e ou exclusão de respostas;
3. Avaliação por peritos - Considerando a versão corrigida do questionário (versão 3), esta foi preenchida para a plataforma digital, no Google Forms, e disponibilizada a oito peritos, que a preencheram, reportando análise crítica:
 - a. Um membro do Instituto de Apoio à Criança - Setor de Atividade Lúdica, com formação na área lúdica e do direito ao brincar, que geriu um painel de colaboradores do IAC neste processo;
 - b. Um membro do Estrelas e Ouriços (EO), responsável na direção da empresa, também com painel de colaboradores do EO;

- c. Cinco professores/as (2 homens e 4 mulheres) do ensino superior, com formação e publicações científicas na área da motricidade e jogo na infância, de diferentes zonas de Portugal: Castelo Branco, Lisboa, Viana do Castelo, Coimbra e Porto.
4. Finalmente, a versão 4 do questionário, em suporte digital, foi ainda revista pelo consórcio de trabalho, dando origem à versão pública para início do trabalho (versão 5).

3.6. PROCEDIMENTOS E RECOLHA DE DADOS

Os procedimentos adotados (i.e., questões e forma de aplicação do questionário) foram iguais para todos os participantes;

1. Durante 6 semanas: a EO, IAC e ESE-IPC divulgaram nos seus sítios da Internet, *newsletters*, páginas de redes sociais e via e-mail o *link* e o convite à participação no estudo.
2. O questionário foi aplicado via Google Forms, respondendo os participantes pelo preenchimento do questionário por acesso ao *link* do mesmo.

3.7. PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS

Procedeu-se à análise de dados, recorrendo a estatística descritiva, considerando variáveis de dispersão e tendência central.

A aplicação dos testes estatísticos foi efetuada através do programa IBM SPSS Statistics (versão 25), sendo usado um nível de significância de 5%.

CAPÍTULO IV - RESULTADOS

4. RESULTADOS

4.1. Comparação de percepções face à pergunta: “Qual a frase que faz mais sentido para si, relativamente ao Brincar?”

No Quadro 3, é possível observar a distribuição das respostas face às duas faixas etárias.

Quadro 3. Distribuição das respostas face às duas faixas etárias.

Qual a frase que faz mais sentido para si, relativamente ao Brincar?	Faixa Etária 3-5 anos	Faixa etária 6-10 anos
É um momento de diversão para a criança	31,8%	68,2%
Estimula a imaginação e criatividade da criança	33,4%	66,6%
Promove o desenvolvimento afetivo e emocional da criança	36,1%	63,9%
Desenvolve as competências cognitivas da criança	37,0%	63,0%
Ajuda a criança na socialização	11,1%	88,9%
Promove o desenvolvimento motor e físico da criança	15,7%	84,3%
Ajuda a consolidar as aprendizagens escolares	0,0%	100,0%
Promove um desenvolvimento global da criança englobando todas as componentes anteriores	48,1%	66,5%

De forma a verificar a associação das mesmas, realizou-se um Teste de Qui-Quadrado para variáveis independentes.

Verificou-se que existia associação entre ambas as variáveis, para um nível de significância de 5%, com estatística de teste $X^2=19,860$ e $p=0,006$.

Os resultados indicaram que existia associação entre ambas as variáveis, para um nível de significância de 5%, com estatística de teste $X^2=19,860$ e $p=0,006$.

Foi ainda possível verificar que esta associação era baixa/fraca, através da análise do valor de V de Cramer ($V= 0,125$), que permitiu a analisar o seu efeito.

4.2. Comparação de percepções face à pergunta “Quando a criança está a brincar, o que valoriza mais?”

No Quadro 4, é possível observar a distribuição das respostas face às duas faixas etárias.

Quadro 4. Distribuição das respostas face às duas faixas etárias.

“Quando a criança está a brincar, o que valoriza mais?”	Faixa Etária 3-5 anos	Faixa Etária 6-10 anos
Que apenas se divirta	31,1%	68,9%
Que desenvolva competências de criatividade e exploração	37,1%	62,9%
Que aprenda a respeitar regras	38,7%	61,3%
Que se relacione com as outras crianças de forma correta	27,3%	72,7%
Que consolide as aprendizagens escolares	33,3%	66,7%
Todas/várias das anteriores	60,0%	40,0%

De forma a verificar a associação das mesmas, realizou-se um Teste de Qui-Quadrado para variáveis independentes.

Verificou-se que existia associação entre ambas as variáveis, para um nível de significância de 5%, com estatística de teste $X^2=12,956$ e $p=0,024$.

Os resultados indicaram que existia associação entre ambas as variáveis, para um nível de significância de 5%, com estatística de teste $X^2=12,956$ e $p=0,024$.

Foi ainda possível verificar que esta associação era baixa/fraca, através da análise do valor de V de Cramer ($V= 0,101$), que permitiu a analisar o seu efeito.

CAPÍTULO V - DISCUSSÃO

Os resultados indicaram, relativamente à comparação de perceções face à pergunta: *“Qual a frase que faz mais sentido para si, relativamente ao Brincar?”*, que a variável faixa etária: influenciou a percepção dos pais face ao que fazia mais sentido para eles. Estes dados são importantes na medida em que a literatura mostra que o “jogo” e o “brincar” emergem, em harmonia, como fundamentais para o desenvolvimento integral do ser humano, sobretudo nos aspetos físicos, sociais, culturais e psicomotores (Modesto & Rubio, 2014). Deste modo, tanto em ambiente escolar, como em contexto familiar, é relevante respeitar os interesses e curiosidades das crianças e deixá-las brincar, pois é através da brincadeira que a criança pode desenvolver as suas potencialidades, desenvolvendo-se de forma integral. Logo, independentemente do lugar onde está, a criança interage de forma espontânea com quem e o que a rodeia através de experiências lúdicas, sendo fundamental que tanto os pais como educadores possam aplicar atividades orientadas para as suas necessidades e interesses (Reis, 2013).

Transversalmente aos resultados supracitados, salientamos que as atividades lúdicas podem influenciar, de forma positiva e significativa, o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, através da utilização prática de jogos e brincadeiras como instrumento pedagógico no processo de ensino. Estas atividades, em sentido lato, podem ser um excelente recurso didático, entenda-se, enquanto facilitador desse processo na ação do educador em sala de aula, tornando o ato de aprender em algo prazeroso e envolvente, sendo considerado de extrema importância a forma que o educador utiliza esses recursos enquanto proposta pedagógica (Pereira & Sousa, 2015).

Adicionalmente, importa também referir que o jogo é um instrumento que tende a ser favorável à educação e socialização da criança, permitindo o desenvolvimento capacidades físicas, cognitivas, sociais, afetivas e linguísticas, podendo os professores, pais e educadores utilizá-lo de forma a contribuir para o bom desenvolvimento infantil em contexto escolar e educativo (Dias & Mendes, 2012). Deste modo, os jogos e as brincadeiras, quando bem estabelecidas e aplicadas pelos docentes, executam um papel fundamental para o desenvolvimento das crianças, proporcionando uma aprendizagem significativa e prazerosa e também, estimulam a integração das crianças no seu meio social e cultural, aumentando conhecimentos, saberes, hábitos e valores (Cruz et al., 2023).

Por seu lado, no que diz respeito à comparação de perceções face à pergunta: *“Quando a criança está a brincar, o que valoriza mais?”*, os resultados indicaram que a variável faixa etária: influenciou a percepção dos pais face ao que fazia mais sentido para eles. Estes dados são relevantes na medida em que o brincar é mediador cultural que permite à criança reconstruir interesses acumulados a partir de fundos de conhecimento, fazendo uma ponte entre a vivência familiar e escolar, desenvolvendo na criança a capacidade de funcionar de modo funcional em múltiplos contextos. Logo, parece ser necessário submetê-las a momentos de brincadeira onde emergem situações concretas para aprender, consolidar atitudes e pensamentos que irão afetar toda a sua vida. Note-se, ainda, que a imaginação relaciona interesses e necessidades com a realidade de um mundo onde a criança se insere, levando até ao seu

espaço escolar toda a sua experiência educacional adquirida na sua família e na sua história. Assim, o educador precisa conhecer a criança e o que ela traz para estabelecer uma relação de confiança num ambiente acolhedor e lúdico (Souza & Francisco, 2016).

Os nossos resultados também estão alinhados com o facto de, na escola, além de se possibilitar a interação das crianças com os adultos e entre pares, proporciona a formação dos conhecimentos necessários e ainda auxilia o crescimento intelectual. Os momentos de brincadeira na escola tendem a ser de alegria e euforia. Se assim é, pais e professores talvez necessitem de visualizar a brincadeira como um suporte pedagógico, sendo pertinente refletir sobre a forma como as escolas estão preparadas para atribuir determinadas competências possíveis de alcançar através do brincar (Teixeira, 2017). Assim, a aprendizagem também ocorre durante o próprio brincar das crianças de variados modos e podem beneficiar do apoio adulto, quando existe um cuidado de (re)organização dos espaços, tempos, materiais para porem em prática as suas ações de brincar, onde o adulto/a-educadora(or) proporciona o brincar ao criar condições para as crianças gerirem o próprio brincar sem a sua interferência direta, ou seja, participando na brincadeira (Ferreira & Tomás, 2020).

Por tudo isto, concordamos que o ato de “brincar” é um instrumento que pode ser usado com resultados educativos predeterminados pelo educador. Assim, como o educar não é somente ensinar, o ensinar não é sinónimo de aprendizagem significativa, apesar da sua importância e urgência, esta conceção é ainda muito escassa, assumir este pensamento compromete diretamente as/os educadoras/es que necessitam conscientizar-se do significado ludicidade, culturas infantis, direitos das crianças e práticas pedagógicas (Ferreira & Tomás, 2020).

Em suma, o “brincar”, seja através de jogos ou brincadeiras, transforma a aprendizagem em algo mais do que significativo e é fundamental para todo o processo de desenvolvimento motor e maturação da criança, onde deve ser estimulada desde que nasce, para que futuramente não se frustre pelo seu desempenho motor nas atividades (Silva & Pereira, 2021).

CAPÍTULO VI - CONCLUSÃO

Relativamente à comparação de percepções face à pergunta: *“Qual a frase que faz mais sentido para si, relativamente ao Brincar?”*, conclui-se que a variável faixa etária: influenciou a percepção dos pais face ao que fazia mais sentido para eles.

No que diz respeito à comparação de percepções face à pergunta: *“Quando a criança está a brincar, o que valoriza mais?”*, conclui-se que a variável faixa etária: influenciou a percepção dos pais face ao que fazia mais sentido para eles.

REFERÊNCIAS

Ameenuddin, N., Baum, R., Boyd, R., Chassiakos, Y., R., Cross, C., Gambon, T., Garner, A., Golinkoff, R., M., Hill, D., L., Hirsh-Pasek, K., Hutchinson, J., Lavin, A., Mattson, G., Mendelson, R., Moreno, M., A., Radesky, J., Smith, J., Swanson, W., S., Wissow, L., & Yogman, M. (2018). The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children. *American Academy of Pediatrics. Pediatrics (2018) 142 (3): e20182058.*

Amorim, P., A., B., Delvalle, E., C., Machado, T., R., Mesquita, L., E., S. & Oliveira, M., A., S (2021). Desenvolvimento Motor Na Educação Infantil Através Da Ludicidade. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação-REASE Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.7.n.6. jun.2021. 2675 –3375.*

Barbosa S., C., S., Nascimento, V., B., Silva, F., T. (2023) *As brincadeiras e suas contribuições para aprendizagem da criança na educação infantil.* ciências pedagógicas: diálogos e possibilidades, 5, editora FAMEN.

Barboza, L., Volpini, M., N. (2015). O faz de conta: simbólico, representativo ou imaginário. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 2, 1.*

Brincar até aos 10 anos em Portugal: inquérito (2022). <https://iacrianca.pt/2022/12/apresentacao-do-estudo-portugal-a-brincar-ii-na-3a-conferencia-estrelasouricos/>. Consulta efetuada em junho de 2024.

Chesworth, L. (2016) A funds of knowledge approach to examining play interests: listening to children's and parents' perspectives, *International Journal of Early Years Education, 24, 3.*

Cruz, A., O., Oliveira, K., & Neto, I., P., F. (2023). A Importância Do Brincar E Dos Jogos Na Aprendizagem Das Crianças Da Educação Infantil. *Revista Foco, 16, 10.*

Dantas, G., P. (2017). *O Brincar No Desenvolvimento Infantil.* Editora Senac São Paulo.

Dias, G., & Mendes, R. (2012). As potencialidades do jogo no desenvolvimento da criança. EFDeportes.com, *Revista Digital. Buenos Aires, 17, 173.*

Ferreira, M., Tomás, Ca. (2020) A brincar, a brincar... lógicas e sentidos de futuras educadoras de infância. *Educação, 45, 1-28.*

Francisco, O., B. & Souza, R., S. (2016). O Brincar No Desenvolvimento Lúdico Da Criança. *Culloquium Humanarum*, V.13, n. Especial, 309-314. DOI: 10.5747/ch.2016.v13.nesp.000851

Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens*. 4ª edição. Editora Perspectiva S.A.

Kishimoto, T., M. (2017). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. Cortez Editora.

Mandelli, R. R. & Tonetto, L. (2019) Design para empatia: brinquedos e brincadeiras como oportunidade para promover o desenvolvimento emocional. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais* 14, 1, 1-22.

Marchetti, R., Masci, I., Pesce, C., Sääkslahti, A., Tomporowski, P., D., & Vazou, S. (2016). Deliberate Play and Preparation Jointly Benefit Motor and Cognitive Development: Mediated and Moderated Effects. *Front. Psychol., Sec. Developmental Psychology*.

Modesto, M., C. & Rubio, J., A., S. (2014). A importância da Ludicidade na construção do conhecimento. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*. 5, 1, 1-16.

Moreira, L., C., M., Villela, A., B. A., G. (2023). Brincar e tecnologia: reflexões sobre a segunda infância na era da cibercultura. *Cadernos de psicologia, Juiz de Fora*, v. 5, n. 9, jan./jun. 2023 -2674-9483, 330-354.

Neto, C. (2017). Brincar e ser ativo na escola. *Revista Diversidades Educação e Aprendizagem*, julho-dezembro 2017.

Nobrega, R., Q., L. (2023) A criança, o brincar e relação com as novas tecnologias. *Gestão & Educação*, 6, 3.

Pereira, D., R., & Sousa, B., S. (2015). A Contribuição dos Jogos e Brincadeiras no Processo de Ensino-Aprendizagem de Crianças de um CMEI na Cidade de Teresina. *Revista Fundamentos. Piauí*, 3, 2, ISSN 2317-2754.

Reis, P. (2013). Brincar a sério. Atas do XII Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.

Rodrigues, D. O. A. (2023). O Brincar Na Educação Infantil. *Anais de iniciação Científica, Anais 20º Seminários de Iniciação Científica da Uniandrade*, 2, 20.

Rodriguez, L. D. (2017). A Importância Dos Jogos E Brincadeiras No Desenvolvimento Infantil. *Cognitions Scientific Journal*, 3, 1.

Safari, G., Syurfah. Z., Pujiastuti, L. & Yusfar K. (2023). The Effect of Playing Plasticine on the Fine Motor Development of Children Aged 4-6 Years in Kindergarten. *KESANS: International Journal of Health and Science*, 2, 12.

San, N. M. H., Myint, A. A., & Oo, C. Z. (2021). Using play to improve the social and emotional development of preschool children. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 10, 2, 16-35.

Santos, A., & Pereira, O., J. (2020) A importância dos jogos e brincadeiras lúdicas na Educação Infantil. *Revista Eletrônica esquiseduca*, 11, 25, 480-493.

Santos, L., G. (2016) A Importância Do Brincar Para O Desenvolvimento Cognitivo Da Criança Na Educação Infantil Pré-Escolar Sob A Percepção De Professores. *Projeção e Docência*, 7, 2.

Silva, D., S. & Pereira, D., C. (2021) A Importância Do Brincar Para O Desenvolvimento Integral Da Criança Na Educação Infantil. *Educere - Revista da Educação*, 21, 1, 111-130.

Silveira, L. & Cunha, A.C. (2014). O jogo e a infância: entre o mundo pensado e o mundo vivido. *Santo Tirso: Whitebooks*, 8.

Teixeira, C. (2017). A Importância da Brincadeira no Desenvolvimento Cognitivo Infantil. *Revista Psicologia*, 10, 33, 2-23.

